

LA COMPLEJIDAD TRASCENDENTAL Y EL COMPROMISO EDUCATIVO

Autor: Dr. Gerardo Barbera¹
gerardojoba@gmail.com

Resumen

La educación como proceso se presenta como compromiso de construcción de la sociedad del nuevo milenio, desde una perspectiva humana. Esto implica la trascendencia del positivismo y del conductismo como modos epistémicos y metodológicos del proceso educativo. Afirmar que la educación es un proceso humano, implica una visión realista del ser personal, comunitario, social, planetario y trascendental de la existencia, y en consecuencia, plantearse los retos educativos desde el Paradigma de la Complejidad como opción ontológica (la realidad como complejidad en sí misma) y como opción antropológica (el ser humano como trascendencia). La educación del siglo XXI centrada en el Paradigma de la Complejidad apunta hacia la Trascendencia existencial, una ventana a la esperanza, un camino que ha empezado, un llamado a la Paz.

Palabras Clave: Educación, Antropología, Complejidad, Humanidad, Trascendencia.

TRANSCENDENTAL COMPLEXITY AND EDUCATIONAL COMMITMENT

Abstract

Education as a process is presented as a commitment to build the society of the new millennium, from a human perspective. This implies the transcendence of positivism and behaviorism as epistemic and methodological modes of the educational process. To affirm that education is a human process, implies a realistic vision of the personal, community, social, planetary and transcendental being of existence, and consequently, to consider the educational challenges from the Complexity Paradigm as an ontological option (reality as complexity in itself) and as an anthropological option (the human being as transcendence). The education of the 21st century centered on the Paradigm of Complexity points towards the existential Transcendence, a window to hope, a path that has begun, a call to Peace.

Key Words: Education, Anthropology, Complexity, Humanity, Transcendence.

¹ Licenciado en Educación mención Filosofía (UCAB), Especialista en Educación Superior (UC), Magíster en Desarrollo Curricular (UC). Doctor en Educación (UC). Obras publicadas: "Ética, locura y muerte", "Ética, locura y muerte (segunda parte)", "Reflexiones elementales en torno a la ética", "En torno al conocimiento", "trascendencia". "La Filosofía de Cerca". Profesor del Departamento de Filosofía Universidad de Carabobo. Profesor de Filosofía Seminario Nuestra Señora del Socorro-Valencia.

Introducción

Desde el paradigma positivista se concibe el proceso de aprendizaje como tarea de fragmentación de las diferentes áreas del conocimiento, desde una opción analítica de la ciencia y de todo el saber humano. Además, plantea el positivismo una antropología del “individuo” y una ontología materialista sujeta a leyes físicas, tal como lo afirman Beuchot y Sobrino (2003) al referirse a la concepción de conocimiento científico aceptado desde el Paradigma de la Modernidad: “Dentro de este relativismo empírico, la ciencia se sostiene en la concepción mecanicista de la naturaleza, que garantiza la validez de las leyes científicas, y en la posibilidad de expresar cuantitativamente las leyes naturales, es decir, en un matematicismo” (p. 69)

Esta visión positivista implica una ontología donde la realidad se entiende como la suma de partes atómicas, que desde el proceso educativo y de investigación, podrían ser separadas y estudiadas como entes aislado, sin tomar en cuenta el resto de la realidad, tal como lo expresa Condilacc (2011) a referirse al orden analítico del conocimiento, como el modo auténtico del saber científico, y como garantía de veracidad: “Para hablar de una forma inteligible, es preciso concebir las ideas en el orden analítico, que descompone y vuelve a componer cada pensamiento. En efecto, si yo quiero conocer una máquina, la desarmaré para estudiar separadamente cada una de sus partes”. (P.33)

El análisis se convierte en visión científica. De hecho, en el área de la educación, los diseños curriculares casi siempre responden al paradigma analítico y atómico del conocimiento. Esta visión analítica y positivista se fundamenta en un sujeto que observa un mundo ajeno; donde la subjetividad debe ser suprimida en favor de la objetividad que la supone.

Sin embargo, desde la misma descripción fenomenológica del conocimiento, se impone una relación ontológica entre el sujeto y el entorno, entre la persona y su mundo que no es un conjunto de partes separables y aisladas; sino, una realidad sistémica y compleja; como lo sugiere Hartmann (2010) al indicar las dimensiones de relación del conocimiento:

Lo que constituye la dificultad del problema del conocimiento: que ni el sujeto se reduce a su ser-sujeto para el objeto ni el objeto a su ser-objeto para el sujeto, proyecta precisamente más allá de sí al propio tiempo esta dificultad, dando un primer punto de partida para su solución. En virtud de esta su autonomía, sujeto y objeto adquieren un rasgo fundamental común que los une: el ser. Sujeto y objeto se hallan uno frente a otro como miembros de una sola conexión de ser, pertenecen a un solo mundo real, en que todo lo existente se halla en diversas relaciones actuales, determinándose y condicionándose recíprocamente de diversos modos. (p. 378)

El positivismo, en cuanto paradigma concibe la realidad como un conglomerado atómico de partes perfectamente separables y aislables. Llevado al campo social, la persona se convierte en individuo en sí mismo; y, en el área educativa, el alumno se convierte en uno más del aula, que puede ser identificado con un número de la lista, y marcado con una evaluación numérica. Desde el paradigma positivista se obvia la totalidad y se opta por la partícula, dejando un mar vacío del conocimiento propiamente humano, como lo afirma Hartmann (2005), al defender la posibilidad del conocimiento sistémico de la totalidad como trasfondo de la experiencia del ente particular:

Tenemos que retornar a la ontología, porque las cuestiones metafísicas fundamentales de todos los dominios de la investigación en que trabaja el pensar filosófico son de naturaleza ontológica, y porque estas cuestiones no se echan del mundo con ignorarlas “críticamente” o esquivarlas. (p.2)

En este trabajo, se plantea la posibilidad de una interpretación hermenéutica, como modo epistémico capaz de ir más allá de las insuficiencias cognitivas propias del paradigma del positivismo clásico; el cual, se ha quedado en la noción de simplicidad analítica como fundamento de la ciencia. Se abre el camino a la reflexión sobre alternativas de una episteme compleja; como lo plantea Morin (2003) al destacar la visión reduccionista e incompleta del positivismo:

Pero si los modos simplificadores del conocimiento mutilan, más que lo que expresan, aquellas realidades o fenómenos de los que intentan dar cuenta,

si se hace evidente que producen más ceguera que elucidación, surge entonces un problema: ¿cómo encarar la complejidad de un modo no-simplificador? (p.21)

Además, trascendiendo lo estrictamente cognitivo, desde la episteme de la Complejidad se propone, como forma de convivencia, una cultura humanista y trascendental para la paz y el cuidado del ecosistema planetario, como alternativa real de supervivencia de la especie humana. Además, se proponen posibilidades de opciones educativas fundamentadas en el Paradigma de la Complejidad, tal como lo expresa Morin (2003), al referirse a la urgencia de un cambio real de proceso educativo centrado en la necesidad de supervivencia del ser humano y del ecosistema planetario: “El problema humano, hoy, no es sólo de conocimiento, es un problema de destino, nos hemos convertido para nosotros mismos en un problema de vida o muerte” (p.18).

Desde el Paradigma de la Complejidad, la educación se transforma en un reto de promoción de un modelo antropológico dentro del contexto del ecosistema planetario, como el verdadero hogar de toda la humanidad. Este reto es trascendental en sí mismo, al optar por un ser humano capaz de ir más allá de los límites de su “yo íntimo”. Se trata de optar por una antropología trascendental, frente al materialismo antropológico de algunas tesis positivistas, tal como lo sugiere Heidegger (2001), al referirse el problema del sentido de la vida:

El ser mismo relativamente al cual puede conducirse y se conduce siempre de alguna manera el “ser ahí”, lo llamamos existencia. Y porque la definición de la esencia de este ente no puede darse indicando un “que” de contenido material, sino que su esencia reside en que no puede menos de ser en cada caso su ser como ser suyo, se ha elegido para designar a este ente el término “ser ahí”, que es un término que expresa puramente el ser (p. 22)

Las propuestas epistémicas, antropológicas, comunitarias, sociales, y planetarias planteadas desde la Complejidad ontológica y antropológica, son cada vez más admitidas como modelos alternativos del saber humano y conforman el punto de partida de nuevas opciones trascendentales en el

ámbito de propuestas educativas para la convivencia. En el fondo, la educación trascendental apunta hacia la antropología de la vida y la paz, totalmente contraria a la cultura de la guerra, de la destrucción tan evidente en la historia de la humanidad.

Desde la propuesta de una antropología trascendental, la diferencia entre el ser humano y la bacteria no es reducible a la cantidad. La conciencia humana no puede ser solamente producto del “azar”, vivir no es solamente nacer, crecer, reproducirse, morir. Lo antropológico, en cuanto a búsqueda de sentido, no termina en la aceptación de la Nada absoluta; sino en la trascendencia espiritual. Scheler (2006), nos muestra la eterna búsqueda antropológica como modo de vivir la existencia envueltos en la Trascendencia:

Tras una historia de ya más de diez mil años, estamos en una época en que, por primera vez, el hombre es para sí mismo un ser radical y universalmente «problemático». El hombre ya no sabe quién es y se da cuenta de que jamás lo llegará a saber. Sólo se volverá a tener juicios fundamentados si se hace tabula rasa de todas las tradiciones relacionadas con este problema y se contempla con el máximo rigor metodológico y con el más grande estupor a ese ser llamado hombre. (p.13)

En definitiva, el presente ensayo es un estudio hermenéutico en torno a los elementos educativos propuestos desde el paradigma de la Complejidad, como opción centrada en una antropología trascendental.

Complejidad y Educación

La episteme analítica del positivismo carcome la estructura del actual sistema educativo en cuanto modo de aprendizaje fundado en estrategias conductistas de didáctica, enseñanza y evaluación. El positivismo de la Modernidad ha estado presente en la Cultura Occidental, no sólo como modelo de ciencia; sino como modo ontológico y antropológico. Esta influencia existencial y cultural del positivismo se da gracias a sus logros y alcances en el

área de las ciencias físicas y biológicas, con su respectiva e innegable producción tecnológica en función del modo de producción industrial que aporta bienes y artículos de consumo masivos y servicios a los individuos desde un sistema de producción y comercio, que sin duda, moldea el modo cultural y existencial del hombre actual.

En coherencia con esta cultura positivista y tecnológica, el sistema educativo ha estado centrado en la lógica racional, se cubre de contenidos abstractos, en un mundo de conceptos universales, dejando de un lado la complejidad y trascendente de lo humano; dejando de lado algunas dimensiones antropológicas y epistémicas significativas. La ontología que sostiene este modelo está centrada en la concepción mecanicista del universo en su totalidad; como lo afirma Moreno (1993), cuando describe el pensamiento cartesiano: “Pero dado que la materia es extensión, y además inerte, el movimiento del universo es pasivo, que carece de energía. De ahí un universo máquina. Están fijadas las bases para el mecanicismo y determinismo de la ciencia” (p.226)

Generalmente se enseña “la tabla de multiplicar”, “el nombre de las capitales de las naciones más importantes”, “la estructura biológica de la célula”, “el átomo”, “informática”, “polinomios”, “contabilidad”..., a nadie se le enseña “la felicidad de vivir en pareja”, “cómo enseñar modales a los futuros hijos”, en el caso de los cristianos, “La Historia Sagrada”. Las teorías del aprendizaje en el actual sistema educativo se fundamentan en el Conductismo como base de la psicología educativa. El cerebro humano se concibe como un recipiente vacío que debe ser llenado con los contenidos abstractos previamente elaborados y empaquetados para el consumo.

Resulta alentador las ideas que Ortega y Gasset (2005) señala en torno a las diferentes dimensiones existenciales y afectivas del conocimiento humano como una reafirmación de trascendencia frente a cualquier postura positivista y mecánica del aprendizaje: “La verdad es que existo yo con mi mundo y en mi mundo, en verlo, imaginarlo, pensarlo, amarlo, odiarlo, estar triste o alegre en él y por él, moverme en él, transformarlo y sufrirlo” (p.211) No es pues el

mundo una “cosa” totalmente externa y ajena a lo humano. El ser humano a la expectativa, totalmente abierto en forma existencial a la interpretación del mundo, como lo afirma Gadamer (2007) al considerar la apertura antropológica:

No es sólo que la tradición histórica y el orden de vida natural formen la unidad del mundo en que vivimos como hombres; el modo como nos experimentamos unos a otros y como experimentamos las tradiciones históricas y las condiciones naturales de nuestra existencia y de nuestro mundo forma un auténtico universo hermenéutico con respecto al cual nosotros no estamos encerrados en barreras insuperables sino abierto a él. (p.26)

Esta apertura antropológica no se limita a lo epistémico; sino, al encuentro con el Otro. El ser humano no es un contemplativo y punto. La apertura incluye el encuentro, la relación con la comunidad. Y este modo de existir desde el encuentro con la comunidad, hace del hombre un ser esencialmente moral; lanzado a decidir entre la vida y la destrucción como modo de relacionarse. La apertura antropológica se convierte en un problema ético, educativo y trascendental que da sentido a la existencia personal, comunitaria y humanitaria.

En torno a la dimensión de relación de los seres humanos, Rodríguez (1987) hace referencia al convivir como el modo existencial de todos los seres humanos: “La existencia es un convivir, un vivir con los otros. Se evidencia esta convivencia en la transformación del mundo, en las decisiones culturales, políticas, en el trabajo como condición fundamental de la existencia, en el lenguaje como comunicación” (p. 5) Entonces, la vida es un proceso educativo en torno al compromiso de la persona con los demás. El yo personal consigue su razón de existencia en la trascendencia hacia el encuentro con el Otro. Nada más alejado del ser humano que educarlo desde la individualidad, desconociendo su naturaleza real de convivencia con los demás.

En este sentido, Ramos (2000) enfatiza la opción por un sistema educativo entendido como proceso personal y social, que responda a las necesidades y características de la comunidad en la que está inscrita las historias personales de los alumnos: “La dimensión ética implica que los

individuos necesitan un grupo de valores que orienten su comportamiento social en un mundo cambiante, enfrentar los problemas con sentido ciudadano, con autonomía personal y conciencia comunitaria” (121) Los valores de convivencia son parte esencial de la existencia concreta de las personas y comunidades, su enseñanza debe partir de las historias de vidas de los alumnos y no solamente de conceptos abstractos.

De hecho, en los sistemas educativos basados en las dimensiones positivistas del saber, se le da importancia casi exclusivamente a los contenidos “lógicos-rationales”, sin valorar las otras dimensiones del ser humano, como la fe religiosa, el amor de familia, el compromiso de servicio, el trabajo comunitario, la vocación de servicio, como sentido de la vida.

La vocación de servicio surge de un ser que trasciende lo estrictamente biológico, no explicable desde las opciones materialista de corte físicos o biológicos de la naturaleza humana. Desde una filosofía humanista trascendental, Max Scheler (2006), en sus opciones antropológicas presenta al hombre como un ser espiritualmente libre, capaz de trascender el nivel animal de los impulsos y de las necesidades establecidas por el medio, lo cual considero como el fundamento antropológico de la estructura ética y vocacional de los seres humanos:

Si colocamos en el ápice del concepto de espíritu una función particular del conocimiento, una clase de saber, que sólo el espíritu puede dar entonces la propiedad fundamental de un ser “espiritual” es su independencia, libertad o autonomía existencial – o la del centro de su existencia – frente a los lazos y a la presión de lo orgánico, de la “vida”, de todo lo que pertenece a la “vida” y por ende también de la inteligencia impulsiva propia de ésta. Semejante ser “espiritual” ya no está vinculado a sus impulsos, ni al mundo circundante, sino que es “libre frente al mundo circundante”, está abierto al mundo, según expresión que nos place usar (p. 55)

Así pues, el conocimiento es una tarea humana, con dimensiones personales y comunitarias. Realmente, este amor no materialista por el saber, sería uno de los rasgos antropológicos condicionantes de la misma existencia,

tal como lo indica Morin (1999), en cuanto al proceso de aprender, desde la misma historia de vida y no solamente como un apéndice escolar, como una actividad de complemento de adaptación social: “El conocimiento, que se halla al servicio del sujeto cognoscente, puede también poner éste a su servicio, se convierte en uno de los rasgos más originales de la condición humana” (p.140). Entonces, el conocer nunca es un acto apartado de la vida real; sino, dimensión ontológica del ser humano. Y cuando este saber se adquiere en la historia de vida personal, comunitaria y social, aparece el compromiso trascendental, que se fomenta desde los diferentes procesos educativos y formación ética de todos los seres humanos.

Desde el Paradigma de la Complejidad, se percibe que la desvaloración de la percepción compleja del conocimiento, ha conducido al reduccionismo positivista de todo el proceso educativo; y, en consecuencia, se descuidan dimensiones de responsabilidad referentes a la supervivencia de la vida y del ecosistema planetario, y se ha optado por destrucción del ecosistema y el fomento de la competencia violenta; entonces, la meta de superar este modo de la episteme positivista, se convierte en la razón última de las propuestas educativas en el Paradigma de la Complejidad Trascendental.

La educación desde el Paradigma de la Complejidad conlleva a las opciones trascendentales, o espirituales tal como lo explica Davis (2014) al referirse a la importancia de la dimensión espiritual como proceso de formación personal:

La iluminación espiritual no es una línea hasta donde se debe llegar, ésta iluminación va llegando gradualmente. Se debe dejar las influencias externas fuera. El estudio como práctica espiritual se tiene que realizar con paciencia a través de la lectura de libros espirituales, pero sobre todo hay que estar equilibrado y tranquilo en la parte emocional y llevar una vida ordenada hasta la paz, lo que permitirá el conectarse con los conocimientos e ir adquiriendo la iluminación poco a poco o esperando que suceda repentinamente, y que llegue a la comprensión. (p. 48)

El paradigma cultural positivista de la educación, se propone como meta el éxito individual. En consecuencia, se fortalece la lucha por el tener, el poder y el placer, como valores fundamentales y como indicadores del éxito personal, comunitario y nacional. Por tanto, se deforma la formación basada en valores humanistas sobre los vínculos de solidaridad, que cada persona debe desarrollar desde el entorno familiar, escolar, grupal, como miembros de la comunidad.

Es decir, desde los procesos educativos que se preocupan solamente en desarrollar “las potencialidades individuales”, carece de sentido la formación en valores de responsabilidad existencial, desde una antropología trascendental centrada en el compromiso social, que promueva el cuidado de la vida y del ecosistema planetario.

En lo esencial, desde la educación para el consumo de bienes y servicios, se omite la posibilidad de un sistema educativo alternativo, centrado en los valores sobre el sentido trascendental de la existencia personal, comunitaria y de toda la sociedad, que trascienden el reduccionismo positivista de una cultura del éxito individual, como máximo valor antropológico de la existencia.

En definitiva, la educación se convierte en un problema que trasciende la realidad académica, permea nuestras vivencias personales y se transforma en vocación de servicio comunitario en cada historia de vida concreta, real y cotidiana. En este contexto, afirma Morin (2001), refiriéndose a la necesidad de un proyecto educativo, que enseñe los valores de una conciencia ecológica: “de allí se esbozan las dos grandes finalidades ético-políticas del nuevo milenio: establecer una relación de control mutuo entre la sociedad y los individuos por medio de la democracia y concebir la Humanidad como comunidad planetaria”. (p. 7) La educación humana es una carga ética de encuentro con todos los seres humanos y un proceso de compromiso con la vida y el bienestar integral del ecosistema planetario.

El paradigma de una educación conductista y positivista fomenta el interés individualista del hombre del éxito. Este paradigma individualista del proceso educativo de la sociedad actual, sumergida en la cultura del mercado,

propone como finalidad la formación de un sujeto que siempre tiene que superar a las demás personas para alcanzar sus fines y ser el “número uno”. En fin, la educación basada en el éxito personal va dirigida al yo egoísta, a la formación del individuo carente de solidaridad, el hombre ideal del pragmatismo individualista persigue solamente los beneficios individuales; tal como se puede observar en el texto de Fernández y Cantón (2017) al señalar su exaltación del éxito personal como horizonte existencial:

Al día de hoy, en nuestra sociedad, tener éxito es una tendencia muy extendida con la que todos, en mayor o menor medida, se pueden identificar: la necesidad de tener un cierto estatus social y económico, ser reconocido y respetado, tener poder o sentirse admirado, encontrar una solución novedosa a algún problema, ser el primero en llegar, ser un visionario, tener prestigio, dar conferencias, conceder entrevistas o ascender en la jerarquía empresarial o académica. Ante este tipo de necesidades el individuo utiliza con plenitud sus talentos y capacidades esperando que el éxito llegue como una consecuencia acertada/feliz de realizar una buena actuación, una buena «salida» (235)

En el fondo, la educación para el éxito personal es un modelo de supervivencia donde vence el más fuerte, el más apto para la guerra y la destrucción. De ahí la importancia de alternativas educativas para la paz, el encuentro y el cuidado del planeta. Entonces, desde este modelo educativo centrado en el éxito individual, los sujetos quieren poseer cada vez más bienes, se desentienden de las necesidades sociales, mundiales, universales; y algunas veces, colocan el bien común, en franca oposición respecto de sus intereses privados.

Por otra parte, Morin (2002) manifiesta su preocupación en cuanto a las dimensiones mundiales y planetarias de los problemas que a primera vista parecen ser solamente conflictos de algunas naciones, que supuestamente no afectan a la totalidad de la humanidad: “Al convertirse en mundial, la política no sólo se ha ampliado a horizontes planetarios: se ha dejado invadir por los problemas primeros, fundamentales, de la vida y la muerte de la especie humana” (p.17) Además, los actuales desastres ecológicos son consecuencias

de una visión positivista, utilitarista, pragmática del mundo, donde el entorno se explota, se consume, se manipula; pero, no se considera el único hogar de la humanidad.

Ha sido evidente que la educación centrada en el “individuo egoísta”, lleva a la destrucción del ecosistema planetario; de ahí la urgencia de nuevas alternativas educativas, que en palabras de Morin (1999) en su Método I, “*La Naturaleza de la naturaleza*”, plantean un modelo antropológico, que en sí mismo se vive como relación ontológica con su ecosistema natural, una persona formada en valores ecológicos y comprometido con su entorno humanitario, planetario y universal: “Así, el ser humano forma parte de un sistema social, en el seno de un ecosistema natural, el cual está en un sistema solar, el cual está en el sistema galáctico, los cuales están compuestos por sistemas atómicos” (p.121). No se trata solamente de una opción epistémica; tampoco de un “método sistémico” de investigación; sino, de una realidad personal, comunitaria, social y ecológica sistémica en sí mismas, donde el ser humano es parte esencial y comprometido en todas sus dimensiones.

No es una moda, o un simple modelo cursi de educación ambiental; la solidaridad con el planeta es consecuencia de la relación ontológica del ser humano con su planeta, como realidad concreta, con un ser humano que siempre es dependiente de su ecosistema planetario; es decir, los valores ecológicos son antropológicos de por sí, más allá del modo cultura de una sociedad histórica y concreta.

Hacia una antropología trascendental

Partiendo de esta realidad ontológica y antropológica, el reto educativo surge como relación y compromiso; es decir, como toma de conciencia de la verdadera realidad del ser humano. Entonces, se hace necesaria la implementación de un proceso educativo que refleje al ser humano en interacción natural con la humanidad y con el planeta Tierra en el que vivimos. Sin duda, ha llegado el momento de implementar una educación que tome en cuenta la perspectiva sistémica, ecológica y espiritual del hombre, de la humanidad, del planeta y del universo en su totalidad.

De hecho, esta formación educativa, debería abordar las necesidades y problemáticas humanas, incluyendo esa visión espiritual que eleva al ser humano a los niveles más altos del Amor como manifestación espiritual y trascendental de lo verdaderamente humano, tal como lo plantea Rahner (2014) al mostrar al ser humano en búsqueda del sentido en el Ser Absoluto, como centro del Amor y de la hermandad espiritual de toda la humanidad: “Debemos decir el Padre Nuestro, al Padre de la Misericordia y al Dios de todo consuelo, al Padre que no sólo es el misterio incomparable en sí mismo, sino el único y supremo misterio de nuestra existencia” (p.69)

El proceso educativo tendría que centrar su interés y valorar la multiplicidad de elementos antropológicos que nos convierten en seres humanos, así como la diversidad de relaciones comunitarias y sociales que tiene cada persona. Se trata de un cambio de la filosofía antropológica del paradigma positivista de la Modernidad y desarrollar una Filosofía de la Complejidad, como fundamento de nuevas alternativas educativas, que se complementen con las dimensiones espirituales del ser humano hacia un Pensamiento Complejo Trascendental.

Ahora bien, se aclara que las propuestas educativas desde el Pensamiento Complejo no son en sí misma una ruptura radical con la educación actual. No se plantean alternativas educativas completamente nuevas, desvinculada de los progresos y avances que han experimentado las diversas ciencias y los distintos saberes alcanzados desde el paradigma positivista de la Modernidad. Por ello, desde el Paradigma de la Complejidad, se da especial énfasis a esta nueva visión compleja, global y sistémica de la realidad y del conocimiento humano integral. En el fondo, se concibe el conocimiento complejo en su aspecto original de sabiduría, que incluye el área de la ciencia, pero lo completa y trasciende.

Desde la episteme de la complejidad, Morin (2001), sugiere que el desarrollo y devenir histórico del conocimiento científico, debería integrarse en un currículum coherente, dentro de los diversos niveles educativos, tales como la educación inicial, la básica, secundaria, técnica superior y universidad,

desde la visión integral del saber en general: “Esta integración del conocimiento deberá fomentarse hasta la educación universitaria, de modo que, en esas casas de estudio, se promueva la creación de la Facultad de lo Humano o la Facultad de la Vida (p.38)”. La vida misma se plantea como centro del proceso educativo.

La educación integral desde la complejidad no debe ser reducida a una formación para el trabajo; dejando lo verdaderamente significativo al ámbito de las familias y de las iglesias. En consecuencia, la educación desde la complejidad antropológica, no puede pretender excluir la fe religiosa del corazón del hombre, y proponer al mismo tiempo una educación humana, compleja e integral. La educación compleja es en sí misma trascendental. Sin la dimensión trascendental y espiritual del ser humano, la complejidad es incompleta.

En definitiva, el ecosistema planetario es condición y ocasión del conocer humano, como una realidad antropológica integral y existencial. En lo esencial, el saber desde la complejidad desarrolla lo antropológico en todas sus dimensiones racionales, afectivas y trascendentales.

Desde el Pensamiento Complejo, se propone la perspectiva sistémica e integral que se caracteriza por ser interdisciplinaria, no solamente como estrategia curricular; sino, como condición antropológica y ontológica del conocer, en cuanto complejidad en sí mismos; y esto se traduce en la dimensión interdisciplinar e integral, como ser en sí de la estructura del conocer humano; en lo esencial, el ser humano no suma conocimiento, los integra, los vive, los hace cotidianidad. De ahí la importancia de valorar las dimensiones trascendentales del ser humano desde el Pensamiento Complejo.

No bastaría solamente con implementar estrategias educativas, que produzcan una división curricular en cada uno de los contenidos programáticos de algún nivel de enseñanza inicial, o de un pensum universitario; sino, más bien, de un modo opcional de afrontar el estudio científico y las áreas humanistas de manera integral en su complejidad, tal como lo afirma Morin (2001), al referirse a la dimensión antropológica y educativa del conocimiento

integrado: “Tenemos que pensar el problema de la enseñanza a partir de la consideración de que la aptitud para contextualizar e integrar es una cualidad fundamental del pensamiento humano que hay que desarrollar antes que atrofiar”. (p. 6) Pero esta contextualización siempre es existencial; por tanto, incluye las dimensiones espirituales de los seres humanos.

De este modo, desde el proceso educativo concreto y particular, se pueden integrar las ciencias naturales, las ciencias humanas y todas las dimensiones propias de la cultura concreta y cotidiana de las futuras generaciones en la construcción de lo humano, de lo comunitario, de lo social en relación con el entorno planetario; y con las dimensiones trascendentales desde la perspectiva “sistémica de la realidad”, como lo plantea Bunge (1995), al describir lo real como un entorno de sistemas más allá del simplismo epistémico de la visión atomista del universo material: “El enfoque sistémico es una alternativa tanto al individualismo (atomismo), como al totalismo (holismo). En otras palabras, el enfoque sistémico invita estudiar la composición, el entorno y la estructura de los sistemas de interés” p.34).

Se propone desde la complejidad, que esta integración del conocimiento científico y humanista esté presente en los distintos niveles de la educación, como opción alternativa, como opción de formación epistémica, y no solamente como una asignatura más: “desarrollo de habilidades del pensamiento”; “moral y cívica”, “el cuidado de las mascotas”, “educación para el trabajo”, se insiste, no se trata de aprender algunos ejercicios; sino de vivirse de modo distinto.

Es en este sentido, Morin (2001) sugiere una reforma cognitiva, desde el Pensamiento Complejo, “...que dé cuenta de que el conocimiento de las partes depende del conocimiento del todo y que, a su vez, este conocimiento del todo depende del conocimiento de las partes (p. 92); es decir, plantearse la educación desde la complejidad ontológica, epistémica, y trascender la visión simplista y atómica de la ciencia propia del Paradigma de la Modernidad.

Es decir, se propone una opción desde el Paradigma de la Complejidad Trascendental, que abarque todo el sistema educativo mundial, que implique

tomar conciencia de la condición antropológica presente en el conocer, entendida como una condición que es producto de historias de vidas personales y comunitarias, vividas en complejas relaciones existenciales con otras personas y con el medio ambiente; y, que además, tome en cuenta la fe religiosa de esas persona y de esas comunidades, y no obviarlas. El cambio es epistémico, educativo, existencial, cultural, religioso. El cambio es humano, o como lo plantea Barbera (2006) en su texto *Reflexiones elementales en torno a la ética*, al referirse al conocimiento como saber humano e integral, desde las opciones ontológicas y metafísicas:

Solamente desde una ontología y una metafísica como fundamento del saber, tiene coherencia la epistemología, la antropología filosófica, la ética, la lógica, la filosofía de la educación, y cualquier área del conocimiento filosófico; y, en consecuencia, cualquier conocimiento alcanzado por el ser humano, ya sea filosofía, ciencia, o religión; todo el saber humano se fundamenta en una ontología y en una metafísica determinada, que plantea una forma de vida específica, ya sea explícita o implícita, sea consciente o no la persona de la metafísica y de la ontología con la que fundamenta sus opciones epistemológicas y existenciales. (p. 10)

Esta es la razón de ser de todo proceso educativo, concebido desde las alternativas del Pensamiento Complejo Trascendental: la construcción de un mundo-hogar para todos los hombres, en una sociedad-comunidad-familia. Desde el Pensamiento Complejo, se afirma que solamente hay dos alternativas: o se construye un mundo-hogar, o se corre el peligro de exterminio, que técnicamente ya es posible, y tendría muchas posibilidades reales de ocurrir.

De esta manera, se plantea una Antropología Filosófica Trascendental y una Filosofía de la Educación como Complejidad Trascendental, en cuanto que apunta más allá de la Modernidad, como paradigma positivista de simplificación. Por tanto, la filosofía educativa se transforma en una red compleja de significados, y en un proceso de enseñanza, que forma al hombre en todas sus dimensiones físicas, biológicas, culturales, trascendentales,

dentro de los retos que ya están presentes en la sociedad actual, tales como la violencia política, las amenazas a la vida de la especie, las amenazas a la vida planetaria, que unidos al mundo virtual de la Internet, conforman múltiples fenómenos de la cultura concreta que se está viviendo en nuestras sociedades y comunidades.

Desde la alternativa del Paradigma de la Complejidad Trascendental se propone un proceso educativo destinado al ser humano del futuro, antropológicamente abierto al diálogo, como modo de existencia, un ser humano sin fronteras imaginarias, desde una ética del compromiso como vocación de servicio y sentido trascendental de la existencia.

Referencias

- Barbera, G (2006) *Reflexiones elementales en torno a la Ética*. Venezuela: Editorial Universidad de Carabobo.
- Beuchot, M. y Sobrino, M (2003) *Historia de la Filosofía Moderna Contemporánea*. México: Torres Asociados.
- Bunge, M (1995) *Sistemas sociales y Filosofías*. Argentina: Editorial Sudamericana.
- Condillac, E (2011) *Lógica: Extracto razonado del tratado de las sensaciones*. Argentina: Ediciones Orbis, S.A.
- Davis, R (2014) *La simplicidad de la iluminación espiritual*. EE.UU: Ed. Center For Spiritual.
- Fernández, J, y Cantón, I (2017) El éxito personal: una revisión de la literatura. *En revista TEMAS DE EDUCACIÓN Volumen 23. PP. 234-248.*
- Gadamer, G (2007) *¿Quién soy yo y quién eres tú?* España: Herder.
- Hartmann, N (2005) *Ontología I*. México: Fondo de Cultura económica.

- Hartmann, N (2010) *Metafísica del Conocimiento Tomo II*. Argentina: Editorial Lozada.
- Heidegger, M (2001) *El Ser y el Tiempo*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Moreno, A (1993) *El aro y la trama*. Venezuela: CIP-UC
- Morin E (1999) *El Método I (La Naturaleza de la naturaleza)* España: Ed. Cátedra.
- Morin, E. (2001) *El Paradigma perdido*. España: Ed. Kairós.
- Morin, E. (2001) *La cabeza bien puesta*. Argentina: Editorial Nueva Visión.
- Morin, E. (2002) *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Argentina: Editorial Nueva Visión.
- Morin. E. (2003) *El Método V (La Humanidad de la Humanidad)* España: Cátedra
- Morin, E (2003) *Introducción al pensamiento complejo*. España: Ed. Gedisa.
- Ortega y Gasset (2005) *Obras Completas Tomo I*. España: Ed. Ariel
- Ramos, María. (2000) *Para Educar en Valores. Teoría y Práctica*. Venezuela: Editorial El Viaje del Pez. Dirección de Medios y Publicaciones. Universidad de Carabobo.
- Rodríguez, J (1987) Hacia Dios desde las relaciones intersubjetivas, *Revista Anthropos* (15) PP 5-24.
- Scheler, M (2006) *El Puesto del Hombre en el cosmos*. Argentina: Ed. Lozada.