



**Universidad Bicentennial de Aragón**

*¡Una Universidad para la Creatividad!*

# Investigación y Creatividad

Volumen 16 N° 1 Año 2018

**DIEP** | *Decanato de  
Investigación,  
Extensión  
y Postgrado*

**INVESTIGACIÓN Y CREATIVIDAD** es una publicación semestral del Decanato de Investigación, Extensión y Postgrado de la Universidad Bicentenario de Aragua. Su propósito es servir de herramienta para la divulgación de la actividad investigativa de la Institución, así como la promoción y el intercambio de los hallazgos e inquietudes de la comunidad académica en general.

En procura de la más alta calidad informativa, todos los artículos publicados han sido sometidos previamente a un proceso de selección y arbitraje. Su contenido es de la absoluta responsabilidad de los autores. Invitamos a nuestros lectores a hacernos llegar sus comentarios o planteamientos.

Se permite la reproducción total o parcial de los trabajos publicados, siempre que se indique expresamente la fuente.

© UNIVERSIDAD BICENTENARIO DE ARAGUA

Depósito Legal: pp200202AR286

ISSN: 1690-0685

Reservados todos los derechos conforme a la Ley

Dirección  
Antonia Torres V.

Coordinación General  
Crisálida Villegas G.

Coordinación Editorial  
Sandra Salazar V.



**UNIVERSIDAD BICENTENARIA DE ARAGUA**

**Dr. Basilio Sánchez A  
Rector**

**Dra. Antonia Torres  
Vicerrectora Académica**

**Lic. Gustavo Sánchez  
Vicerrector Administrativo**

**Dra. Edilia T. Papa A  
Secretaria**

**DECANATO DE INVESTIGACIÓN, EXTENSIÓN Y POSTGRADO**

**MSc. Manuel Piñate  
Decano**

**MSc. María T. Ramírez  
Director de Postgrado**

**Dra. Maria T. Hernández  
Directora de Investigación**

**UNA UNIVERSIDAD PARA LA CREATIVIDAD**

INDICE

<b>PRESENTACIÓN</b>	<b>05</b>
<b>DESDE LA TRANSDISCIPLINARIEDAD A LA TRANSCOMPLEJIDAD, UN VIAJE NECESARIO PARA EL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO EN LAS HUMANIDADES Y LAS CIENCIAS SOCIALES</b> Dr. Gustavo Adolfo Muñoz Cuenca	<b>08</b>
<b>LA COMPLEMENTARIEDAD PARADIGMATICA EN LA INVESTIGACION TRANSCOMPLEJA</b> Dra. Nancy Schavino	<b>26</b>
<b>LOS COMPORTAMIENTOS RESILIENTES DE LOS ESTUDIANTES DE ÚLTIMO GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA.</b> Viviana Monterroza M; Bertilda I. Medrano M; Ubaldo J. Buelvas S, William A. Salgado P; Germán López Noreña	<b>34</b>
<b>ACTITUD INVESTIGACIONAL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO Y OBTENCIÓN DE CONOCIMIENTOS DESDE LA COMPLEJIDAD</b> Alicia Ramírez de Castillo	<b>52</b>
<b>EL DISCURSO EDUCATIVO SOBRE LA INTEGRACIÓN Y LA IDENTIDAD LATINOAMERICANAS.</b> José Gregório Medina	<b>67</b>
<b>COMITÉ DE ARBITRAJE</b>	<b>86</b>
<b>NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS</b>	<b>87</b>

## PRESENTACIÓN

En esta edición de **INVESTIGACIÓN Y CREATIVIDAD Vol 16 N° 1 Año 2018** se ofrece un grupo de artículos relacionados con el acontecer investigativo universitario, en relación con la cotidianidad académica, y social. Las reflexiones de sus autores pueden servir de punto de partida para futuras deliberaciones.

En primer lugar, se presenta la conferencia **DESDE LA TRANSDISCIPLINARIEDAD A LA TRANSCOMPLEJIDAD, UN VIAJE NECESARIO PARA EL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO EN LAS HUMANIDADES Y LAS CIENCIAS SOCIALES** de Gustavo Adolfo Muñoz Cuenca realizada en el Simposio Transdisciplinariedad y Desarrollo del Conocimiento en las Humanidades y Ciencias Sociales desarrollado en la ciudad de Mexicali, Baja California los días 16 y 17 de noviembre de 2017. Para este conferencista en el campo académico, la fragmentación del saber en múltiples disciplinas no es algo natural sino producto de las limitaciones de nuestra mente. En tal sentido, desde de la transcomplejidad se constituyen nuevos elementos de explicación de la realidad desde la lógica de lo multivariado y difuso.

Como segundo artículo, Nancy Schavino presenta **LA COMPLEMENTARIEDAD PARADIGMATICA EN LA INVESTIGACION TRANSCOMPLEJA**, en el cual plantea que se concibe la complementariedad como una postura humana para estudiar un fenómeno y en la investigación apunta a la posibilidad de integrar paradigmas y métodos contrapuestos que pueden compenetrarse para dar respuestas más completas e integrales. De aquí que expone los aportes de algunos autores referidos al tema y parte de la experiencia de la investigadora como proponente del principio epistemológico de complementariedad en el Enfoque Integrador Transcomplejo, ya que supera la rigidez de los paradigmas tradicionales, privilegiando una visión de un continuum transparadigmático.

En tercer lugar, se presenta el artículo **LOS COMPORTAMIENTOS RESILIENTES DE LOS ESTUDIANTES DE ÚLTIMO GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA** de Viviana Monterroza; Bertilda Medrano; Ubaldo Buelvas; William Salgado y Germán López, en este, los investigadores disciernen sobre los comportamientos resilientes de estudiantes frente a situaciones adversas de carácter académico, disciplinario, social y familiar, propias de los procesos formativos. La investigación se realizó en el Caribe Colombiano.

Seguidamente, Alicia Ramírez de Castillo en su artículo **ACTITUD INVESTIGACIONAL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO Y OBTENCIÓN DE CONOCIMIENTOS DESDE LA COMPLEJIDAD**, expresa que la investigación es una actividad humana compleja en la medida en que hace parte y nace de la naturaleza inquisitiva e indagatoria propia del ser humano con miras al tránsito desde un pensamiento reduccionista y simplista a un pensamiento complejo y transcomplejo.

Cierra esta primera edición de la Revista en el año 2018 **EL DISCURSO EDUCATIVO SOBRE LA INTEGRACIÓN Y LA IDENTIDAD LATINOAMERICANA** de José Gregorio Medina, cuyo propósito es la comprensión del proceso de integración y de identidad latinoamericana desde el discurso educativo, con base al análisis de las normativas del subsistema de Educación Básica en Venezuela, leyes y reglamentos. Concluye el autor que en el discurso educativo subyace la certeza de que la integración entre países de la región fortalece su identidad.

Dra. Sandra Salazar V.  
Coordinadora Editorial

## DESDE LA TRANSDISCIPLINARIEDAD A LA TRANSCOMPLEJIDAD, UN VIAJE NECESARIO PARA EL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO EN LAS HUMANIDADES Y LAS CIENCIAS SOCIALES

Gustavo Adolfo Muñoz Cuenca  
[ceineduca@gmail.com](mailto:ceineduca@gmail.com)

### Introito

Debo comenzar por agradecer a los organizadores del Simposio “Transdisciplinarietà y Desarrollo del Conocimiento en las Humanidades y Ciencias Sociales” desarrollado en la ciudad de Mexicali, Baja California los días 16 y 17 de noviembre de 2017, por la invitación que me formularan para participar en este importante evento. El tema escogido, además de tener una gran vigencia, plantea la oportunidad de compartir una temática que requiere de un profundo análisis, y del aporte de todos quienes estamos interesados en el área en particular y en el logro de una verdadera educación de calidad, en todos sus niveles y modalidades.

Por ello, y como parte del trabajo de investigación que desarrollo en el Centro de Investigación en Educación de Calidad CEINEDUCA, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), en la República Bolivariana de Venezuela, me permití elaborar este documento, que sirve de sustento a la conferencia, atendiendo a las intenciones y objetivos propuestos.

Basado en la experiencia vivida al construir la propuesta de la Quinta Generación de Evaluación, donde aprendí la importancia de recorrer el camino cognitivo de las cuatro generaciones anteriores, aborde esta propuesta como un camino para llegar desde “Las disciplinas a la transcomplejidad” este último es un constructo que aprendimos y compartimos con dos excelentes condiscípulas en mi grata experiencia del posdoctorado, las doctoras Nancy Schavino y Crisálida Villegas quienes son fundadoras de la Red de Investigadores de la Transcomplejidad (REDIT) de la cual formo parte.

El viaje enunciado lo propongo en tres etapas: de las disciplinas a la transdisciplinas, de las transdisciplinas a la complejidad y de la complejidad a la transcomplejidad. Estos serán los enunciados de los apartes que siguen a continuación, lo que se completa con un “a manera de conclusión”, todo ello con la intención de compartir no sólo unos conceptos y enunciados, más que eso, se quiere expresar una experiencia personal y profesional, con la intención de ser útil, tanto a los lectores como a los oyentes de estas líneas.

Como acostumbro a decir en todos los trabajos, escritos y conferencias, no se presenta una idea totalmente acabada, está en constante enriquecimiento. Tampoco es una verdad por sí misma, y todo lo expuesto tendrá valor, en la medida en que pueda ser compartido y sea de utilidad para quien tenga a bien leer este escrito o asista al evento para el cual se generó.

### **De las disciplinas a la Transdisciplinas**

Hace algún tiempo me encontré un trabajo elaborado por Javier Echeverría, y al leerlo me sentí muy identificado con sus planteamientos, sobre todo por la coincidencia de su formación en matemática y en filosofía y letras, dos disciplinas supuestamente antagónicas para la época, pero que hoy en día entendemos como complementarias. Según él, era preferible el pluralismo epistemológico al monismo, por lo que apoyaba firmemente interdisciplinariedad frente a la especialización disciplinaria.

Echeverría (2012) sostiene que el término disciplina debería ir desapareciendo como categoría de organización de los saberes, ya que dicho concepto tiene connotaciones escolásticas y medievales poco deseables, que conlleva el supuesto de una organización jerárquica del conocimiento. Por otro lado, la división en disciplinas suele estar basada en la metáfora del árbol de la ciencia, que considera errónea porque no sólo jerarquiza el conocimiento, sino que da por supuesto que las nuevas disciplinas surgen por subdivisión de disciplinas previamente existentes, lo cual no es cierto.



Coincido totalmente con su señalamiento en cuanto a que la tecno ciencia actual no la realizan individuos, sino equipos y grupos de investigación que integran personas de diferentes formaciones y que colaboran estrechamente en actividades conjuntas, para las cuales se requiere el concurso y la combinación de conocimientos, habilidades y recursos diferentes. Es evidente, entonces, que la categoría disciplina resulta obsoleta para los estudios contemporáneos de ciencia y tecnología, razón por la cual debería desaparecer.

Sin embargo, el imperativo de la especialización profesional ha impregnado fuertemente los estudios académicos durante la época industrial y como resultado la división disciplinaria está fuertemente implantada en todos los países. Por tanto, propugnar una desaparición de la organización basada en disciplinas es una propuesta utópica, que tardará décadas en llevarse a cabo. Al día de hoy, es preferible hablar del ocaso de las disciplinas, del carácter cada vez más disfuncional de la división de la tecno ciencia en disciplinas.

Siempre he sostenido que la vida no está organizada en disciplinas, no encaja dentro de un curriculum, sobre todo si éste es rígido y está muy dividido en compartimientos. La solución no es disciplinar lo que sucede más allá de la escuela para incorporarlo al aula. Si es necesario tener un curriculum, hay que lograr que éste sea más flexible y multidisciplinar, reconozca la multiplicidad de los saberes.

Estoy de acuerdo con los planteamientos de Ortiz (2016) cuando señala que tenemos que avanzar hacia una educación que trascienda las disciplinas, poniendo en diálogo los múltiples saberes a la luz del conocimiento desarrollado por la humanidad, fortaleciendo el rol de la escuela y poniendo el foco en los aprendizajes fundamentales que ésta debe desarrollar en los estudiantes para que puedan desenvolverse como ciudadanos locales y globales, con posturas éticas y responsables frente a sí mismos y frente a la sociedad.

Según este autor, si se revisa los diversos análisis, investigaciones y diagnósticos sobre educación a nivel internacional, se encontrará que durante

varias décadas, y en algunos casos siglos, hay muchos documentos que plantean la necesidad de replantear la escuela y redefinir los fines de la educación. Todo esto con miras a un mundo que está en permanente transformación y afronta nuevas problemáticas sociales, ambientales y económicas vinculadas con los retos de una sociedad de la información, que dinamiza y profundiza los conflictos urbanos y evidencia aún más las enormes brechas con la ruralidad en nuestros países.

Para esta autora, es hora de replantear las finalidades básicas de la educación, en particular en relación con la escuela. Lo que debería verdaderamente importar es que la escuela forme ciudadanos capaces de asumir posturas sólidas y sea capaz de argumentarlas, que razonen de manera ordenada, que estén preparados para la crítica y la abstracción, capaces de resolver problemas cotidianos, de acercarse a la realidad de manera lógica y coherente, de expresarse de forma asertiva y clara, de dialogar valorando posturas diferentes, de pensar con las dimensiones de tiempo y espacio.

Para que esto suceda la escuela debe posibilitar el desarrollo del pensamiento científico, matemático, las competencias comunicativas y las ciudadanas. El pensamiento científico, por ejemplo, se construye explícitamente desde las ciencias, pero se aplica en todos los ámbitos de la vida. Las disciplinas fragmentadas en la escuela y divididas por temas que no dialogan entre sí, limitan la capacidad de aprendizajes individual y socialmente relevantes.

La educación debe brindar las comprensiones fundamentales para la vida de los estudiantes y para los retos que plantean hoy la sociedad de la información, la crisis ambiental y las enormes inequidades de un modelo de desarrollo que debe ser replanteado, si queremos avanzar hacia la construcción de sociedades más justas, equitativas y viables para las generaciones presentes y futuras.

Por su parte, Delgado (2017) invita a abrir las puertas y activar las posibilidades del cambio, a establecer otras relaciones. Para este autor, si el adentro constituye la regla, lo que somos, el afuera es lo excepcional, lo que

podemos ser. Expandirnos hacia el afuera es negociar el conflicto entre lo que somos y lo que podemos ser. Frente al espacio concreto, previsible y acotado que encarna el interior, el exterior se extiende en todas direcciones y representa la incertidumbre, la ambivalencia y la extrañeza. Es el territorio de lo excluido, de lo que se ha dejado fuera, de lo que ha sido rechazado o no ha sido considerado como algo relevante. De todo aquello que ha sido expulsado de la seguridad del recinto cerrado.

Uno de los grandes retos de la educación continua siendo, la necesidad de incorporar el contexto, lo que queda fuera de las aulas, lo que sucede más allá del recinto escolar, lo que no está ordenado ni entra en el curriculum, lo informal ya que a la escuela le debemos reclamar más relación con la vida siendo necesario que deje de ser demasiado abstracta y superficial en relación con la educación extraescolar, pidiéndole que sea mucho más vital, profunda y real, más más vinculada con los intereses de los alumnos.

Plantea Delgado que la disparidad entre los sistemas educativos y la sociedad, la separación entre la escuela y la vida alcanzó un punto crítico a finales de la década de los 60, cuando se acuñaron varios términos hoy muy populares, de sociedad del aprendizaje, sociedad de la información, sociedad del conocimiento. Esto, haciendo referencia a un nuevo tipo de sociedad caracterizada por la información y el conocimiento, cuya adquisición ya no está confinada al interior de las instituciones educativas, debido a que el aprendizaje no está limitado a un espacio concreto, ni limitado en el tiempo.

En la actualidad, vivimos en una sociedad en la que el aprendizaje debería ocurrir en cualquier lugar y en cualquier momento. Destaca el autor que ya en 1968, Coombs conceptualizó esta separación entre el aprendizaje que sucedía dentro de las aulas y el que tenía lugar fuera recurriendo a los términos de educación formal, no-formal e informal. Para Coombs, la educación no-formal y la informal nos permiten dar cuenta del amplío y heterogéneo abanico de procesos educativos no escolares o situados al margen del sistema educativos.

Hemos creído que aprender era progresar dentro de un currículum determinado, durante un periodo de tiempo establecido y un solo lugar, equiparando así, casi sin cuestionamiento, aprendizaje con educación y educación con escolarización. Así como que la calidad de este sistema pasaba por aumentar el control sobre las escuelas y los maestros, homogeneizar los currículum y estandarizar los aprendizajes. El resultado ha sido una escuela hiperregulada, presionada, sobrecargada, sobrerresponsabilizada y altamente desmotivada.

Coincido totalmente con Delgado cuando señala que necesitamos una escuela sin tabiques, una educación que no fabrique fronteras estrictas entre el dentro y el afuera, entre lo formal y lo informal o entre los expertos acreditados y los expertos en experiencia. Para ello hay que asumir la ubicuidad del aprendizaje y la falta de demarcación entre los diferentes espacios físicos e institucionales en los que tiene lugar el aprendizaje. Necesitamos más educación y más escuela pero desde la comprensión de que no es lo mismo educación que escolarización, como no es lo mismo aprendizaje que educación.

Es importante reconocer que hay mucho aprendizaje y educación fuera de la escuela, como también hay mucha vida dentro de la escuela. Necesitamos nuevos espacios donde hacer preguntas que realmente importen y compartir saberes que verdaderamente nos afecten

Como respuesta al agotamiento de las disciplinas, surge el movimiento intelectual y académico denominado transdisciplinariedad, tal como lo plantea Martínez (2012) se ha desarrollado mucho en los últimos 15 años; este desea ir más allá no sólo de la uní-disciplinariedad, sino también, de la multi-disciplinariedad (que enriquece una disciplina con los saberes de otra) y de la inter-disciplinariedad (que lleva, incluso, el orden epistémico y metodológico de una a otra).

Aunque la idea central de este movimiento no es nueva (Piaget la proponía ya en los años 70 como una etapa nueva del conocimiento), su intención es superar la parcelación y fragmentación del conocimiento que reflejan las disciplinas

particulares y su consiguiente hiperespecialización y, debido a esto, su incapacidad para comprender las complejas realidades del mundo actual, las cuales se distinguen, precisamente, por la multiplicidad de los nexos, de las relaciones y de las interconexiones que las constituyen.

Siempre he entendido que el problema radical de lo planteado anteriormente, reside en el hecho de que el aparato conceptual clásico el cual se ha creído siempre riguroso, por su objetividad, determinismo, lógica formal y verificación, resulta corto, insuficiente e inadecuado para simbolizar o modelar las realidades que se nos han ido imponiendo, sobre todo a lo largo del siglo XX, ya sea en el mundo subatómico de la física, como en el de las ciencias de la vida y en las ciencias humanas. Para representarlas adecuadamente necesitamos conceptos muy distintos a los actuales y mucho más interrelacionados, inter y transdisciplinarios, capaces de dar explicaciones globales y unificadas.

Esto se ha revelado en diferentes orientaciones del pensamiento actual, como la teoría crítica, la condición postmoderna, la posestructuralista y la desconstruccionista, o la tendencia a la desmetaforización del discurso, y a un uso mayor y más frecuente de la hermenéutica y de la dialéctica. Por su parte Morín (1992) señala que se cada vez más se nos está empujado a considerar, no los objetos cerrados y aislados, sino sistemas organizados en una relación coorganizadora con su entorno, por todas partes se sabe que el hombre es un ser físico y biológico, individual y social, pero en ninguna parte puede instituirse una ligazón entre los puntos de vista físico, biológico, antropológico, psicológico, sociológico. Se habla de inter disciplinarietàad, pero por todas partes el principio de disyunción sigue cortando a ciegas.

Actualmente se está viviendo cambio de paradigma en la ciencia, que tiene la ventaja adicional de derivarse de la vanguardia de la física contemporánea. Está emergiendo un nuevo paradigma que afecta a todas las áreas del conocimiento. La nueva ciencia no rechaza las aportaciones de Galileo, Descartes o Newton,

sino que las integra en un contexto mucho más amplio y con mayor sentido, en un paradigma sistémico.

Según el físico Capra (2003) la teoría cuántica demuestra que todas las partículas se componen dinámicamente unas de otras de manera autoconsistente, y, en ese sentido, puede decirse que contienen la una a la otra, que se definen la una con la otra de esta forma, la nueva física es un modelo de ciencia para los nuevos conceptos y métodos de otras disciplinas. En el campo de la biología, el genoma, que comprende tanto genes reguladores como operantes, trabaja como una orquesta y no como un conjunto de solistas.

En toda estructura dinámica o sistema, cada parte conoce dinámicamente a cada una de las otras y para la lingüística, el significado y valor de cada palabra está en las demás, ya que el sistema de palabras debe ser una totalidad organizada, hecha de elementos solidarios que no pueden ser definidos más que los unos con relación a los otros en función de su lugar en esta totalidad.

Coincidimos con Martínez (2012) cuando señala que en el campo académico, la fragmentación del saber en múltiples disciplinas no es algo natural sino algo debido a las limitaciones de la mente, lo que constituye la diversidad de las ciencias es el distinto punto de vista bajo el que se mira lo cognoscible, la toma de conciencia de esta situación implica algo, o mucho, más que una interdisciplinariedad, implica una auténtica transdisciplinariedad o metadisciplinariedad, donde las distintas disciplinas están relacionadas unas con otras y trascendidas, en cuanto la resultante es una cualidad emergente, superior a la suma de sus partes.

Según este autor, cada disciplina deberá hacer una revisión, una reformulación o una redefinición de sus propias estructuras lógicas individuales, que fueron establecidas aislada e independientemente del sistema total con que interactúan, ya que en la medida en que hayan cortado los lazos de interconexión con el sistema global de que forman parte, serán parcial o totalmente inconsistentes, ya que esto es lo que viene pidiendo la UNESCO, desde hace

unos cuantos años, a nuestras universidades, para que no se conviertan en perpetuadoras de anacronismos.

Las diferentes disciplinas deberán buscar y seguir los principios de inteligibilidad que se derivan de una racionalidad respetuosa de los diversos aspectos del pensamiento una racionalidad múltiple que, a su vez, es engendrada por un paradigma de la complejidad. Este autor propone una definición de la transdisciplinariedad como un conocimiento superior emergente, fruto de un movimiento dialéctico de retro y pro alimentación del pensamiento, que permite cruzar los linderos de diferentes áreas del conocimiento disciplinar y crear imágenes de la realidad más completas, más integradas y, por consiguiente, también más verdaderas.

### **De las Transdisciplinar a la Complejidad**

En el año 2008, tuvimos la oportunidad de incorporarnos al equipo de investigadores del Centro de Estudios Transdisciplinarios de Bolivia (CET Bolivia) y en el III congreso internacional de propuestas educativas, expusimos nuestro trabajo titulado: La Investigación Estratégica. Una visión Transdisciplinaria para el Logro de una Educación de Calidad, consolidando nuestra visión sobre la transdisciplinariedad y la vigencia de este paradigma para esa época.

En esa oportunidad dijimos, que la interdisciplinariedad en el campo de la investigación educativa supone construir una visión acerca de la realidad donde se integra en un solo contexto, métodos, enfoques y conocimientos disciplinares desde distintos campos del saber para guiar el aprendizaje sobre una realidad indeterminada. Implica además la interacción en un plano de dimensiones humanas, tales como la experiencia, la comunicación, la dialógica y el intercambio del saber abordados desde distintos ángulos de la sabiduría humana.

La interdisciplinariedad connota complementariedad, de allí que los cambios principales de la física moderna que condujo al nacimiento de un nuevo paradigma científico, surgen de la integración metódica de la matemática al campo de la física

y, en consecuencia, se avanzó hacia una nueva epistemología de las ciencias, extendida luego a otros campos del saber.

La superación de la visión interdisciplinaria de la realidad conduce a una nueva forma de cómo abordar la problemática social, y en un contexto más específico como intentar pensar la investigación educativa y el aprendizaje desde la transdisciplinarietà. El investigador de las ciencias educativas está obligado a superar los límites de la realidad ingenua, salir de la asfixia reduccionista y entrar en la lógica de una coherencia integral, sistémica y ecológica, es decir, penetrar en una nueva ciencia más universal e integradora, verdaderamente transdisciplinaria.

La transdisciplinarietà opera como una nueva cosmovisión para facilitar las aprehensiones de un fenómeno en un contexto más amplio, conformado por el aporte de distintas disciplinas, como la biología y la química, la matemática y la física, la antropología y la sociología. En todo caso, la perspectiva transdisciplinaria le permite al investigador educativo pensar y reproducir cosmovisiones emergentes, que den cuenta de las relaciones entre individuo, educación y sociedad, desde, hacia y más allá de las disciplinas.

La ontología sistémica como postulado ordenador del paradigma de la transdisciplinarietà invita a pensar realmente de un modo nuevo el temario de la investigación educativa y el aprendizaje, puesto que en este plano el docente investigador debe partir de la premisa según la cual el enfoque sistémico es contrario al reduccionismo de la realidad. Por ello, el significado y valor de cada uno de los elementos que definen la ontología de la investigación educativa y el aprendizaje, son eventos que se ubican en la fenomenología sistémica.

Mucho tiempo ha pasado en el mundo y nuestra experiencia en el CET Bolivia ha permitido valorar esos cambios por lo que consideramos interesante retomar lo planteado por Morin (1990) cuando señala que:



Yo navego entre ciencia y no en ciencia. ¿Cuáles son mis fundamentos?, la ausencia de fundamentos, es decir, la conciencia de la destrucción de los fundamentos de la certidumbre. Esta destrucción de los fundamentos, propia de nuestro siglo, ha llegado al conocimiento científico mismo. ¿En qué creo?, Creo en la tentativa de desarrollar un pensamiento lo menos mutilante posible y lo más racional posible. Lo que me interesa es respetar los requisitos para la investigación y la verificación propios del conocimiento científico, y los requisitos para la reflexión, propuestos por el conocimiento filosófico (p.140).

Señala además que, está a la búsqueda de una posibilidad de pensar trascendiendo la complicación, trascendiendo las incertidumbres y las contradicciones y plantea la antinomia entre la simplicidad absoluta y la complejidad perfecta. Para él, la idea de complejidad incluye la imperfección porque incluye la incertidumbre y el reconocimiento de lo irreductible.

Para Morin, la complejidad no es un fundamento, es el principio regulador que no pierde nunca de vista la realidad del tejido fenoménico en la cual estamos y que constituye nuestro mundo. Según él, se ha hablado también de monstruos, y cree, efectivamente, que lo real es monstruoso. Es enorme, está fuera de toda norma, escapa, en última instancia, a nuestros conceptos reguladores, pero podemos tratar de gobernar al máximo a esa regulación.

El paradigma de la complejidad parte de un pensamiento sistémico, esto quiere decir reconocer la interdependencia de los hechos y el azar o lo impredecible como integrante distintivo de la época. Este modelo de ciencia intenta superar a la ciencia mecanicista que ha predominado hasta la actualidad.

Es importante ahora retomar que el paradigma de la complejidad de Edgar Morin postula la necesidad de organizar el conocimiento científico desde la transdisciplinariedad, superando los esfuerzos interdisciplinares, los excesos de especialización, fragmentación y reducción del conocimiento; observar, reenfocar y cambiar el mundo y sus problemas desde una nueva perspectiva científica; Adoptar nuevos modelos teóricos, metodológicos y nueva epistemología; Elaborar nuevas teorías ajustadas a la realidad del siglo XXI; practicar modelos de

mediación social, educativa, sanitaria, política, económica, ecológica y cultural para orientar y regular las acciones de los individuos y las colectividades; superar el pensamiento lógico lineal y el paradigma convencional simplista.

Morín propone siete saberes necesarios e imprescindibles que deberá afrontar el sistema educativo para ser relevante, significativo, de calidad y trascendente en el siglo XXI. Una educación que reconozca y cure la ceguera del conocimiento, que garantice los principios del conocimiento pertinente y promueva una inteligencia general, la condición humana, la identidad terrenal, la capacidad para entender las incertidumbres, la comprensión, la ética del género humano.

### **De la complejidad a la Transcomplejidad**

La necesidad de un pensamiento complejo se impone en la medida en que aparezcan los límites, las insuficiencias y las carencias del pensamiento simplista, y la necesidad de estar a la altura de los desafíos actuales. De ahí que Morín considera necesario, la creación de un método, una manera de pensar, un pensamiento que dialogue con lo real.

Es necesario recordemos que según Morín la complejidad no es una reducción o deslinde de la simplicidad todo lo contrario, es el pensamiento complejo integra las formas simplificadora de pensar. El pensamiento complejo se concibe como un pensamiento total, completo, multidimensional, pero se reconoce en un principio de incompletud y de incertidumbre. Se reconoce como pensamiento no parcelado, dividido, no reduccionista pero reconoce lo inacabado e incompleto del pensamiento. La crítica que Morín hace del pensamiento simplificante lo problematiza, porque considera que este pensamiento no concibe la conjunción de lo uno y lo múltiple, unifica en abstracto y anula la diversidad y por este camino se llega a la inteligencia ciega. Sin embargo, considera que la simplificación es necesaria pero debe ser relativizada.

En Morín la complejidad es un fenómeno cuantitativo, una cantidad de interacciones e interferencias entre un número de unidades y también determinaciones, incertidumbres, y fenómenos aleatorios. La complejidad es la incertidumbre en los sistemas organizados, esto es, que la complejidad está permeada por una mezcla de orden y desorden y en esa dirección está relacionado con el azar.

Nuestra experiencia de vida, unida a la actividad académica desarrollada en los últimos años, nos ha permitido repensar en la complejidad, sus razones y las propuestas que de esta deben emerger. En este caminar, nos encontramos con un grupo de pensadores actuales, que han planteado el constructo Transcomplejidad y lo están desarrollando a través de la Red de Investigadores de la Transcomplejidad (REDIT). Equipo humano al cual me adherí, al conocer y valorar el trabajo desarrollado por dos de sus fundadoras, Crisálida Villegas y Nancy Schavino con quienes compartí, como mencione anteriormente, mi muy grata experiencia posdoctoral.

En este sentido creo importante retomar lo expuesto por Schavino (2017) cuando señala que, la transcomplejidad es entendida como una visión de mundo o episteme, que emerge para dar múltiples posibilidades de re entender y re significar la realidad, desde donde se propugna la adopción de una posición abierta, flexible, inacabada, integral, sistémica y multivariada, donde lo cuantitativo, lo cualitativo y lo dialéctico se complementan en una relación sinérgica que configura una matriz epistémica multidimensional.

Para ello, se parte de una explicación de lo transcomplejo, como episteme integradora que vincula la complementariedad, la relacionalidad, la dialógica, la integralidad, la reflexividad y la transdisciplinariedad. Se plantea así, una visión de pensamiento que le abre paso a lo multidiverso y cambiante, lo cual conduce a un repensar de los principios y criterios que explican la ciencia, el método y la vida misma. La transcomplejidad dibuja la posibilidad de revisión de los dogmas epistemológicos y metodológicos y da opción a una mirada de saberes

interconectados en donde desde lo simple se trasciende y se devela lo no visible, superando el reduccionismo, dando así un principio de coexistencia entre paradigmas desde un debate colaborativo más que hegemónico en la construcción de saberes en el que se rescata la relación objetividad subjetividad

De la experiencia vivida al compartir con las dos discípulas antes mencionadas, hemos entendido que la transcomplejidad favorece el acercamiento entre la comunicación, el conocimiento científico y la reflexión filosófica, ya que esta visión de pensamiento reconoce la existencia de múltiples niveles de la realidad, así como la incertidumbre, se corresponde con la efectividad y la creatividad, la experiencia y la creación artística.

La transcomplejidad, implica nuevos lenguajes para develar la sociedad cambiante a partir de otras lógicas, invita a repensar estructuras semánticas y establece una ruptura con los viejos lenguajes investigativos, dando paso a un proceso de construcción y reconstrucción, que desde lo multidimensional e integración de saberes, conduce a un lenguaje transcomplejo.

Una nueva ciencia consiste en generar una apertura hacia nuevos caminos, es un pensamiento que permite comprender, reflexionar una situación desde diferentes aristas. La transcomplejidad es un enfoque vanguardista, es un modo de pensar, es un método que se construye a partir de la particularidad de la investigación, del artefacto que se esté desarrollando o de la solución que está emergiendo a partir de una realidad. Coincidiendo con Schavino, la cito textualmente cuando dice:

... con la transcomplejidad no hay recetas, lo que sí existe es una rigurosidad en la ejecución del estudio que debe ser coherente con las dimensiones paradigmáticas, en un sistema que se construye a partir de las necesidades de la investigación, del investigador y de la realidad. Entonces la transcomplejidad se “come” con diversos niveles de integración, inclusión y complementariedad paradigmática, con la concepción de la realidad como compleja, transdisciplinaria y multicausal, con la visión del conocimiento como producto complejo y transdisciplinario, con la aplicación de multimétodos o transmétodos,

con trabajo en equipo y con reflexión profunda en un continuum transparadigmático.

### **A Manera de Conclusión**

La departamentalización en la que se afincan aún hoy la mayoría de las instituciones universitarias no contribuye a un conocimiento fértil del mundo y remiten, a visiones obsoletas que lamentablemente, aún dan réditos a algunos grupos de interés.

En el campo académico, la fragmentación del saber en múltiples disciplinas no es algo natural sino algo debido a las limitaciones de nuestra mente. Ya Santo Tomás de Aquino tomó conciencia de esta realidad al expresar que: “lo que constituye la diversidad de las ciencias es el distinto punto de vista bajo el que se mira lo cognoscible”

Hablar de flexibilización curricular universitaria significa, entre otras posibles miradas, la transformación permanente de ritmos, de medios y de contextos de aprendizaje. Esto es, hablar de que estos ritmos, medios y contextos de aprendizaje sufrirían una suerte de desordenamiento de la linealidad habitual, permitiendo la apertura para introducir cambios, y asumir tolerancia a la incertidumbre con repercusiones en el acontecer curricular.

Una reforma de la universidad precisa de reformulaciones epistemológicas, organizacionales y éticas. El currículo es, en este sentido, un núcleo fundamental de convergencia. La transcomplejidad constituye una propuesta emancipadora y de transformación tanto del ser como de la realidad, que se construye en una relación dialógica que integra paradigmas, abre paso a la incertidumbre, a nuevos significados y al redescubrimiento.

Asumiendo y adaptando lo expuesto por Martínez, pudiéramos decir que la transcomplejidad debiera ser un conocimiento superior emergente, fruto de un movimiento dialéctico de retro- y pro-alimentación del pensamiento, que nos permite cruzar los linderos de diferentes áreas del conocimiento disciplinar y crear

imágenes de la realidad más completas, más integradas y, por consiguiente, también más verdaderas.

## **Referencias**

- Bertalanffy, L. (1976), **Teoría general de sistemas**. Madrid: FCE.
- Capra, F. (2003), **La trama de la vida: una nueva perspectiva de los sistemas vivos**. Barcelona: Anagrama.
- Carrizo, L. (2013) **Pensamiento complejo y transdisciplinariedad**  
<https://es.slideshare.net/edelinbravo29>
- Delgado, M. (2017) **la vida no está organizada en disciplinas**  
<https://carlosmagro.wordpress.com/tag>
- Echeverría, J. (2012) **El ocaso de las disciplinas** <http://proyectosocio.ucv.es/wp-content/uploads/2012/03/19>
- Londoño, S. (2003) **Educación superior y complejidad: apuntes sobre el principio de flexibilización curricular**. En Manual de Iniciación Pedagógica al Pensamiento Complejo, UNESCO, Quito.
- Martínez, M. (2012) **Conceptualización de la transdisciplinariedad**  
<http://polis.revues.org/4623>
- Morin, E. (1990). **Introducción al Pensamiento Complejo**. España: Gedisa editorial
- Morín, E. (1992), **El Método III: el conocimiento del conocimiento**. Madrid: Cátedra
- Morín, E. (1999). **La Cabeza Bien Puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento**. Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Ortiz, M. (2016) **los retos de la educación, más allá de las disciplinas**  
<http://www.elmundo.com/portal/opinion/columnistas/>
- Red de Investigadores de la Transcomplejidad (2017) **Construyendo una nueva ciencia, la transcomplejidad** <https://reditve.wordpress.com/2017/10/12/>
- Shavino, N. (2017) **¿Con qué se come la Transcomplejidad?**.  
<https://reditve.wordpress.com/2017/10/15/>
- Uribe, C. (2012) **La interdisciplinariedad en la universidad contemporánea: reflexiones y estudio de casos**. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana
- Ver conferencia en: <https://youtu.be/qtOO3lQehhg>

## LA COMPLEMENTARIEDAD PARADIGMATICA EN LA INVESTIGACION TRANSCOMPLEJA

Nancy Schavino

“Los enfoques o paradigmas utilizados actualmente no son suficientes para desarrollar las ciencias sociales y la tecnología, por tanto aplicar la Complementariedad paradigmática en la investigación genera mayor potencia y eficacia en la búsqueda de explicaciones y soluciones a los problemas de la sociedad”.

Hashimoto y Saavedra (2014)

### RESUMEN

La complementariedad es una postura humana para estudiar un fenómeno, en la investigación alude a la posibilidad de integrar paradigmas y métodos contrapuestos, pero que pueden coexistir para dar respuestas más completas e integrales a realidades investigativas. De ahí que el artículo plantea los aportes de algunos autores referidos al tema, por lo que es producto de una revisión documental y la experiencia de la investigadora como proponente del principio epistemológico de complementariedad en el Enfoque Integrador Transcomplejo. En tal sentido, se puede concluir que la complementariedad se orienta a superar la rigidez de los paradigmas tradicionales, privilegiando una visión de un continuum transparadigmático en la investigación transcompleja.

**Palabras Clave:** Complementariedad, Investigación, Transcomplejidad.

### PARADIGMATIC COMPLEMENTARITY IN THE TRANSCOMPLEXE RESEARCH

Nancy Schavino

### ABSTRACT

The complementarity is a human position to study a phenomenon, in the research alludes to the possibility of integrating paradigms and opposing methods, but that can coexist to give more complete and comprehensive answers to research realities. Hence, the article raises the contributions of some authors referred to the subject, so it is the product of a documentary review and the experience of the researcher as a proponent of the epistemological principle of complementarity in the Transcomplexe Integrative Approach. In this sense, it can be concluded that complementarity is aimed at overcoming the rigidity of traditional paradigms, privileging a vision of a transparadigmatic continuum in transcomplexe research.

**Keywords:** Complementarity, Research, Transcomplexity.

### Introducción

Desde el punto de vista semántico la complementariedad significa, característica que tiene una cosa que es el complemento de otra o dos cosas que se complementan mutuamente o algo que sirve para completar o perfeccionar algo. Si se acepta el uso semántico del término, la naturaleza de la complementariedad es establecer que existen dos cosas diferentes, excluyentes que se necesitan mutuamente para completar o perfeccionar algo.

De manera particular la complementariedad paradigmática, alude a la posibilidad de integrar paradigmas de investigación aparentemente contrapuestos, que poseen sus propios sistemas filosóficos y epistemológicos, pero que pueden coexistir para dar respuesta a inquietudes científicas. En el marco de la investigación transcompleja y desde la perspectiva epistemológica se destaca el principio de complementariedad el cual se orienta a superar la centralización, la verticalidad, la exclusión y la descontextualización. De ahí que el artículo tiene como propósito ampliar la discusión acerca de la complementariedad paradigmática en la investigación transcompleja.

El artículo es producto de una revisión documental y la experiencia de la autora y se estructura en tres partes: fundamentos de la complementariedad paradigmática, características metodológicas y psicológicas de la complementariedad y conclusiones.

### **Fundamentos de la Complementariedad Paradigmática**

En palabras de Hashimoto y Saavedra (2014) los fundamentos ontológicos, epistemológicos y lógicos de la complementariedad paradigmática son los siguientes:

**Supuesto ontológico.** Se admite que la realidad tiene hechos o fenómenos que siguen un orden, pero también existen otros cuyo comportamiento es azaroso y probabilístico. La realidad a estudiar tiene dimensiones visibles, tangibles, cuantificables, pero también dimensiones no tangibles, no visibles y no cuantificables. Por tanto, aunque la realidad es externa al sujeto posibilitando la



objetividad de su conocimiento, es medido, mediado e interpretado por él, añadiendo el ingrediente de la subjetividad del conocimiento. En el marco de la investigación transcompleja, se admite que la realidad es compleja, multidimensional, multifactorial, dinámica por lo que su abordaje necesita la integración de las visiones cualitativas y cuantitativas.

**Supuesto epistemológico.** Este supuesto obliga a concluir, que el conocimiento puede albergar grados indistintos de objetividad y subjetividad. De modo que, en un marco amplio o universal, estos conocimientos pueden complementarse. No existe una única fuente para conocer, se admite la experiencia, la racionalidad y la vivencialidad de los otros (que permite ciertas singularidades). Siendo las cosas así, la complementariedad exige el reconocimiento de las distintas formas de generar conocimiento en su deseo de interpretar la realidad.

En función de lo expuesto, se requiere una complementación entre la racionalidad analítica (parte de un momento en la investigación), la racionalidad dialéctica (al estilo hegeliano y popperiano) y la racionalidad sintética (parte final del proceso, al usar las distintas informaciones para dar una propuesta de cambio o de explicación del fenómeno).

Otro aspecto fundamental a considerar es que el rol del sujeto investigador es definido por su postura filosófica y en consecuencia, la investigación es dirigida por su teleología por lo que sus fines serán su norte. Además, tiene la capacidad de conocer la realidad ordenadamente a partir de su propia estructura cognitiva.

En tal sentido, el investigador es un sujeto racional y sensible, lo primero para ordenar sus pensamientos usados en describir la realidad, y lo segundo, para definir los matices de esa realidad. En sintonía con lo precedente para Schavino (2012) “ninguna postura paradigmática de forma aislada, univoca, reductiva y excluyente, agota las posibilidades de investigar en escenarios múltiples y complejos” (p.27)

**Supuesto lógico.** En la dimensión tangible y cuantificable del campo social, es posible encontrar regularidades de un fenómeno o hecho que permitan aplicar el principio de identidad (parcial o total), permitiendo encontrar leyes sociales. Sin embargo, al admitir una dimensión no tangible ni cuantificable, los hechos o fenómenos que ocurren allí solo pueden ser interpretados, constituyéndose en situaciones únicas y singulares.

Por lo tanto, se acepta que no existe contradicción entre ambos conocimientos habida cuenta que pertenecen a dimensiones distintas con niveles de rigurosidad diferente, y que predomina el tipo de conocimiento que la postura filosófica del investigador determine. De manera que, ambos conocimientos contribuyen a establecer la completitud del conocimiento de ese hecho o fenómeno estudiado. Al efecto, el Enfoque integrador Transcomplejo, configura una nueva visión investigativa donde lo cualitativo, lo cuantitativo y lo dialéctico se complementan en una relación sinérgica que configura una matriz epistémica multidimensional.

En este orden de ideas interesa destacar el enfoque de complementariedad propuesto por Murcia y Jaramillo (2008) quienes buscan trascender la escisión entre el investigador y el investigado por lo cual, se fundamenta en las teorías de la complejización de las ciencias propuestas por Morín y Kern (1993) según las cuales, una ciencia se desarrolla cuando busca su complejización, esto es, cuando se analiza desde las relaciones internas y externas.

Se apoya en el principio sistémico ecológico como posibilidad de construcción de un texto cultural y la consideración de las relaciones que se dan permanentemente en dicho texto: la mente del hombre no sigue solo una vía casual, lineal, unidireccional; sino también y a veces sobre todo, un enfoque modular estructural, dialéctico, gestáltico, donde todo afecta e interactúa con todo.

Se apoya en la teoría de la acción comunicativa de Habermas(1981) según la cual todo acto de habla implica una acción de comunicarse y esta se desarrolla mediante las señales emitidas en un contexto de intencionalidad que desencadena una acción, la cual es la base para coordinar acciones entre varios participantes

del proceso comunicativo. Abre la posibilidad de conocer el mundo desde la perspectiva de los sujetos, en tanto este es una representación de las vivencias que se van logrando desde la historia cultural. Lo anterior recogiendo la posibilidad de entender miradas del mundo subjetivo.

Considera que la realidad debe ser complementada con las múltiples miradas, lo que constituye la necesidad de entender que la percepción se da en relación a los sujetos. Los estudios deben realizarse donde tiene objeto la cotidianidad sin perder de vista lo externo, lo cual tiene una doble connotación para un estudio desde el principio de complementariedad: en primer lugar la necesidad de tener en cuenta los contextos internos y externos que están interactuando con el fenómeno de investigación lo que hace posible una visión histórica del mismo.

Se fundamenta en la hermenéutica como base de los procesos de comprensión de sentidos y significados de los escenarios sociales y de los sujetos que intervienen en ellos (tanto del investigador como del investigado). Tiene en cuenta la influencia de los sujetos en la percepción del mundo, pues considera que la mejor forma para desentrañar una realidad sociocultural es estudiando a los sujetos que son actores de esa realidad. No deja de lado los aportes de la investigación acción participativa.

Complementan lo expuesto Murcia y Jaramillo (2000) quienes mencionan que estudiar desde la complementariedad requiere tener en cuenta los aportes de las múltiples corrientes y enfoques, los cuales los autores sintetizan en la necesidad de realizar los estudios sociales en su medio natural, tal y como lo enuncia el naturalismo. La posibilidad de estudiar la esencia de los fenómenos a partir del reconocimiento de las acciones y experiencias de los sujetos, su consolidación en estructuras socioculturales; propuestas o impulsadas por la fenomenología, la etnometodología y estructuralismo.

La importancia de comprender las redes de sentido y significado socioculturales desde los procesos comunicativos en un contexto determinado, propias de la hermenéutica. El apoyo en un paradigma teórico científico que

reconozca la trascendencia de la comunicación, la tradición y la historia, tal y como lo propone la teoría crítica. La importancia de poder construir teoría a partir de la comparación constante, propuesta por la teoría fundamentada.

La necesidad de reconocer los rasgos culturales y poder reflexionar sobre estos a partir de la propuesta de la etnografía reflexiva. La posibilidad de apoyar los análisis de tipo individual y colectivo en historias orales y de vida. La posibilidad de utilizar algunos diseños previos flexibles, que se puedan ir reconfigurando en el proceso mismo de investigación. La opción de utilizar algunas posibilidades estadísticas, siempre que sea un medio en esa búsqueda teórica para ayudar a comprender la realidad. La posibilidad de extender las propuestas comprensivas hacia la reflexión y cambio de estructuras socioculturales mediante la crítica emancipadora de la comunidad, propia de investigación acción participativa.

### **Características Metodológicas y Psicológicas en la Complementariedad**

Para Hashimoto y Saavedra (2014) la complementariedad paradigmática exige apertura mental, tolerancia y humildad al investigador para admitir que existen otras dimensiones, fines e intereses, y aceptar que lo diferente es útil, y que pueden enriquecerlo. En el plano cognitivo, se debe aceptar que no todo el conocimiento en el mundo es o debe ser científico, que la ciencia es solo un tipo de conocimiento particular sobre la realidad. Que existen otros tipos de conocimiento cada uno respetable y útil según las necesidades y circunstancias. Es incorrecto e inadecuado pretender convertir el conocimiento humanístico en científico o viceversa. Cada tipo de conocimiento tiene su lugar y momento.

La complementariedad resguarda la libertad de pensamiento, ya que la investigación se realiza a partir de lo que él cree, de la delimitación de sus límites o universo cognitivo, e incorpora lo otro para darle completitud. El investigador debe tener la libertad para usar un paradigma que le dio resultado, transmutar o ampliarse con otros paradigmas para enriquecerse según las condiciones o naturaleza del objeto de estudio. Es decir, no existe un corsé que perturbe su

creatividad.

La complementariedad promueve el auto aprendizaje, debido al proceso de adopción y adaptación continua de los distintos paradigmas y su manejo de los resultados de la investigación. La complementariedad promueve la flexibilidad cognitiva, procesal e instrumental del investigador, debido a que permite la diferenciación de las técnicas e instrumentos a usar, y la unificación de los componentes de un sistema y del producto de su investigación. El método, la técnica o un instrumento es una herramienta para la ciencia, no es la ciencia misma. Estas son usadas por el investigador según el objetivo de la investigación y en la oportunidad adecuada.

La complementariedad exige el desarrollo de un pensamiento sistémico, para comprender que un fenómeno puede ser causado por la interacción de elementos que pertenecen al mundo tangible o intangible, y que al conocerlas se puede lograr un conocimiento completo relativo del objeto de estudio. Relativo desde el punto de vista físico, porque se limita un universo con el cual contrastar y desde el punto de vista cognitivo, porque el conocimiento adquirido siempre abarcará un sector del objeto de estudio, limitado por la discriminación del investigador y por el universo seleccionado.

La complementariedad resuelve las contradicciones cognitivas producidas al comparar conocimientos generados en cada paradigma de investigación. Las proposiciones se resuelven admitiendo que estas están ubicadas en sistemas de coordenadas ontológicas y conceptuales distintas. El problema es que los teóricos han equiparado los distintos tipos de investigación y sus productos en un mismo sistema de coordenadas.

Proyectando lo expuesto al Enfoque Integrador Transcomplejo y en palabras de Schavino (2010) "La complementariedad como principio epistemológico hace referencia a una nueva concepción de racionalidad científica, que conduce a la superación de las antinomias, las aporías y pone de relieve el carácter complementario y transdisciplinario que enmarca y constituye el contexto

ontológico en el que se desempeña la labor de investigar”. (p.139). Así, desde este enfoque de investigación se asume la necesidad de la complementariedad como opción necesaria para la comprensión profunda de los fenómenos de investigación.

## **Conclusiones**

La complementariedad paradigmática en la investigación, alude a la posibilidad de integrar paradigmas de investigación aparentemente contrapuestos, que poseen sus propios sistemas filosóficos y epistemológicos, pero que pueden coexistir para dar respuesta a inquietudes científicas.

En el marco de la investigación transcompleja y desde la perspectiva epistemológica se destaca el principio de complementariedad el cual se orienta a superar la centralización, la verticalidad, la exclusión, la descontextualización y la rigidez de los paradigmas tradicionales, privilegiando una visión de un continuum transparadigmático. Desde la investigación transcompleja, se propugna que la realidad es compleja, multidimensional, multifactorial y dinámica por lo que su abordaje necesita la complementariedad de las visiones cualitativas y cuantitativas.

## **Referencias**

- Habermas, J. (1981): **Teoría de la Acción Comunicativa**. Madrid. Taurus.
- Hashimoto, E y Saavedra, S (2004): **La Complementariedad Paradigmática. Un nuevo enfoque para investigar**. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología Innovación y Educación. Buenos Aires. Argentina.
- Murcia, N y Jaramillo, L (2000): **La Complementariedad como posibilidad en la estructuración de diseños de investigación cualitativa**. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. FACSO.
- Schavino, N (2010): **Epistemología del Enfoque Integrador Transcomplejo**. En Investigación Transcompleja: De la Discimplicidad a la Transdisciplinariedad. Universidad Bicentenario de Aragua. Corporación Graficolor. C.A.
- Schavino, N (2012): **EL Enfoque Integrador Transcomplejo y la Investigación Educativa**. En La Transcomplejidad: Una nueva visión del conocimiento. REDIT. Gráfica Los Morros. Venezuela.

## LOS COMPORTAMIENTOS RESILIENTES DE LOS ESTUDIANTES DE ÚLTIMO GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

Viviana Monterroza Montes  
Bertilda Isabel Medrano Muñoz  
Ubaldo José Buelvas Solórzano  
William Armando Salgado Pájaro  
Germán López Noreña

### Resumen

El propósito del presente estudio está orientado a discernir los comportamientos resilientes de estudiantes, de último grado de educación Básica Primaria, en torno a situaciones negativas o adversas de carácter académico, disciplinario, social y familiar; es decir, propias de los procesos formativos, comportamentales y normativos que presenta la población estudiantil en el contexto educativo. La investigación se realizó en la institución Educativa Francisco José de Caldas, municipio de Corozal del departamento de Sucre, ubicado en la región Caribe de Colombia. El diseño metodológico empleado se ubica en el paradigma cualitativo y corresponde al tipo comprensivo, es decir, donde el investigador pone claro el objetivo de su trabajo desde el carácter teórico-epistémico, con mayor rigor. El estudio permitió evidenciar resultados de la escuela y el contexto educativo como los lugares en donde se evidencia la mayor fragilidad social, para los menores, que causan situaciones conflictivas y falta de asertividad al momento de resolver situaciones adversas. Pero pese a esta situación se resalta que la resiliencia representa el motor de impulso para superar dichas circunstancias.

**Palabras Clave:** Resiliencia, fragilidades sociales, resiliente asertivo, mediador resiliente.

### THE RESILIENT BEHAVIORS OF STUDENTS OF LAST GRADE OF PRIMARY BASIC EDUCATION

#### Abstract

The purpose of this study is to discern the resilient behavior of students, of the last grade of Primary Basic education, around negative or adverse situations of an academic, disciplinary, social and family nature; that is to say, typical of the formative, behavioral and normative processes that the student population presents in the educational context. The research was conducted at the Francisco José de Caldas Educational Institution, municipality of Corozal, department of Sucre, located in the Caribbean region of Colombia. The methodological design used is located in the qualitative paradigm and corresponds to the comprehensive type, that is, where the researcher makes clear the objective of his work from the theoretical-epistemic character, with greater rigor. The study made it possible to demonstrate the results of the school and the educational context as the places where the greatest social fragility is evident, for minors, which cause conflictive situations and lack of assertiveness when resolving adverse situations. But despite this situation, it is highlighted that resilience represents the driving force to overcome these circumstances. Keywords: Resilience, social fragility, assertive resilience, resilient mediator.

**Keywords:** Resilience, social fragilities, resilient assertive, resilient mediator.

## **Introducción**

Los niños durante el proceso o etapa de infancia están sujetos a altos grados de vulnerabilidad debido a su condición física y cognitiva en relación con su capacidad reflexiva, emocional y de aguante para afrontar y resolver los problemas de su vida cotidiana frente a situaciones de riesgo, inmersas en ámbitos de carácter individual, escolar, comunitario y social, y además familiar. De igual manera se precisa que cada niño específicamente tiene un estilo propio de desarrollo humano.

Estas condiciones hacen poco factible a las instituciones educativas y, especialmente, a los estudiantes de básica primaria desarrollar recursos y contar con oportunidades para afrontar esta realidad social y así según Uriarte (2014) potencializar una actitud positiva y resiliente frente a las problemáticas que cotidianamente afrontan y generar herramientas y destrezas pertinentes en los procesos educativos y académicos por parte de docentes y estudiantes.

Ante la realidad planteada, se observa que a pesar de la acción institucional, se viven a diario situaciones y conflictos emotivos, sociales, conductuales, de convivencia, familiares, los cuales exigen la aplicabilidad de acciones desde las prácticas educativas desarrolladas, que fomenten la autonomía y la conciencia reflexiva, desde el proceso de educativo con los que se potencialice la capacidad resiliente en los estudiantes. En este orden de ideas, este trabajo ha pretendido resolver el interrogante ¿Cuál es la naturaleza de la resiliencia que caracteriza los comportamientos de los estudiantes de último grado de Educación Básica Primaria?

## **Una Mirada en el Tiempo de la Resiliencia**

Abarcando el tema de la resiliencia, se expone una línea de tiempo, desde la mirada de diversos autores en torno a este concepto. Para Rutter (1987) la resiliencia se ha caracterizado como un conjunto de procesos sociales e



intrapésicos que posibilitan tener una vida sana, viviendo en un medio insano. Manifiesta que el vocablo resiliencia tiene su origen en el idioma latín, en el término resilio que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar. El término fue adaptado a las ciencias sociales para caracterizar aquellas personas que, a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanos y exitosos.

Entre tanto Osborn (1993) lo define como concepto genérico que se refiere a una amplia gama de factores de riesgo y los resultados de competencia. Puede ser producto de una conjunción entre los factores ambientales, como el temperamento y un tipo de habilidad cognitiva que tienen los niños cuando son muy pequeños.

Vanistendael (1994) distingue dos componentes: la resistencia frente a la destrucción, esto es, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión; por otra parte, más allá de la resistencia, la capacidad para construir un conductismo vital positivo pese a circunstancias difíciles. Según este autor, el concepto incluye, además, la capacidad de una persona o sistema social de enfrentar adecuadamente las dificultades, de una forma socialmente aceptable.

De acuerdo a Grotberg (1995) es la capacidad humana universal para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas o incluso ser transformado por ellas. La resiliencia es parte del proceso evolutivo y debe ser promovido desde la niñez.

Por su parte, Suárez (1995) afirma que la resiliencia habla de una combinación de factores que permiten a un niño, a un ser humano, afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida.

En esta misma línea, Luthar (2000) asevera que la resiliencia “aparece como el resultado de un exitoso proceso de adaptación que incluye, además de la ausencia de sintomatología significativa, aspectos relativos al adecuado funcionamiento de la persona”.

Según Henderson (2003) la resiliencia puede definirse como la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad, y de desarrollar competencia social, académica y vocacional. Desde la óptica de Cyrulnick (2004) las cualidades que llevan a la resiliencia se construyen en la relación con el otro, del mismo modo que el desarrollo normal o los trastornos psicológicos. Para bien o para mal se está modelados por el trato y las miradas de los demás. Plantas Cyrulnik (2002:214) que:

A veces basta con una maestra que con una frase devolvió la esperanza a un niño, un monitor deportivo que le hizo comprender que las relaciones humanas podían ser fáciles, un cura que transfiguró el sufrimiento en trascendencia, un jardinero, un comediante, un escritor, cualquiera pudo dar cuerpo al sencillo significado: "Es posible salir airoso".

Boris (2005) define la resiliencia como la capacidad de los seres humanos sometidos a los efectos de una adversidad, de superarla e incluso salir fortalecidos de la situación. Becoña (2006) asevera que la resiliencia se circunscribe a un momento temporal determinado y se relacionaría con la exposición de la persona a una situación altamente estresante o de riesgo.

Expresa Carretero (2010) que la resiliencia, a diferencia de lo que habitualmente es percibido, no es algo extraordinario, sino que aparece de manera muy habitual entre individuos que viven en situaciones de exclusión, riesgo, o adversidad, permitiendo a estos, la normalización de sus situaciones.

Por otra parte Muñoz (2015) expresa que la resiliencia es la capacidad para afrontar la adversidad y lograr adaptarse bien ante las tragedias, los traumas, las amenazas o el estrés severo ser resiliente no significa no sentir malestar, dolor emocional, o dificultad ante las adversidades.

### **Términos Emergentes en torno al Concepto de Resiliencia**

Profundizando en el concepto de resiliencia se obtienen constructos imbricados epistémicamente, que emergen extensivamente, y permiten

comprender con más claridad los comportamientos de los niños ante experiencias traumáticas y situaciones adversas que les ha tocado vivir en su cotidianidad. Estos términos se describen seguidamente.

Resiliencia asertiva es la conducta humana enmarcada en la forma de enfrentar situaciones difíciles con naturalidad, flexibilidad y apertura; se evidencian acciones naturales, para seguir las rutinas y actividades sociales, a pesar de sufrir cambios drásticos en ámbitos afectivos, sociales, familiares, emocionales o educativos.

Mediador resiliente es la expresión alusiva a la actitud humana la cual permite a seres en situaciones de dificultad enfrentar de forma asertiva situaciones adversas. De igual manera el mediador resiliente actúa como intermediario entre los actores o acciones que alteran la normalidad a nivel conductual, académico, social, familiar o alguna tipología manifiesta que afecte emotivamente a una persona o comunidad.

Problemática académica se derivan de dificultades de aprendizaje, en donde los niños presentan poca memoria, baja atención, poca organización, impulsividad, tareas incompletas y comportamientos disruptivos.

Problemática Social son situaciones que impiden el desarrollo de la convivencia escolar, para ello el docente debe trabajar la educación basada en valores, preparando distintos temas que llevan al entendimiento, al respeto, a la comunicación como medio para resolver los conflictos. Se fortalecen, así, las competencias socioemocionales, corrigiendo actitudes.

Fragilidades Sociales. Las instituciones educativas, sociológicamente, se encuentran inmersas en contextos con fragilidades sociales significativas, entre las cuales se destacan:

Fragilidad étnica. Los componentes étnicos que han formado a la población de la región Sabana del Caribe Colombiano son: el indígena, el español o blanco, el negro y la Sirio Libanesa. Como resultado de esta cuatrietnia, se encuentran

tipos étnicos complejos como: mestizos, mulatos, zambos, cholos, castizos, moriscos y mamelucos. Esta pluriétnia está presente en los ambientes escolares afectando el comportamiento resiliente de los niños en el aula de clases; en algunos casos tratos discriminatorios por sus rasgos físicos parentales, lenguaje, forma de vestir, los gestos, forma de expresarse.

Fragilidad económica. Los escasos recursos económicos de la comunidad impactan directa o indirectamente en el desarrollo integral de los niños. Las difíciles condiciones del hogar impiden que los padres puedan ofrecer a sus hijos todos los elementos necesarios para el desarrollo de los procesos formativos en el centro educativo. Esta precariedad obedece a la poca oferta laboral en la región, donde la fuente de empleos lo constituye la agricultura, la ganadería, el comercio, la industria en menor escala; lo más relevante es el fenómeno del fototaxismo y la informalidad ocupacional que involucra a la mayoría de la población en edad productiva.

Fragilidad escolar producto del contexto circundante. Representada por manifestaciones que están inmersas en el entorno estudiantil, entre estas: drogadicción, delincuencia, hurto, bullying, violencia intrafamiliar, abandono, pobreza, ambientes escolares poco favorables para el aprendizaje, embarazos no deseados a temprana edad, prostitución infantil, trabajos forzosos a temprana edad, microtráfico, proxenetismo, violación, acoso sexual, acceso carnal violento y otras acciones violentas, con las cuales convive la población estudiantil incidiendo en su normalidad comportamental cotidiana afectando de manera directa sus actitudes y relaciones intra e interpersonales.

Fragilidad educativa. La escasa cultura académica del núcleo familiar afecta de manera decisiva la formación de los niños pertenecientes al hogar donde los padres no han tenido la oportunidad de recibir una formación académica primaria, secundaria o terciaria. Los menores no tienen un ejemplo a seguir, que inspire un proyecto de vida, enfocado a alcanzar metas futuras enmarcadas en mejorar las condiciones básicas de subsistencia y superar las circunstancias de extrema

pobreza en donde se desenvuelven diariamente.

Otro aspecto a tener en cuenta en la fragilidad social lo constituye el flagelo del desplazamiento poblacional, causado por los hechos de violencia que ha soportado la región en los últimas décadas, donde actores armados pertenecientes a fuerzas oscuras al margen de la ley han perpetrado crímenes de lesa humanidad ocasionando daño irreparable a la población, afectando de manera dramática a los más vulnerables como lo es la población infantil.

El desplazamiento forzado por la violencia implica la pérdida de la identidad comunitaria, puesto que al perder la vivienda donde se reside, trae como consecuencia la alteración emocional y comportamental en el núcleo familiar y con más incidencia en los niños que no entienden los acontecimientos que se desenvuelven a raíz de los antecedentes mencionados.

### **Factores de Resiliencia**

Según Grotberg (1999) los factores de resiliencia se dividen en tres: (a) factor 1: fortalezas internas desarrolladas (I am/yo soy o estoy),(b) factor 2: apoyo externo recibido (I have/yo tengo) y (c) factor 3: habilidades sociales y de resolución de conflictos adquiridas (I can/yo puedo).

Además, amplía el sujeto de la resiliencia a personas, grupos y comunidades tomando conciencia de la importancia de traspasar el marco de estudio tradicional, creando un modelo para la promoción de resiliencia que puede aplicarse a múltiples entornos, incluido el escolar.

De hecho, estos factores han sido tomados como referente para el trabajo de la resiliencia en el entorno educativo en varias ocasiones; las experiencias de promoción de resiliencia en educación tienen como foco de análisis y acción las fortalezas individuales y colectivas que aseguran el desarrollo sano del individuo y promueven la transformación positiva del entorno social de la institución, de acuerdo a estudios realizados por Pérez, Ferri, Meliá y Miranda, 2007; Melillo, 2005; Papházy, 2006) citados en Villalta (2010).

La secuenciación práctica del proceso de resiliencia, descrita en Grotberg (2001) consta de las siguientes líneas generales:

1. Promoción de factores resilientes.
2. Compromiso con el comportamiento resiliente, identificar la adversidad, seleccionar el nivel y la clase de respuesta apropiada.
3. Valoración de los resultados de resiliencia. Entre los puntos a valorar se encuentran: aprender de la experiencia, estimar el impacto sobre otros, reconocer un incremento del sentido de bienestar y de mejora de la calidad de vida.

Grotberg (ob cit) defiende la necesidad de adaptar los programas de promoción de resiliencia según la adversidad, las personas implicadas y los diferentes contextos; teniendo en cuenta de manera específica las diferencias de edad y de género. Igualmente, sostiene que la evaluación de la resiliencia no debe realizarse con base a la presencia aislada de factores de resiliencia, sino tomando en cuenta la interacción de los diversos factores que dan lugar a los llamados resultados resilientes.

### **El Entorno Escolar y la Resiliencia**

Henderson y Milstein (2003) desarrollan un modelo llamado la Rueda de la Resiliencia imbricada con aplicaciones concretas del constructo de la resiliencia al entorno escolar. Esta consta de una estrategia de seis pasos para construir la resiliencia en la escuela. Los pasos 1, 2 y 3 están diseñados para mitigar los factores de riesgo en el ambiente y los pasos 4, 5 y 6 tienen como objetivo construir la resiliencia:

1. Enriquecer los vínculos, fortalecer las conexiones entre los individuos y cualquier persona o actividad prosocial.
2. Fijar límites claros y firmes. Elaborar e implementar políticas y procedimientos escolares coherentes y explicitar las expectativas de conducta existentes y los objetivos que se espera cumplir.

3. Enseñar habilidades para la vida. Éstas incluyen: cooperación, resolución de conflictos, estrategias de resistencia y asertividad, destrezas comunicacionales, habilidad para resolver problemas y adoptar decisiones y un manejo sano del estrés.

4. Brindar afecto y apoyo. Proporcionar respaldo y aliento incondicionales así como un ambiente afectivo.

5. Establecer y transmitir expectativas elevadas. Alentar la motivación a través de expectativas elevadas y realistas.

6. Brindar oportunidades de participación significativa. Otorgar al estudiante, sus familias y al personal escolar una alta cuota de responsabilidad por lo que ocurre en la escuela, dándoles oportunidades de resolver problemas, tomar decisiones, planificar, fijar metas y ayudar a otros.

### **Metodología**

La investigación que dio origen al artículo es de tipo cualitativo, comprensivo, de corte etnográfico para estudiar la unidad social objeto de estudio desde una observación directa. Según Flórez y Tobón (2001) los elementos que conforman este enfoque se caracterizan por una intención explícita de comprender los acontecimientos en términos de significados socialmente compartidos.

Se implementó a través del contacto que los investigadores hicieron de manera directa con el núcleo poblacional, constituido por estudiantes de quinto grado de la institución educativa Francisco José de Caldas del municipio de Corozal, departamento de Sucre, Colombia, lo que permitió crear condiciones de acercamiento para el proceso investigativo cuyo propósito estuvo enmarcado en determinar la resiliencia en estudiantes de último grado de Educación Básica Primaria de la institución mencionada en el periodo comprendido entre junio de 2016 y julio de 2017.

Dicho proceso se materializó utilizando los siguientes insumos: (a) ambientación en el contexto, lo que permitió el conocimiento del ambiente físico y el contacto directo con los participantes; (b) búsqueda de informantes, observación y conversaciones con la muestra seleccionada; a la cual se le entregó el consentimiento informado, documento que le da apertura como participantes del proceso investigativo. Este consentimiento se le entregó a padres de familia, docentes, estudiantes y directivos docentes de la institución a la que pertenece la unidad de estudio; (c) selección del grupo focalizado y las actividades en la cuales participó, formas y tiempo de participación, cuyo propósito principal es la recolección de datos e información; (d) escogencia y selección de preguntas acordes con el evento de indagación; se hicieron indagaciones con preguntas poco estandarizadas mediante entrevistas; luego la información obtenida fueron interpretadas, para emerger el sistema categorial emergente.

Dada la naturaleza de los eventos señalados, se agruparon por categoría y sub-categorías emergentes, a fin de describir en detalle y analizar los momentos en los cuales puede evidenciarse reflexión en los participantes. Reflexión sobre sí mismos y la efectividad del proceso de resiliencia. Inicialmente se validaron los instrumentos por expertos y posteriormente se hace un pilotaje para dar reflexionar sobre la visualización del instrumento para ser aplicado a la población objeto de estudio.

Así mismo los autores investigadores hacen parte del sistema educativo colombiano lo cual determina que son actores sociales inmersos permanentemente en el mismo. Una vez aplicadas las entrevistas se examinaron utilizando las herramientas tecnológicas, software con Atlas. Ti, de igual forma, se hizo observaciones de campo, filmaciones y se accedió a documentos a fin de familiarizarse con la realidad del quehacer educativo de la institución estudiada.

### **Interpretación de Resultados**

La información obtenida se examinó desde las respuestas dadas, las cuales se sistematizan por sistema categorial emergente. Las respuestas dadas por los



docentes, estudiantes y padres de familia a las preguntas de las entrevistas en sus diversas opciones, se interpretaron y expresaron visualmente utilizando el mapeo con Atlas. Ti, emergiendo las siguientes categorías.

**Situaciones difíciles que han enfrentado los estudiantes.** Dentro de las situaciones más difíciles que manifiestan los estudiantes se destacan peleas con conocidos del barrio, conflictos familiares, peleas a nivel escolar con los compañeros de estudio y maltrato verbal por parte de sus compañeros en la escuela. Los infantes enfrentan obstáculos que se enmarcan desde la adaptabilidad positiva, la personalidad, la situación y el momento concreto, aspectos visualizados en los diversos contextos que exponen. Por otro lado las tipologías emergen según la naturaleza contextual, es decir, en cada espacio de interacción social están expuestos a interactuar con situaciones que validan su capacidad de aguante y resiliencia asertiva.

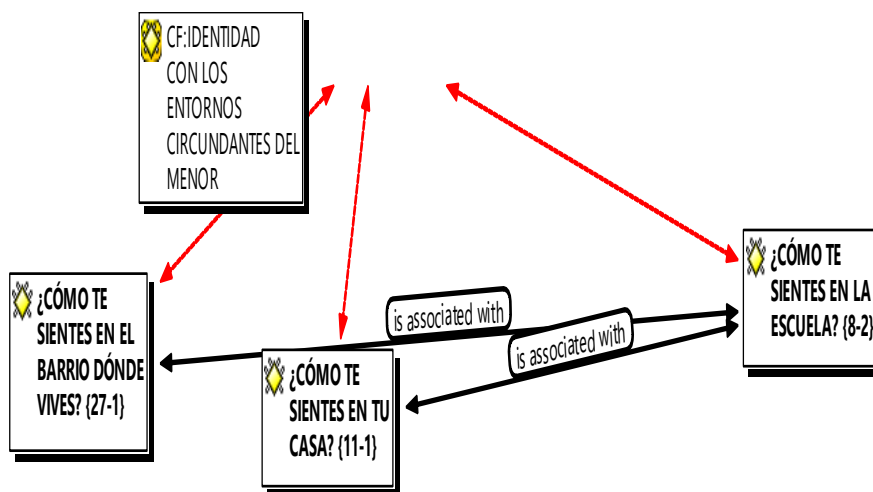
**Situaciones de dificultad, logro, y reposición.** Una de las estrategias de reposición es dejar el conflicto en el pasado, no dejar que esas dificultades te trunquen y no te permitan seguir adelante, de igual forma manifiestan que la reconciliación es muy importante, se hace necesario que se abra el camino de comunicación con los que hacen daño para que sane al herida, eso hace más fuertes a los seres humanos. Uno de los aspectos que incide es el del perdón, ellos dicen que perdonar da impulso para no dejar que existan heridas, aseveran que toca enfrentar los temores y más si sientes que existe un nudo en tu interior que no deja seguir adelante, toca soltarlo y dejar que vuelva la confianza en sí mismo y en los demás.

**Persona de confianza a quién se acude en caso de tener conflicto.** Los estudiantes responden que por lo general a su profesora que es la persona inmediata quien puede ayudar a manejar la situación, es decir se pueden crear canales de comunicación para que se sigan los correctivos necesarios y escuchar a los actores. En algunos casos cuando las situaciones son muy difíciles o graves se llaman a los padres de los actores o estudiantes que están involucrados en las

situaciones difíciles o de conflicto. Otros estudiantes manifiestan que acuden exclusivamente a sus padres, que son las únicas personas en quienes confían para poder dar solución a sus conflictos, que ellos les indican las acciones que deben seguir y luego acuden a la escuela para informar lo que ha acontecido.

**Estrategia para salir adelante.** Los estudiantes manifiestan que ante los conflictos escolares no siguen las críticas o peleas que fomentan la división, destrucción y rompen la armonía escolar. Otros dentro de sus opiniones dicen que una de sus estrategia es la de estudiar, lo cual permite mantenerse visibles en el aula y es motivo para que sientan respeto por ellos sus compañeros, “de esa manera acuden a la ayuda y no mantienen conflictos porque saben que al no tener conflictos pueden tener ayuda”. Otra estrategia que se visualiza es la de leer un libro, es decir cuando se está en problemas la lectura ayuda a olvidar y permite tomar fuerzas y hace que exista más resistencia ante la situación enfrentada.

Esta tipología de respuesta insta a concluir que la resiliencia no sólo se desarrolla en función de procesos sociales, es decir en la interacción con un mediador resiliente sino también desde métodos o estrategias intra-psíquicas para salir adelante asertivamente contrarrestando la amenaza de desarrollo humano, adaptándose positivamente a la adversidad.



Gráfica No.1: Relacionantes emergentes desde Atlas. Ti

En este mapa se hace alusión a la relación de los espacios donde se relacionan los estudiantes, es decir los diversos contextos en donde se desenvuelven en su diario vivir.

En primer lugar, se encuentra el entorno escolar, la escuela llamada a formar desde el fortalecimiento de las relaciones sociales, en donde el trabajo que valide le de fuerza primordialmente “al compartir”, desde una visión conjunta para un actuar más sensatamente. Es sabido que formar no solo conjuga el saber, el ser, el saber hacer; va mucho más allá.

Es ese estar juntos lo que indica que está formando a los estudiantes, cuando se logra que sean sensibles ante las necesidades de los demás se rompen barreras, porque ahí no tiene cabida a la indiferencia, el tratar mal al otro, el discriminar, o desplazar el sentido de la igualdad. Lograr que los estudiantes se preocupen por lo que pasa a su alrededor; genera en su interior el sentido humano que transforma nuestra sociedad y ayuda a que sea humanizante.

En segundo lugar, se resalta la relación con el entorno familiar, este apoyo procedente del grupo y entorno familiar demuestra el soporte mutuo e intercomunicativo, el cual brinda un beneficio afectivo enfocado a la autoestima. Es decir, que la resiliencia esta también ligada en el nivel social a las características de la familia, dando una interconectividad entre resiliencia asertiva individualizada y resiliencia asertiva social.

Por último, se destaca la relación del niño con el entorno contextual donde interactúan los menores, escenarios que generan interrelaciones sociales bien sean asertivas o negativas. Por ello de este territorio emerge resistencia a la destrucción y la capacidad de proteger su propia integralidad en momentos de tensión y peligro que emanan las mismas relaciones, tensiones o circunstancias difíciles.

Existen patrones de imitación que pueden ser positivos negativos, por ello la

importancia del acompañamiento asertivo bien sea de los padres, cuidadores o acompañantes en el proceso formativo. Lobrot (1983) manifiesta que las personas poseen capacidades y las instituciones deben y están en la obligación de lograr que comprendan y transformen su realidad interna y externa, lo cual llena de sentido la idea de formación como existencia.

## **Conclusión**

Cabe señalar; que en las constantes aproximaciones que realizan los estudiantes en su medio social (escuela, familia, comunidad), van construyendo representaciones para afrontar su vida en diversos contextos circundantes y su proceso resiliente asertivo. Estas representaciones, o como algunos le han denominado “marcos de referencia”, influyen en la percepción que van teniendo de la realidad cimentada. Se resalta que los estudiantes enfrentan fragilidades o situaciones difíciles que manifiestan a nivel convivencia por lo que se esta llamados a atender estas situaciones en el marco de mediadores resilientes.

Ahora bien, la escuela y el contexto educativo es donde ha sido posible identificar la mayor fragilidad, aspecto preponderante que a tener en cuenta para quebrar los esquemas o representaciones que tienen los niños en esta edad o etapa estudiantil, debido a que se observa que existen unos imaginarios contruidos durante los años de escolaridad, evidenciando niveles conflictivos y falta de asertividad al momento de resolver situaciones adversas. Pero pese a esta situación se resalta que la resiliencia es un motor de impulso para superar dichas circunstancias.

Para Henderson (2003) la escuela está obligada a fortalecer la resiliencia en los estudiantes y que para lograrlo se requiere un cambio de actitud y un modelo de bienestar que se centra en la adquisición de competencias, facultades y eficacia propias. Además, la resiliencia es un proceso en la vida, en el que se necesitan docentes con una actitud constructora de resiliencia, que transmitan esperanza y optimismo. También, las escuelas son espacios clave para que los

individuos logren sobreponerse a la adversidad y adquieran competencias sociales, académicas y vocacionales.

Es de tener en cuenta que la resiliencia emerge en la solución de problemas como producto de la realidad que se afronta, ninguna experiencia es replicable, debido a que acontece en un contexto y en un momento específico, cada ser innatamente e intrínsecamente posee la característica de afrontar situaciones adversas según las particularidades de cada caso.

## Referencias

- Becoña, E. (2006). **Resiliencia, personalidad resistente y crecimiento en cuidadores de personas con demencia en el entorno familiar. Una revisión.** Tomado de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1130-52742011000100002&script=sci\\_arttext](http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1130-52742011000100002&script=sci_arttext)
- Boris, O. (2005). **Desarrollo de competencias a través de un ambiente de aprendizaje mediado por tic en educación superior.** Tomado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412011000300007&script=sci\\_arttext](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412011000300007&script=sci_arttext)
- Carretero, R. (2010). **Marginalidad e integración social en Uruguay.** Tomado de <http://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/26922>
- Cyrułnik, B. (2005). **Sobre resiliencia. El pensamiento de Boris Cyrułnik.** Tomado de <http://redsistemica.com.ar/melillo.htm>
- Flórez, R. y Tobón, A. (2001). **Investigación Educativa y Pedagógica.** Bogotá: McGraw-Hill.
- Grotberg, E. (1995). **A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit.** La Haya: Bernard Van Leer Foundation. Recuperado en <http://resilnet.uiuc.edu/library/grotb95b.html>.
- Grotberg, E. (2001). **Nuevas tendencias en resiliencia. “Descubriendo las propias fortalezas.** Buenos Aires: Paidós.
- Henderson N., Milstein M. (2009). **Resiliencia en la Escuela.** Tomado de [http://portalsej.jalisco.gob.mx/unidades-upn-ip/sites/portalsej.jalisco.gob.mx.unidades-upn-ip/files/pdf/resena\\_libro.pdf](http://portalsej.jalisco.gob.mx/unidades-upn-ip/sites/portalsej.jalisco.gob.mx.unidades-upn-ip/files/pdf/resena_libro.pdf)
- Henderson, N. (2003). **Proceso de enseñanza de aprendizaje** tomado de [http://portalsej.jalisco.gob.mx/unidades-upn-ip/sites/portalsej.jalisco.gob.mx.unidades-upn-ip/files/pdf/resena\\_libro.pdf](http://portalsej.jalisco.gob.mx/unidades-upn-ip/sites/portalsej.jalisco.gob.mx.unidades-upn-ip/files/pdf/resena_libro.pdf)

- Luthar, S. (2000). **Resiliencia, personalidad resistente y crecimiento en cuidadores de personas con demencia en el entorno familiar. Una revisión.** Tomado de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1130-52742011000100002&script=sci\\_arttext](http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1130-52742011000100002&script=sci_arttext)
- Mora, R. (agosto de 2013). Retos del buen docente **Tribuna Pedagógica**. Diario, pág. 2.
- Muñoz, M. (2015). **Educación para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social.** Tomado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/16914>
- Osborn, A. (1993). **Ambientes híbridos de aprendizaje.** Tomado de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/529>
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. **American Journal of Orthopsychiatry**.
- Suárez O. (1995). Perfiles de resiliencia. In: Suarez Ojeda en Munist M, Kotliarenco M, eds. **Resiliencia: tendencias y perspectivas**. Buenos Aires: Ediciones de la UNLA.
- Uriarte, J. (2014). Resiliencia y Envejecimiento. **European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education**, 4(2), 67-77. Recuperado de <file:///E:/Downloads/Dialnet-ResilienciaYEnvejecimiento-4932325.pdf>
- Vanistendael, S. (1994). **La resiliencia: un concepto largo tiempo ignorado**. Suiza: BICE.
- Villalta, M. (2010). **Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social.** Recuperado en <http://www.scielo.org.ve/pdf/p/v31n88/art07.pdf>

# **ACTITUD INVESTIGACIONAL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO EN LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS DESDE LA COMPLEJIDAD**

Alicia Ramírez de Castillo

## **RESUMEN**

La investigación, con pocas excepciones en el medio universitario, se ha asimilado al mundo de la experiencia concreta de la búsqueda sistemática del saber por medio de métodos rigurosos. En tal sentido, el propósito del artículo es reflexionar acerca de la actitud investigacional del estudiante universitario en la producción de conocimientos desde la complejidad. Basado en un estudio documental se concluye que la investigación es una actividad humana compleja en la medida en que hace parte y nace de la naturaleza inquisitiva e indagatoria propia del ser humano; por lo que las universidades requiere asumir a los docentes como investigadores y estudiantes como coinvestigadores, que se involucren en un diálogo permanente con miras al tránsito desde un pensamiento simplificador a uno complejo.

**Palabras Clave:** Investigación, Conocimientos, Complejidad.

## **RESEARCH ATTITUDE OF THE UNIVERSITY STUDENT AND OBTAINING KNOWLEDGE FROM COMPLEXITY**

Alicia Ramírez de Castillo

## **ABSTRACT**

The Research, with few exceptions in the university environment, has been assimilated to the world of concrete experience of the systematic search for knowledge by means of rigorous methods. In this sense, the purpose of the article is to reflect on the research attitude of the university student in the production of knowledge from complexity. Based on a documentary study, it is concluded that research is a complex human activity insofar as it is part of and born of the inquisitive and indagatory nature of the human being; Therefore, the universities need to assume teachers as researchers and students as coinvestigators, who get involved in a permanent dialogue with a view to the transition from a simplifying to a complex thinking.

**Keywords:** Research, Knowledge, Complexity

## **Introducción**

La investigación se ha constituido en las últimas décadas en una función de carácter esencial, porque si la universidad -como lugar por excelencia de la educación del ser humano- no realiza investigación, difícilmente otra institución de la sociedad podrá hacerlo, con la certeza y la confianza que la universidad, por su carácter con la misma puede hacerlo. El artículo 3 de la Ley de Universidades (1970) establece que: Las universidades deben realizar una función rectora en la educación, la cultura y la ciencia y para cumplir con ésta, deben difundir el saber mediante la investigación.

Sin embargo, la actividad investigativa en las universidades, a pesar de los avances científicos y tecnológicos, es limitada. Predomina una cierta visión de la investigación, basada en lineamientos precisos cuyos fundamentos responden a una razón prescriptiva. Con pocas excepciones en el medio universitario, la investigación se ha asimilado al mundo de la experiencia concreta, de la búsqueda sistemática del saber por medio de métodos rigurosos.

Generalmente, la misma es de carácter unidisciplinario, individualista y de limitado alcance. Asimismo se aprecia que hay un grupo de docentes que realizan investigaciones por la necesidad de un ascenso y los estudiantes de las distintas carreras, como parte de sus planes de estudio.

Por su parte, en postgrado, (con la toga invisible de investigador), es esencial solo para la realización del trabajo de grado y un reducido grupo de docentes dedicados exclusivamente a la actividad de investigación, que por lo general están desvinculados de la docencia de las propias universidades donde están ubicados. Se ha instalado en la universidad un modelo de investigación fundamentado en la episteme de la modernidad, el cual es necesario desmontar.

Frente a una realidad compleja, que no distingue orden-desorden, razón-intuición, pensamiento-lenguaje-acción, es necesario reflexionar acerca de las actitudes del estudiante universitario frente a las nuevas formas de producir



conocimientos desde la complejidad, lo cual es el propósito del artículo. Basado en una revisión documental, se estructura en tres partes: el estudiante universitario como investigador o investigadora, la producción de conocimientos desde la complejidad y como apreciaciones conclusivas.

### **El Estudiante Universitario como Investigador**

La investigación es una de las tres funciones que se realizan en la universidad para formar a los estudiantes en los fundamentos, principios y prácticas académicas necesarios para desempeñarse, bien sea como profesional o como investigador. A los fines de cumplir con esta misión, sus actividades se dirigirán a crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación, como lo establece la Ley de Universidades (1970), en su artículo 3. De igual forma, es oportuno señalar que la Ley Orgánica de Educación (2009) establece en su artículo 32: "...Su finalidad es formar profesionales e investigadores de las más alta calidad y auspiciar su permanente actualización...".

En la primera situación se trata de un profesional con capacidad de innovar, transformar procesos, sugerir transformaciones, identificar barreras, buscar soluciones y trabajar en equipo, entre otros. En la segunda situación se trata de un investigador para dedicarse a la actividad de producción de conocimientos; de crear teorías en las cuales se apoya para sus trabajos investigativos, con sensibilidad para jerarquizar y delimitar problemas de interés, de circular sus resultados y de aceptar los espacios de crítica y confrontación.

La actividad de la investigación implica fundamentalmente una voluntad de saber. Así, investigar se convierte en una actitud de vida, es plantearse frente a la realidad de una manera no usual. Si bien se trabaja por un interés académico particular, su actuación deberá estar inspirada en principios éticos-políticos consecuentes con los fundamentos de la vida ciudadana, pluralista y democrática, con una clara responsabilidad social frente a su quehacer y sus resultados.

La actitud investigativa se podría pensar como la adquisición de una disposición individual, expresada en competencias que habilitan para resolver y asumir de manera inteligente y crítica las diferentes circunstancias de incertidumbre, racionalidad y complejidad que plantean las experiencias laborales, sociales y políticas al ser humano en sus relaciones intersubjetivas y con sus entornos mediatos e inmediatos. Es una actitud que no se agota al terminar su escolaridad, ni aún aquellos o aquellos que hayan alcanzado algún doctorado.

Ante tal escenario, cabe preguntarse: ¿por qué no se incorporan en la docencia universitaria muchas de las condiciones elementales que propician la actividad investigativa, si para ello no se requiere de laboratorios, equipos y recursos especiales? Motivar a investigar es guiar a pensar, a comprender, a distinguir, a seleccionar, a argumentar razonadamente y esto se enseña más como parte de un estilo pedagógico y una didáctica específica.

La función de investigación universitaria, requiere de un docente-investigador. Enseñar lo que se investiga es una metáfora que encierra un gran significado para un profesor universitario, en cuanto expresión de un compromiso consigo mismo y con la formación de los demás. Una docencia fundamentada en la actividad de investigación implica dar un viraje hacia la creación de nuevas condiciones en las universidades.

Entre estas condiciones se tiene la organización académica y administrativa de la investigación, a la disponibilidad de personal, docente de alto nivel, de recursos físicos, técnicos, tecnológicos, científicos, bibliográficos, administrativos y la generación de culturas de investigación que hagan posible ambientes favorables a su desarrollo, incluso administración de tiempo disponible por parte de los docentes-investigadores.

La universidad debe, así, formar un profesional que disponga de las herramientas cognitivas y cognoscitivas básicas para desplegar su capacidad inteligente y recursiva para innovar y crear valiéndose de sí mismo, pero también

haciendo uso pertinente y crítico de la información, para permanecer en una continua actitud de aprendizaje y de apropiación de nuevos conocimientos.

La experiencia como docente universitaria e investigadora me permite señalar que, frente a cualquier posibilidad de cambio, algunos estudiantes reaccionan con apertura y disposición pero queriendo eliminar toda la experiencia previa, en éstas las normativas.

Ante el advenimiento y formulación de opciones como cuantitativo o cualitativo, positivismo o fenomenología, simple o complejo, orden o desorden, certidumbre o incertidumbre, entre otras presentes en el pensamiento y, profundamente ancladas, en la estructura de las operaciones mentales que se efectúan en todos los ámbitos de la vida como alternativas del acto de conocer siguen dominando al estudiante universitario.

El mundo no es solo complejo, se orienta claramente a la transcomplejidad de la vida con manifestaciones de una realidad que debe ser observada desde múltiples ópticas para componer los elementos de un sistema con dos planos: uno real y otro virtual. Al considerar al investigador de la realidad social como sistema sujeto-realidad –conocimiento, desde una perspectiva interpretativa, tal y como bien la reseña Balza (2005:254), y desde el enfoque de los procesos de investigación, sostiene que en el contexto de las ciencias del comportamiento humano, la transdisciplinariedad conduce a una nueva arquitectura del pensamiento que permita develar una nueva concepción del sujeto, de la realidad y un nuevo modo de producción del conocimiento.

Lograr un cambio hacia el pensamiento complejo en el estudiante universitario implica un proceso de revitalización donde la docencia se nutra verdaderamente de la investigación, en la cual tanto docentes como estudiantes se asuman como investigadores y co-investigadores en un proceso permanente de interacción.

Es significativo precisar y reconocer que actualmente el estudiante-Investigador o Investigadora, encuentran limitantes en su búsqueda del

conocimiento para otros conocimientos, que como bien se sabe requiere la sociedad, para su evolución y sostenibilidad frente a los graves problemas que enfrenta la humanidad, paralelo con la celeridad que conlleva un mundo globalizado y como bien acierta Morín (1998), “los grandes problemas son transversales, son múltiples, son multidimensionales, son transdisciplinarios y en nuestra época de mundialización son planetarios”. Siendo necesario tener visión cosmovisionaria del mundo en que vivimos ante la necesidad de solucionar problemas globales y complejos, inmersos en fenómenos complejos.

Se trata de asumir como problema crucial de la educación favorecer la actitud investigativa del estudiante, lo que significa movilizar su estructura mental con afán crítico complejizador; lo que implica competencias complejas tales como religar, articular, integrar, contextualizar, entre otras (Fontalvo, 2006).

En la segunda situación se trata de un investigador con capacidad para integrarse a grupos de investigación; dedicarse a la actividad de producción de conocimientos; de formar enfoques, teorías y paradigmas en los cuales se apoya para sus trabajos investigativos; de cooperar con otros investigadores, con sensibilidad académica para jerarquizar y delimitar problemas de interés, de circular sus resultados y de aceptar los espacios de crítica y confrontación.

La actividad de la investigación implica fundamentalmente una voluntad de saber. Así, Investigar se convierte en una actitud de vida; ser investigador es plantearse frente a la realidad de una manera no usual. Si bien se trabaja por un interés académico particular, su actuación deberá estar inspirada en principios éticos-políticos consecuentes con los fundamentos de la vida ciudadana, pluralista y democrática, con una clara responsabilidad social frente a su quehacer y sus resultados.

La actitud investigativa se podría pensar como la adquisición de una disposición individual, expresada en habilidades, destrezas y competencias, que habilitan para resolver y asumir de manera inteligente y crítica las diferentes circunstancias de incertidumbre, racionalidad y complejidad que plantean las

experiencias laborales, sociales y políticas al ser humano en sus relaciones intersubjetivas y con sus entornos mediatos e inmediatos. Es una actitud que nos e agota al terminar su escolaridad, ni aún aquellos o aquellos que hayan alcanzado algún doctorado.

Ante tal escenario, cabe preguntarse: ¿por qué no se incorporan en la docencia universitaria muchas de las condiciones elementales que propician la actividad investigativa, si para ello no se requiere de laboratorios, equipos y recursos especiales? Enseñar a investigar es enseñar a pensar, a comprender, a distinguir, a seleccionar, a argumentar razonadamente y esto se enseña más como parte de un estilo pedagógico y una didáctica específica que como un ejercicio de laboratorio experimental.

La función de investigación universitaria, requiere de un docente-investigador. Enseñar lo que se investiga es una metáfora que encierra un gran significado para un profesor universitario, en cuanto expresión de un compromiso consigo mismo y con la formación de los demás. Una docencia fundamentada en la actividad de la investigación implica dar un viraje hacia la creación de nuevas condiciones en las universidades

Entre estas condiciones se tiene la organización académica y administrativa de la investigación, a la disponibilidad de personal, docente de alto nivel, de recursos físicos, técnicos, tecnológicos, científicos, bibliográficos, administrativos y a la generación de culturas de investigación que hagan posible ambientes favorables a su desarrollo, incluso administración de tiempo disponible por parte de los docentes-investigadores.

La universidad debe, así, formar un profesional que disponga de las herramientas cognitivas y cognoscitivas básicas para desplegar su capacidad inteligente y recursiva para innovar y crear valiéndose de sí mismo, pero también haciendo uso pertinente y crítico de la información, para permanecer en una continua actitud de aprendizaje y de apropiación de nuevos conocimientos. Sin

embargo, el pensamiento que separa, dicotomizando, es el que sigue dominando el acto de conocer del estudiante universitario.

El mundo no es solo complejo, se orienta claramente a la transcomplejidad de la vida con manifestaciones de una realidad que debe ser observada desde múltiples ópticas para componer los elementos de un sistema con dos planos: uno real y otro virtual. Al considerar al investigador de la realidad social como sistema sujeto-realidad-conocimiento, desde una perspectiva interpretativa, tal y como lo reseña Balza (2005:254).

De ahí que se requiere un cambio hacia el pensamiento complejo en el estudiante universitario, lo que implica un proceso de revitalización donde la docencia se nutra verdaderamente de la investigación, en la cual tanto docentes como estudiantes se asuman como investigadores y co-investigadores en un proceso permanente de interacción.

Es significativo precisar y reconocer que actualmente el estudiante-Investigador encuentra limitantes en la búsqueda del conocimiento, que requiere la sociedad, para su evolución y sostenibilidad frente a los graves problemas que enfrenta la humanidad. Como acierta Morín (1998) los grandes problemas son transversales, múltiples, multidimensionales, transdisciplinarios y planetarios. Siendo necesario tener una visión cosmovisionaria del mundo ante la necesidad de solucionar problemas globales inmersos en fenómenos complejos.

Se trata de asumir como problema crucial de la educación favorecer la actitud investigativa del estudiante, lo que significa movilizar su estructura mental con afán crítico complejizador; lo que implica competencias complejas tales como religar, articular, integrar, contextualizar, entre otras que señala Fontalvo (2006).

### **Nuevas Formas de Producir Conocimiento desde la Complejidad**

La investigación, se puede entender como una actividad humana, intelectual y compleja que conlleva como condiciones esenciales: voluntad de saber, compromiso ético y académico en la generación de conocimientos, capacidad

crítica que permita jerarquizar problemas, establecer causas y explicaciones y poner de relieve lo fundamental.

La investigación como actividad intelectual científica, compleja, requiere el cumplimiento de procesos de diversos tipo: lógicos, cognitivos, epistemológicos y prácticos, entre otros, según Henao (2005). Es una actividad humana compleja, en la medida en que hace parte y nace de la naturaleza inquisitiva e indagadora propia del ser humano, quien a través de la historia ha buscado explicarse la realidad y la comprensión de sus manifestaciones aparentes y esenciales.

En este sentido, es compleja, pues viene a constituir un conjunto de procesos lógicos, que operan mediante la selección de datos significativos y rechazo de datos no significativos: separa (distingue o desarticula) y une (asocia, identifica), jerarquiza de un núcleo de nociones maestras.

A través de la racionalidad que implica la actitud investigativa, se expresa el hallazgo de las coherencias, de las inferencias, de los raciocinios, de las argumentaciones, de las explicaciones, de las descripciones y de las simulaciones que se generan durante el proceso investigativo.

Tal proceso indagatorio implica procesos cognitivos, dado que es en el pensar, en el observar, comprender, razonar, conocer, y representar, donde se da origen a la pregunta, a la identificación del problema, al cuestionamiento y a la conjetura. Es asimismo, procesos epistemológicos, por cuanto del conocimiento de la historia de la disciplina, sus génesis, principios, presupuestos, sentido, pretensiones de validez, paradigmas, hechos científicos y restricciones en el campo, el investigador reconoce la pertinencia y validez de sus cuestionamientos y preocupaciones.

Por otro lado, la referencia a los procesos prácticos, plantea cómo la actividad investigativa, como todo arte, requiere de unas condiciones básicas para poder llevarse a cabo, hábitos, medios, costumbres, y un espíritu impregnado de dedicación, vocación, disciplina, perseverancia, paciencia, que no se adquieren memorizando los manuales, puesto que la investigación es una práctica ilustrada,

soportada en métodos y conocimientos, cuya maestría sólo se adquiere realizándola. Muchos de los que han puesto en práctica como un apostolado el referido proceso, al revisar estas líneas se verán reflejados en ellas.

De igual forma, corresponde a los procesos prácticos, la adquisición de un adecuado dominio de la lectura y escritura; es central contar con una arraigada capacidad de comprender e interpretar el texto escrito. Tal y como sucede en el campo de las Ciencias Jurídicas, utilizando el método hermenéutico, en el caso de la investigación documental, analítica.

Asimismo, el investigador debe contar con una capacidad de argumentación verbal, demostrando seguridad y conocimiento, a los fines de llevar a una convicción de su explicación. Es necesario, desarrollar la capacidad de poder expresarse en forma oral y escrita con los atributos de una comunicación inteligible, precisa, adecuada, comprensible y congruente.

Es significativo destacar que la actividad investigativa que se realiza desde la complejidad implica el trabajo en comunidad; difícilmente un investigador solo puede alcanzar los logros que reporta el trabajo colectivo. Un problema de investigación, en la mayoría de los casos, necesita el concurso tanto de varias disciplinas como de varios conocimientos específicos. En palabras de Villegas y otros (2006), el trabajo en grupo no sólo requiere de la capacidad conceptual individual sino también de la apropiación y práctica de la ética de la cultura académica.

Ahora bien, el ejercicio de estos nuevos procesos investigativos que introduce la complejidad deben caracterizarse por entender que lo dialógico es instituir el diálogo entre concepciones del mundo. Es conflictividad, antagonismo para explicar un fenómeno, la actividad dialógica es a la vez el juego y la regla del juego que instituye una relativa autonomía del conocimiento y favorece su evolución.



El giro hacia la complejidad ha permitido que se comenzara a dar cuenta de la multidimensionalidad que se abre cuando se pasa de la simplicidad al pensamiento complejo, que toma en cuenta las interacciones dinámicas y las transformaciones. De acuerdo con Lanz (2007) es una nueva episteme de la postmodernidad, que supone un cuestionamiento a los supuestos de la razón científica, técnica; supone la pluralidad de los discursos.

La intención es propugnar posturas más integradoras que asuman en su seno la diversidad de voces, como la postura transcompleja que se caracteriza por suponer que no hay verdad sino verdades en plural y que su tarea consiste en encontrarlas; valora el conocimiento cotidiano sin desechar el científico, lo técnico, el arte, la ética, lo mítico; su preocupación es inter y transdisciplinar; postula una racionalidad abierta que integre y articule. Asume según lo planteado por Ibáñez (2008) la incertidumbre y el carácter espontáneo e inesperado de la realidad y su esencial impredecibilidad e historicidad.

Consecuencialmente, es indispensable propiciar el cambio hacia nuevas vías de dialogar con la realidad, reconocer lo inacabado e incompleto del conocimiento, la reflexión subjetiva y el conocimiento objetivo. “Por tanto, considera el conocimiento del conocimiento, como construcción en movimiento” según Leal, (2005:100). Esta práctica implica no aferrarse a ningún concepto, metodología o método.

### **Aproximaciones Conclusivas**

La investigación tradicional en la universidad ha instaurado un modelo simplificador basado en las ciencias físico- naturales, en el cual la explicación causal es la finalidad misma del conocimiento. Paralelamente han surgido otros modelos investigativos fenomenológicos o críticos más propios de las ciencias humanas-sociales. No obstante, estas alternativas dualistas tampoco logran superar la dificultad de conocer la realidad compleja.

Surge, entonces, una nueva alternativa de producción de conocimientos desde la complejidad, que opta por la complementariedad de los saberes disciplinarios y convoca a la inter y transdisciplinariedad; lo que requiere revitalizar la docencia-investigación donde tanto los docentes-estudiantes como investigadores-coinvestigadores se involucren en un diálogo permanente con miras al tránsito desde un pensamiento simplificador a uno complejo.

### **Referencias**

- Balza, A (2005). **Pensar la Investigación Educativa y el Aprendizaje desde la Perspectiva de la Transdisciplinariedad del Conocimiento. Cosmovisiones de la Educación en el Contexto de la Transcomplejidad.** San Joaquín de Turmero. Venezuela: UBA
- Fontalvo, R y col. (2006). **Epistemología y Pedagogía de los Saberes en la Sociedad del Conocimiento.** Colombia: Universidad Simón Bolívar.
- Hernao, M (2005). **El Papel de la Investigación en la Formación Universitaria.** [Documento en línea]. Disponible en <http://www.universia.net.con-universia>. Colombia. Consulta 2010, enero 25.
- Ibáñez, E (2008). **Las Teorías del Caos, la Complejidad y los Sistemas. Impacto Educativo y Aplicaciones en Ciencias Sociales.** Argentina.
- Lanz, R (2007). Ni una sola ciencia ni una sola técnica. **Debate Abierto.** Venezuela: MPPCT.
- Leal, J (2005). **La Autonomía del Sujeto Investigador y la Metodología de Investigación.** Venezuela: UCLA.
- Ley Orgánica de Educación.** (2009). Gaceta Oficial N° 5.929. Extraordinario.15 de agosto. Venezuela.
- Ley de Universidades.** (1970). Gaceta Oficial N° 1429. Extraordinario. Venezuela.
- Morín E (1998). **Articular los Saberes. ¿Qué Saberes Enseñan en las Escuelas?** Ediciones Universidad del Salvador. Argentina.
- Villegas, C y otros (2006). **La Investigación: Un Enfoque Integrador Transcomplejo.** Venezuela. UBA.

## **EL DISCURSO EDUCATIVO SOBRE LA INTEGRACIÓN Y LA IDENTIDAD LATINOAMERICANA**

José Gregório Medina

### **RESUMEN**

El artículo tiene como propósito comprender el proceso de integración y de identidad latinoamericana desde el discurso educativo, con base al análisis de las normativas del Subsistema de Educación Básica en Venezuela, leyes y reglamentos; además de los testimonios de los sujetos que participan del proceso: docentes del nivel de educación universitaria y de básica, específicamente del área de Ciencias Sociales. Se pudo concluir que subyace en el discurso educativo la convicción de que la integración entre países de la región fortalece la identidad común de los mismos; por tanto, internalizado este discurso, los actores del proceso asumen que deben orientarse esfuerzos para lograr consolidar dicha identidad desde la escuela.

**Palabras Claves:** Discurso Educativo, Integración, Identidad, América Latina.

## **THE EDUCATIONAL DISCOURSE ON INTEGRATION AND THE LATIN AMERICAN IDENTITY**

José Gregório Medina

### **ABSTRACT**

The purpose of the article is to understand the process of integration and Latin American identity from the educational discourse, based on the analysis of the regulations of the Basic Education Subsystem in Venezuela, laws and regulations; besides the testimonies of the subjects that participate in the process: teachers of the level of university and basic education, specifically in the area of Social Sciences. It was concluded that underlying the educational discourse is the conviction that integration among countries of the region strengthens their common identity; therefore, internalized this discourse, the actors of the process assume that efforts should be directed to consolidate this identity from the school.

**Keywords:** Educational Discourse, Integration, Identity, Latin America.

## **Introducción**

El artículo tiene como propósito fundamental develar el significado que atribuyen los actores del sistema educativo a la formación de una identidad latinoamericana como uno de los fines de la educación en Venezuela. A tales fines se analizaron los documentos legales (Constitución, leyes), normativos (currículum) así como el discurso de quienes son los encargados de concretar en la práctica tal finalidad: los docentes.

Este artículo es producto de los hallazgos más relevantes de una investigación documental y de campo. En tal sentido, la información se segmentó de acuerdo con tres constructos derivados de dicho análisis; a saber: discurso educativo normativo, categorías emergente, identidad latinoamericana como discurso y realidad, reflexiones finales.

## **Discurso Educativo Normativo**

En el campo discursivo normativo de la educación en Venezuela se analizaron los postulados expuestos en el Currículum Bolivariano (2007), la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), así como la Ley Orgánica de Educación (2009). El análisis se hizo tomando en cuenta las siguientes dimensiones del fenómeno estudiado:

**Teleológico.** Se presentan de dos maneras el sentido teleológico: como un fin de la educación y como uno de los fines de la sociedad, siguiendo el ideal bolivariano de la búsqueda de la creación de una sociedad de naciones, integrando a todas las naciones de la región latinoamericana. En este sentido, dicho fin educativo, se presenta de dos maneras:

- Cultural: la integración cultural y educativa regional y universal, en el intercambio de teorías y prácticas sociales, artísticas, de conocimientos, experiencias, saberes populares y ancestrales, que fortalezcan la identidad de los pueblos.

- Política: la integración que privilegia la relación geoestratégica con el mundo. Se puede decir que la escuela debería formar, de acuerdo con estos fines, a una persona que esté preparada para integrarse con los ciudadanos de otros países de la región latinoamericana, tanto política como cultural o académicamente; aunque para esto hacen falta mecanismos para alcanzar este objetivo.

**Axiológico.** La integración se posiciona, en este marco de pensamiento, como un valor en dos sentidos: uno a priori y uno a posteriori. En primer lugar, la integración es uno de los principios de la educación en cuanto punto de partida, que orienta la visión. La escuela es y se hace desde una visión donde todo se integra, no sólo los saberes, sino la concepción del ser, del sujeto educando, como un ente que forma parte de algo que es más que la nación: es una visión grannacional, donde lo venezolano es parte de lo latinoamericano.

Asimismo, se concibe la integración como valor que orienta ciertas acciones, en este caso, los procesos que tienen lugar dentro de la escuela, ya que la integración es uno de los principios de la educación. Así, la integración entendida como valor debe regular en un sentido no normativo pero sí prescriptivo. En segundo lugar, la visión integracionista como un valor al que se aspira relacionado con el punto anterior (lo teleológico), en la medida que es algo deseable, es algo positivo, es un bien deseable que da sentido y coherencia a las acciones que se desarrollen en su consecución.

También, dentro de esta misma visión, la integración se presenta como un valor que, una vez alcanzado, debe defenderse. Por lo tanto, se infiere que como algo conquistado, su valor se refuerza por las acciones que se lleven a cabo para preservarlo. En cierto modo, la integración es una conquista que no es permanente sino transitoria, no es completa sino parcial; en algunos aspectos se ha alcanzado, en otros no. Por lo tanto, se debe conservar lo que se tiene mientras se construye lo que falta.

**Ontológico.** Al intentar describir qué es y cómo es la integración, cómo es su ser, en qué radica la misma, puesto que para saber si se ha logrado es necesario saber lo que es, en los documentos analizados: “se promueve la integración (...) en la búsqueda de la creación de una comunidad de naciones” (Principios fundamentales de la Constitución, 1999).

Ahora bien, esta comunidad de naciones estaría conformadas por los países de la región latinoamericana y caribeña, aunque de preferencia aquella que conforman la parte iberoamericana: “Dentro de las políticas de integración y unión con Latinoamérica y el Caribe, la República privilegiará relaciones con Iberoamérica” (Principios fundamentales de la Constitución, 1999).

Esto deja entrever que hay una predilección: con todos los países de la región, pero más con unos (hablantes de español y portugués) que con otros (hablantes de inglés o de francés). Por otra parte, se dice que la integración o conformación de esta comunidad de naciones tiene una característica fundamental: es de carácter constitucional, lo que la convierte en la norma que da lógica a todo el sistema.

**Praxeológico.** En los documentos analizados, al abordar la identidad se alude a tres situaciones: cómo tendrá lugar o cómo puede establecerse, qué se necesita para construirse y de qué manera puede manifestarse. Con respecto al primero de los puntos, los mecanismos de integración a través organizaciones (UNASUR, MERCOSUR) y a través del establecimiento de acuerdos y convenios, como se mencionan en la Constitución (1999).

En segundo lugar, con respecto a qué se necesita para construirse, en cuanto requisitos, en el Currículum Bolivariano (2007) al hablar del perfil del egresado, se menciona como elemento necesario: “Conocimiento y valoración de la nueva geopolítica internacional, y de las alianzas de cooperación e integración de la República Bolivariana de Venezuela con otros países de Latinoamérica, el Caribe y el mundo” (p. 63).

Este es un punto muy importante, ya que serán los ciudadanos quienes construirán o mantendrán la identidad latinoamericana y de su conocimiento y valoración depende que ese ser trascienda en el tiempo. En cuanto a las maneras como puede manifestarse la integración en la práctica, se alude tanto al aspecto económico (por ejemplo, adopción de una moneda común) como cultural (en el intercambio con otros pueblos).

**Normativo.** En los documentos analizados, se alude constantemente a la regulación derivada de los acuerdos establecidos con miras a la construcción de la integración y también al hecho de que dichos acuerdos deben ser respetados, en la medida que constituyen o constituirán normas de funcionamiento para que la integración tenga lugar, funcione y/o se mantenga en el tiempo.

### **Categorías Emergentes**

La visión con respecto a la identidad latinoamericana desde la perspectiva de los propios sujetos (actores) del proceso educativo, puede resumirse en las siguientes categorías (constructos).

**Concepción de Integración e Identidad Latinoamericanas.** En líneas generales, la opinión de los sujetos tendió a converger en la visión de la identidad como un ideal o un anhelo, antes que una concreción; es decir, la visión de la identidad e integración de la región es una potencialidad aún no consolidada en la práctica, es una visión prospectiva. En tal sentido, se refirieron a la necesidad de buscar dicha identidad. Esto evidencia que, como tal, es algo que no se tiene aún.

Asimismo, los sujetos tienen claridad de que tales nociones ideales tienen su sustento en la Constitución y en las leyes, pues es en estos documentos es donde aparecen expresados. Adicionalmente, aludieron a las ideas precursoras de Bolívar, pero también de Martí, quienes hablaron de la necesidad de una América unida. Incluso, uno de los sujetos usó el término Nuestra América, en clara alusión al término martiano.

Sin embargo, el término que preferentemente emplearon para referirse a esta visión común o integrada de la región o subcontinente fue Latinoamérica y con menos frecuencia América del Sur, o el Caribe; pero nunca usan el término Iberoamérica, a pesar de que es uno de los términos que se utilizan cuando se discute en cuanto al alcance de esta región o subcontinente. Al respecto, hablaron siempre en términos de ser latinoamericano o miembro del colectivo latinoamericano: “Se debe tomar conciencia reflexiva y crítica de lo que somos como pueblo latinoamericano”.

Sobre este particular, mencionaron la génesis de dicha denominación (latino), pero no hubo mayor profundización al respecto, es decir, no definieron lo latino, que incluiría también a los países de habla francesa, con Haití según Ramos (2011) en oposición a lo íbero, que solo abarca a las naciones que heredaron el español o el portugués como lengua. Como se sabe, el término latino fue introducido por los franceses para aludir a la América donde se habla lenguas derivadas del latín; como una manera de realzar su impronta en el continente.

También hablaron de la importancia de conocer las características de lo latinoamericano, con miras a construir dicha identidad latinoamericana. Sin embargo, a pesar de que hablan varias veces de las características de la identidad latinoamericana, lo importante que es conocerlas, no enuncian ni definen cuáles son las mismas. Solamente, al recalcar el papel del mestizaje y la colonialización, como puntos de origen de las particularidades como sociedades, se aludió a ciertos rasgos de lo latino: ser sociedades mestizas (en términos raciales o culturales) y haber sido colonias (españolas o portuguesas).

Por otra parte, para los sujetos, tal identidad común latinoamericana (la llamaron identidad de América y latinoamericana, indistintamente) se manifiesta o puede manifestarse en amor por la patria (o también patriotismo), sentido de grandeza, integración de las razas y géneros; aunque entienden que este es más bien un proceso de construcción, por lo que la identidad común es un hacerse, no un manifestarse.



En cuanto al para qué es o para qué sirve la integración, los sujetos reconocen una utilidad en un sentido más pragmático: para el fortalecimiento político y económico, o para el progreso en el sentido económico. De esta manera, la unión del bloque de naciones no sólo es un estandarte simbólico, sino que en la lucha por conquistar espacios y mercados, Latinoamérica debe estar unida para no dejarse avasallar por el poderío norteamericano.

**Identidad y Espacio Geográfico.** De las palabras de los sujetos, se infiere que la identidad común latinoamericana está unida a tres nociones: la del espacio geográfico, la del pasado común y las manifestaciones culturales. En primer lugar, según su consideración el territorio de América Latina es el de la América sin los Estados Unidos, pero sí incluye las islas del Caribe. O por lo menos debería ser así, propiciando una integración de América del Sur y del Caribe, que no se ha dado o que se ha privilegiado menos hasta ahora.

Sin embargo, consideran los sujetos que hay o ha habido un desconocimiento de la geografía de la región, lo que lleva al desconocimiento de la realidad latinoamericana y caribeña y de su geopolítica, puesto que la noción de territorio o territorialidad están unidas a la formulación de políticas. Al hacer estos señalamientos, aluden a un desconocimiento por parte no sólo de los gobernantes, sino también de los actores del sistema educativo y, particularmente los docentes, quienes deben inculcar dichas nociones en los ciudadanos, ya que son ellos quienes defenderán el espacio territorial.

**Identidad y Pasado Histórico.** Según la apreciación de los sujetos entrevistados, para tener o construir una visión de la identidad común, es también necesario el conocimiento de las raíces históricas. Hay que dar una mirada hacia el pasado, incluso hacia el pasado aborígen, no sólo el colonial, que es común a las naciones de la región latinoamericana. Dicho conocimiento de sus orígenes así como de la historia regional y local (no sólo nacional), con una amplia visión del contexto de sus antepasados, permitirá la formación de una conciencia desde lo

histórico. Para ello debe existir, en sus palabras, un culto al pasado y a los héroes.

**Identidad y Cultura.** La cultura, entendida como manifestación de los rasgos del ser propio de una región, implica y/o deviene de un sentido de apego y arraigo a los principios (valores) culturales, en este caso latinoamericanos. Dicho de otro modo, actuamos como somos porque conocemos lo que somos, o cómo somos. Sin embargo, a juicio de los entrevistados, hay un desconocimiento de parte del docente de su bagaje cultural (referido a las costumbres, tradiciones y creencias propias del ser latinoamericano), lo que ha propiciado ciertos cambios culturales (aunque con respecto a esto los participantes no manifestaron más).

**Teoría y Práctica de la Integración.** Aunque en su definición, la mayoría de los sujetos tendió a hablar de la identidad y la integración de la América del Sur como ideales, para algunas situaciones ya es un hecho, principalmente por o gracias a los mecanismos de integración como UNASUR y MERCOSUR, que han permitido llevar a la práctica el discurso de la integración, expuesto en el preámbulo de la Constitución y en la visión definida por las leyes correspondientes.

Sin embargo, con respecto a otras situaciones, la integración es una idea que no se materializa en la práctica. Persiste tanto un desconocimiento de lo que es identidad como un desconocimiento de su utilidad, así como el desconocimiento de la manera de llevarlo a la praxis. Ha fallado, por tanto, la formación de la identidad en la práctica para la construcción de lo social, el desarrollo de la identidad nacional, para formar a un ciudadano que tome conciencia de su identidad como ciudadano latinoamericano. En su lugar lo que prevalece es la antiescuela de los medios, donde se forja una identidad con el modo de vida de los Estados Unidos, que es presentado como positivo.

**Identidad e Integración como Metas Educativas.** La situación que se refirió en el aparte anterior, con respecto a la falta de concordancia entre las acciones y los ideales de la identidad e integración latinoamericanas, se intensifica en la

escuela. A juicio de los sujetos, persiste la falta de concordancia entre los puntos de vista constitucional-currículo-lineamientos; hay divorcio entre los niveles del sistema educativo.

La obligación de las leyes y la Constitución, pese a ser un imperativo por fuerza de Ley, sólo se constituye en una serie de elementos normativos desde el punto de vista legal que no necesariamente se materializan en la práctica. Pese a que los sujetos reconocen que la Constitución venezolana está enmarcada en una visión de lo latinoamericano, donde hay una visión de la política educativa y de la misión del docente.

Tanto en la nueva Ley Orgánica de Educación (2009) como en el Currículo Bolivariano (2007) no se concreta la finalidad de la escuela con respecto a formar nuevo ciudadano, al nuevo republicano, con identidad no sólo de lo nacional sino latinoamericana, de acuerdo con lo propuesto en el currículo.

Al respecto, es importante destacar que todos los sujetos entrevistados evidenciaron tener un perfecto y claro conocimiento de lo que aparece expresado en los marcos normativos (currículo, leyes) de la educación, con respecto al deber ser: perfil de formación de los estudiantes con conciencia de la identidad latinoamericana. Así que no es un asunto de falta de conocimiento.

**Acciones para Fomentar la Identidad en el Ámbito Educativo.** En la consideración de los sujetos entrevistados, es necesario un acercamiento a la identidad latinoamericana para la materialización del ideal de integración, donde se produzca un reconocimiento del todo (Latinoamérica) y las partes (caso Venezuela y sus regiones) esto es, un reconocimiento de la identidad nacional y latinoamericana. Para ello, hacen falta elementos que permitan orientar al estudiante hacia una visión de lo americano y una transmisión de dicha identidad a generaciones futuras.

**Líneas de Acción.** Con relación a las acciones a desarrollar dentro o desde las instituciones educativas, se identifican varias líneas de acción:

1. Formación del docente: los entrevistados coinciden en que hay cierto desinterés de los docentes, hay un hastío hacia su trabajo. En varias ocasiones se insistió en la necesidad de realizar talleres de capacitación docente, ya que una formación de conciencia sólo es posible desde el docente.

2. Integración en el ámbito académico: la formación debe ser desde la primera infancia hasta el nivel universitario, articulando los distintos niveles educativos para el reforzamiento de estas nociones.

3. Ámbito pedagógico. Se deben proponer estrategias que se materialicen en acciones dentro de la práctica docente y que produzcan la necesaria activación de los procesos. Se recomienda la realización de lecturas críticas y reflexión por parte del estudiante conjuntamente con el docente.

4. Además, debe haber un proceso de seguimiento y supervisión, se sobreentiende que de parte de las autoridades educativas (aunque no se hace mención explícita de ello).

**La Identidad Latinoamericana como Discurso y Realidad.** La identidad latinoamericana es una realidad. Según Ramagliá (2011) la integración entre los países que conforman lo que se llama Latinoamérica es un anhelo (pero aspira ser realidad). Latinoamérica misma podría decirse que es una invención o una idea. Lo que se deseaba era conocer cuál es o cómo es el discurso que se teje en torno a esa idea de que un vasto conjunto de personas son y pueden ser parte de una misma cosa: Latinoamérica. Más aún, de qué manera desde la educación se percibe esto y cómo, incluso, se trata de cimentarlo.

Por lo tanto, hay un discurso desde la educación hacia o para la conformación de la identidad de Latinoamérica como unidad espiritual y cultural, política, histórica y geográfica. Este discurso es producido por una estructura-sistema (Estado o gobierno, representado por un ente ministerial), expresado (verbalmente) en un conjunto de normas coherentes (leyes, currículum). Luego, este discurso es reproducido (de la misma manera verbal pero también a través de

acciones simbólicas) por los sujetos que hacen la educación (particularmente por aquellos que son portavoces efectivos de la estructura-sistema que genera el discurso: los docentes).

En este discurso, identidad-integración-educación aparecen entremezcladas o conectadas no sólo entre sí, sino también con otras nociones, como se evidencia a continuación. La identidad con lo latinoamericano, en primer lugar, cae en la dinámica de autoidentidad-alteridentidad. Lo latinoamericano es lo que somos, y por lo tanto está marcado con la etiqueta de lo positivo, valioso o bueno, por ser lo nuestro (esto se refiere a latinoamericanos, caribeños, indígenas y afrodescendientes, tal como dice el artículo 6 de la Ley Orgánica de Educación, 2009). Lo no latinoamericano es lo otro, lo diverso, lo distinto o lo opuesto: lo norteamericano o lo europeo.

A tal efecto, la diferenciación no sólo existe o es percibida de suyo, sino que además se debe reforzar, a través de acciones, o desde el mismo discurso. En este sentido, se habla de la reafirmación de lo latinoamericano, la defensa de los valores o las culturas propias, en términos incluso de resistencia. Lo que a su vez le confiere un sesgo de antagónica a la otra cultura, cuya intención se presume es avasallar. Esta idea añade, a su vez, sentido crítico y constructivo a lo que se quiere lograr.

Por un lado, permite discernir qué es lo que no se quiere, qué se debe dejar de lado por no representar bien aquello que se es: étnica, cultural, lingüística y geográficamente. Por otro lado, permite tener claridad acerca de qué es aquello que se debe o se quiere construir: una comunidad de naciones.

De allí que la identidad de lo latinoamericano o como latinoamericanos es percibida o, más bien, propuesta como un proyecto político conjunto de las naciones que conforman esta región y de sus gobiernos, pero también debería ser de sus ciudadanos. No se debe olvidar que, tal como se evidenció en el análisis de los documentos legales, la integración tiene una visión geoestratégica para los

gobiernos.

Por lo tanto, el asunto adquiere también un cariz de proyecto ideológico, es decir, que no sólo se manifiesta en acciones prospectivas, tales como acuerdos, tratados, creación de organismos multinacionales, sino que también debe venir acompañado de una convicción o convencimiento de parte de los ciudadanos.

Es, entonces, cuando se comprende la tarea de la escuela como formadora y la presencia de las nociones de identidad y sobre todo de integración en los pensa de estudios y en las leyes. La integración, como tal, es una acción que potencia la identidad y que tiene a esta como norte.

Por ello, la integración es presentada de manera positiva desde un punto de vista legal, vinculándose por ello con términos como constitucionalidad, derechos humanos, entre otros. Lo planteado, hace que en la escuela los actores acepten difundir esta noción (la integración) como el supremo bien (el proyecto político) al cual se aspira y con el cual comprometerse.

En este orden de ideas, aun teniendo una identidad primera como nación (con lo venezolano), la identidad latinoamericana adquiere una significación relevante: es algo que también se necesita, no sólo basta con ser venezolano. La sustentación de esta idea apela a varios argumentos, como el de autoridad, fundamentalmente moral. Bolívar es el precursor de la idea, fue el que dio la libertad, la primera identidad como ciudadanos de la República (ahora llamada Bolivariana) de Venezuela; por lo que el parecer que también se debe ser latinoamericanos o iberoamericanos, está plenamente justificado.

En esta misma medida, se crea un sentido de pertenencia mayor, al vincularse con otras naciones y otros grupos humanos, creando a su vez una idea de fortaleza. Ideas que han calado y siguen calando en la actualidad, pues no dejan de multiplicarse y reproducirse las mismas, que constituyen el discurso oficial para la escuela y la sociedad en general.

Es oportuno resaltar que este hecho significa y ha significado una revaloración

del pasado y del legado de Bolívar (2009), Rodríguez (2004), Martí en Giorgis, (2010) y Rodó en Aranda (2010), entre otros. De modo que la noción de identidad latinoamericana logre otro argumento con la idea de la tradición, al suponer que la identidad es parte del pasado común, la integración se acepta y no puede ni debe ser negada. Al respecto, los sujetos entrevistados aludieron permanentemente al pasado, a la historia, a las raíces.

Por tal razón, no se puede construir una visión de la identidad común latinoamericana sin el conocimiento de las raíces históricas. Por lo que se debe ver hacia el pasado, sobre todo el pasado aborigen, no sólo el colonial-europeo, para propiciar una conciencia desde lo histórico. Esto debería suponer, para la institución educativa, una reorientación de la enseñanza de la historia en la escuela que, como se sabe, ha tendido a lo eurocéntrico: siempre se comienza desde Grecia, Roma, la Edad Media, el Renacimiento, procesos totalmente ajenos a la circunstancia de los habitantes originarios del continente americano.

Del mismo modo y paradójicamente, la llegada de los europeos, específicamente españoles y portugueses a los territorios que hoy día abarcan estas naciones es lo que los integra en una visión histórica de unidad que comúnmente se ha denominado la Colonia, para referirse a las dependencias principalmente de la corona española pero también de Portugal.

Es decir, antes de la llegada de los europeos, los habitantes del continente no tenían una visión integrada. Es posterior al período de la colonia y la independencia cuando surge tal visión, es decir, no se puede olvidar que ésta también es una consecuencia de la presencia del europeo. Sin embargo, esto no constituye ningún conflicto en el discurso sobre la integración, ni desde el punto de vista de los sujetos ni desde los documentos examinados.

Esto lleva al segundo elemento en orden de importancia para la conformación del sentido de identidad común: lo lingüístico, que también forma parte de la misma paradoja antes referida, en el sentido de que la percepción de la unidad lingüístico-cultural del continente se produce con la llegada del europeo y no

antes. Español, portugués e inglés son los idiomas que trae el conquistador, los que impone, ante las otras lenguas, las cuales pasan a ser minoritarias. De las tres, las que con más frecuencia se identifican con lo latinoamericano son las dos primeras.

Ahora bien, antes que derivar de lo étnico o racial, la hibridez cultural de lo latinoamericano deriva entonces de ser una nueva cultura: híbrida, criolla o latina, como dirían en su momento Uslar Pietri (1998) y Briceño Guerrero (2007). Ser latinoamericano: una cultura, una forma de ser que abarca lo lingüístico europeo (español y portugués con sus variedades regionales e incorporaciones de las lenguas originarias), la religiosidad (lo católico con las incorporaciones africanas y aborígenes) y algunos aspectos institucionales.

Pero lo fundamental de todo este sincretismo, es que en su discurso, tanto los sujetos como los normativos legales y curriculares, tienden a privilegiar dos de los tres elementos de la base de la hibridez: por un lado, tanto la Ley Orgánica de Educación como la Constitución hablan de “la identidad de nuestros pueblos latinoamericanos, caribeños, indígenas y afrodescendientes” (art. 6); “una visión latinoamericana, caribeña, indígena, afrodescendiente y universal” (art. 14 y 15), “nuestros antepasados aborígenes” (preámbulo); por el otro, los sujetos también aluden a lo aborígen.

Pero en ambos se niega, o por lo menos se soslaya, la presencia de lo europeo en la conformación de nuestra identidad. Sin ánimos de querer especular demasiado, podría decirse que, en este discurso educativo sobre la construcción de la identidad latinoamericana, se tiende a un acercamiento a las raíces aborígenes y africanas y un alejamiento progresivo de las europeo-anglosajonas, que predominan en la otra parte de América, esto es, la América no latina.

Ahora bien, una explicación para esto viene dada por el hecho de que la noción de identidad no es algo estable, sino que está en permanente construcción o permanente cambio, ajustándose e incorporando diferentes elementos y referentes, por lo que no se puede soslayar la presencia de los medios en su



construcción. Medios que, dicho sea de paso, son una realidad que no existía para el momento en que se concibe la idea de la unidad latinoamericana. Al respecto, García-Canclini (2006) habla de la definición de una identidad socio-comunicacional, haciendo alusión a los referentes locales de las culturas post-nacionales (que son referentes construidos por los medios).

Al respecto, el autor citado señala que desde los medios se producen imposiciones y negaciones, que son vistas a través de los sujetos y la circulación de mensajes, y que son percibidas por los colectivos, que se apropian de estos mensajes; lo que permite que, en las sociedades contemporáneas, un mismo objeto puede transformarse a través reapropiaciones y resignificaciones sociales.

García-Canclini (2006) plantea que es en la cultura donde se da el proceso de producción, circulación y consumo de la vida social, siendo la instancia simbólica, donde cada grupo organiza su identidad. Por ello, en sus propias palabras, se precisa revisar dentro de estos procesos “la complejidad de las formas de interacción y rechazo, de aprecio y discriminación u hostilidad” Dicho de otro modo, y llevado esto a la realidad educativa, en el contexto actual de cambios políticos que vienen gestándose desde hace una década y media, los medios, sobre todo los que maneja el Estado, también son portavoces de la visión de identidad e integración latinoamericanas expresadas en las leyes.

Pero del mismo modo, el discurso político-económico de quienes tienen acceso a los medios, como portavoces del Estado, manifiestan rechazo hacia el modelo económico capitalista, identificado o signado como característico de Europa y de Estados Unidos de América. Este modelo es el antagonista y, por lo tanto, también lo son los gobiernos, países, ciudadanos, rasgos culturales y valores con los que se identifican, ya que no se puede negar que hay una corriente crítica europea, muchos ciudadanos tienen una postura que diverge de esos valores.

Por consiguiente, al hablar de construcción de identidad desde la perspectiva del currículum actual, la Ley Orgánica de Educación, la Constitución, los sujetos-

actores (docentes) que están consustanciados con esa visión, no debe parecer extraño que de su discurso sobre la identidad latinoamericana se excluya lo europeo, aún a pesar de que el término latino es eminentemente europeo.

### **Reflexiones Finales**

Habiendo analizado el discurso desde el hecho educativo, tanto en sus aspectos legales y curriculares (dimensión normativa), como desde uno de los actores sociales del proceso educativo: los docentes (dimensión subjetiva), se pudo evidenciar que entre ambos se teje un discurso a partir del cual la identidad y la integración son un valor a la vez que una finalidad, y que deben orientarse esfuerzos para lograr consolidarlas, desde la educación.

Tal como puede evidenciarse, es claro que el proceso de cimentación de la identidad latinoamericana desde los actores y normativos del actual subsistema de Educación Básica en Venezuela se considera una finalidad incuestionable. Es importante acotar que, ya que las nociones de identidad e integración aparecen íntimamente ligadas, hasta tal punto que una presupone la otra, es decir, la identidad como resultado es producto de un movimiento hacia la integración, la aspiración en un sentido también lo es en el otro: la meta es la integración porque existe una identidad de base.

La tradición del pensamiento latinoamericano, en la medida que se asume a la región como una unidad (de hecho, se denomina pensamiento latinoamericano y no pensamientos latinoamericanos), se ha dado continuidad al ideal de la integración, desde las raíces rodrigueano-bolivarianas, ya desde lo político (como estrategia, acción o mecanismo) o desde lo cultural (en cuanto a manifestaciones, no sólo de las bellas artes), ya desde lo educativo, como objetivo y como contenido.

Pese a la diversidad de los autores y teóricos que han seguido propugnando esta visión, y que son el sustento de las convicciones de los actores educativos y de los documentos que sirven de base a la educación, no ha cambiado la idea de

que una integración entre los países de América Latina produciría efectos a todas luces positivos en diversos ámbitos del desarrollo humano, social, económico y hasta cultural de los pueblos de la región.

## Referencias

- Aranda, M. (2010). José Enrique Rodó: militante americanista. **Diversidad e Integración en Nuestra América**. Buenos Aires: Biblos. pp. 21-42.
- Briceño, J. (2007). **El Laberinto de los Tres Minotauros**. Caracas: Monte Ávila.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta oficial.
- Doctrina del Libertador** (2009). Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Giorgis, L. (2010). José Martí: Recuperación y Vigencia de Nuestra América. **Diversidad e Integración en Nuestra América**. Buenos Aires: Biblos. pp. 141-148.
- Ley Orgánica de Educación (2009). **Gaceta Oficial Nº 5.929 Extraordinario** del 15 de agosto.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). **Currículo Nacional Bolivariano. Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano**. Caracas: CENAMEC.
- Ramaglia, D. (2011). Identidad latinoamericana. **Enciclopedia Latinoamericana de Derechos Humanos**. Brasil: Nova Armonia.
- Ramos, J. (2011). **Historia de la Nación Latinoamericana**. Buenos Aires: Continente.
- Rodríguez, S. (2004). **Inventamos o Erramos**. Caracas: Monte Ávila.
- Uslar Pietri, A. (1998). **Mundo Nuevo. Nuevo Mundo**. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Varios (1992). **Iberoamérica Una Comunidad**. Caracas: Monte Ávila/Instituto de Cooperación Iberoamericano.

## **COMITÉ DE ARBITRAJE**

### **Dr. Gustavo Ruiz T.**

Licenciado en Educación. Mención Orientación. Magíster en Docencia Universitaria. Doctor en Ciencias de la Educación. Postdoctorado en Ciencias de la Educación. Profesor del Doctorado en Ciencias de la Educación de la UBA. Profesor Jubilado de la UNESR. Tutor y Jurado de Tesis Doctorales. Miembro de la Red de Investigadores de la Transcomplejidad (REDIT). Conferencista Nacional e internacional

### **Betty S. Ruiz M.**

Doctora en Ciencias de la Educación. Post-doctorado en Educación Latinoamericana y del Caribe. Post-doctorado en Investigación. Post-doctorado en Investigación Transcompleja. Profesora UNERG. Miembro de la Red de Investigadores de la Transcomplejidad (REDIT). Acreditada por ONCTI como Investigador PEI A1.

### **Alicia Uzcategui de Lugo**

Profesora de Biología, especialista en Gerencia Educativa, Magister en Ciencias de la Educación. Postdoctorado en Educación Latinoamericana. Diplomado en Desarrollo de Modelos Curriculares en Multidiversidad. Miembro de la Comisión Regional de Currículo. Jefa de la Unidad Currículo de Instituto Pedagógico Rural del Mácaro UPEL. Miembro de la Red de Investigadores de la Transcomplejidad (REDIT).

### **Rosa Belén Pérez O.**

Post-doctora en Investigación de la Universidad Bicentenario de Aragua. Doctora en Ciencias de la Educación. Magister en Gerencia y Tecnología de la Información. Especialista en Telemática e Informática para la Educación a Distancia. Ingeniero en Información. Profesora con Categoría Asociado de la Universidad Nacional Abierta para la carrera Ingeniería de Sistemas y Jefe de la Unidad de Computación en el Centro Local Carabobo. Acreditada por el Observatorio Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (ONCTI) como investigador tipo "B" en el Programa de Estímulo a la Investigación e Innovación (PEII). Miembro de la Junta Directiva de la Asociación Venezolana de Educación a Distancia (AVEC).

## NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS

Para su publicación, los artículos que se envíen a Investigación y Creatividad deberán ajustarse a las siguientes normas:

Serán considerados todos los trabajos realizados por investigadores nacionales o extranjeros del nivel de postgrado, siempre y cuando cumplan con los requisitos exigidos por el Consejo Editorial. Se recomienda acogerse, en lo posible, al siguiente esquema:

<b>Artículo de Investigación</b>	<b>Artículo de Revisión</b>
Resumen y Abstract	Resumen y Abstract
Introducción	Introducción
Metodología	Desarrollo(subtemas)
Resultados y Discusión	Conclusiones
Referencias	Referencias

2. Se dará preferencia a los trabajos inéditos; pero no se descartan los trabajos que no lo sean, cuando, a juicio del Comité de Arbitraje, constituyan aportes significativos en el campo científico.

3. No se publicarán trabajos que estén siendo sometidos a consideración de otra publicación; condición que deberá ser certificada por el autor en comunicación anexa.

4. Todo artículo será sometido a un proceso previo de selección y arbitraje anónimo.

5. El encabezamiento de los artículos deberá incluir, además del nombre del autor o autores, el Título, Resumen y Descriptores, en castellano e inglés.

6. El Resumen deberá comprender entre 200 y 250 palabras y reseñar el propósito del trabajo, la metodología utilizada y las conclusiones más relevantes.

7. Los trabajos deberán incluir una breve reseña de su autor o autores –no mayor de 50 palabras- con señalamiento de sus títulos académicos de pregrado y postgrado, universidades que los otorgaron y cargos relevantes que desempeñe(n) o haya(n) desempeñado; así como la dirección, teléfonos y correo electrónico, para su localización.

8. De acuerdo con las características del trabajo, su extensión puede variar entre 10 y 15 cuartillas a 1,5 espacios. Otras dimensiones serán objeto de consideración por parte del Consejo Editorial.

9. Los trabajos deberán presentarse en versión Word para Windows.

10. La redacción, organización, presentación gráfica del artículo y otros aspectos afines, deberán ajustarse a las normas establecidas en el Manual para la Elaboración, Presentación y Evaluación del Trabajo Final de Investigación de los Programas de Postgrado de la Universidad Bicentennial de Aragua.

11. No se devolverán originales de los trabajos publicados.

12. El contenido de los trabajos publicados será de la exclusiva responsabilidad de su autor o autores.

13. Se aceptarán comunicaciones y artículos en los cuales se hagan comentarios o planteamientos acerca de los trabajos publicados en números anteriores, y se publicarán aquellos que, a juicio del Consejo Editorial, constituyan aportes relevantes para la interpretación del tema.



**DIEP** | *Decanato de  
Investigación,  
Extensión  
y Postgrado*