

UNIVERSIDAD CASA GRANDE
La Secretaría General de la Universidad
CASA GRANDE

CERTIFICA: Que esta copia corresponde
fielmente al documento original.

Guayaquil, Septiembre 25 de 2015


Lcdo. Kléber Tinoco Morán
Secretario General



REDISEÑO CURRICULAR

COMPONENTE:

MODELO EDUCATIVO UNIVERSIDAD CASA GRANDE₁

1. ¿Modelo o Paradigma?

1.1 La definición de Modelo en función de las transformaciones del mapa cultural.

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

Un paradigma es un modo de abstracción de la complejidad del “mundo real” que se logra por medio de una “imago representacional” que abstrae y a la vez abarca

El presente documento forma parte del documento general de REDISEÑO CURRICULAR UCG, aprobado junto con las mallas curriculares mediante sesión de Consejo Universitario No.CU-136-2015, en cumplimiento del mandato legal del Reglamento de Régimen Académico emitido por el Consejo de Educación Superior (Resolución RPC-SE-13-No.051-2013).

condicionada culturalmente. Otra variable del paradigma, pero de menor escala epistemológica, son los “modelos” en tanto que son una representación esquemática de una o varias teorías acerca de una o varias realidades investigadas, explicadas y/o comprobadas experimentalmente. Por ello, los “modelos teóricos” son medios didácticos para comprender lo que la teorización dinámica intenta explicar, enlazando lo abstracto con lo concreto” (Yurén, 1998)

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

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

Las profundas y sufridas transformaciones acaecidas en el proyecto civilizatorio moderno dieron luz a un cambio radical en los modos de producir la vida social. La sociedad pos-moderna (Lyotard, 1979) o hipermoderna (Lipovetsky, 1982) se caracteriza, entre otras conmociones socioculturales, por la transformación de la visión científica que los descubrimientos de la física relativista y cuántica impusieron sobre el universo conocido. La física cuántica puso en *jaque mate* las modernas representaciones de la materia y sus condicionantes espacio temporales de funcionamiento, dando como resultado la emergencia paradigmática del *principio de indeterminación o incertidumbre* de Heisenberg en los territorios metodológicos para

la investigación donde la innegable presencia de la conciencia del observador ha dado frutos inesperados. Otro aspecto de gran relevancia fue la crisis de los modelos de gobernabilidad democrática del siglo XX apoyados en los metarrelatos utópicos ligados a la constitución de los Estados Nacionales, que agravados por las reiteradas crisis financieras del capitalismo postindustrial, y la crisis ambiental y ecosistémica, no han podido recuperar su pretendida soberanía y poder de autogestión.

Por último, y a grande rasgos, Occidente padece, - entrado el siglo XXI -, una profunda crisis de sentido “psíquico – espiritual” que vemos proyectada en la civilización hedonista del “ego pantalla” contemporáneo (Lipovetsky, 2008), como también en la falta de una orientación normativa para afrontar los grandes dilemas que quedan en la vida social y psíquica de los sujetos después de la pérdida de legitimidad de los grandes metarrelatos. Esta crisis viene contextualizada y profundizada por la saturación de las nuevas tecnologías digitales de la comunicación telemática en consonancia con el consumismo hipertrófico de un capitalismo cultural que rastilla patológicamente a la subjetividad afectiva y moral, exigiendo con urgencia epistémica y ética la renovación de los modelos educativos tradicionales por otros más sensibles a la transición o al cambio de mapa que vivimos hoy. Modelos lúcidos y lúdicos capaces de ir creando un *ethos* diferente para el educador y educando global del siglo XXI.

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

El llamado proceso educativo en el mundo contemporáneo implica tal cantidad de factores y variables socioculturales, políticos y económicos en juego, que sería imposible abarcarlos todos en sus dinámicas e implicancias mutuas. Sería como materializar la idea borgiana de hacer coincidir el mapa con el territorio, esfuerzo imposible e inútil. Sin embargo, el esfuerzo intelectual de crear un *modelo educativo* -según el paradigma teórico que responda satisfactoriamente a los retos, dilemas y disyuntivas que plantea el presente que esbozamos arriba-, se justifica cuando vemos

que en la vida educativa hay que tomar decisiones difíciles, emprender procesos complejos y de largo aliento, diseñar y gestionar dispositivos organizativos, sin caer en las biopolíticas de control social al uso, ni perder el espíritu de comunicarse sin garantías entre los sujetos y la sociedad en climas sociales donde la intolerancia y la charlatanería ganan terreno sobre la tolerancia y la sensatez.

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

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

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

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

2. El modelo educativo de la UCG

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

El paradigma holístico no es una «estructura curricular», ni una «metodología determinada»; sino una visión sistémica de la educación que provee un conjunto de proposiciones y valoraciones que orientan su accionar. De las múltiples proposiciones holísticas de y para la educación, destacamos las siguientes:

- La educación entabla relaciones humanas dinámicas y abiertas.
- La educación cultiva una conciencia crítica de los muchos contextos en la vida de los educandos: moral, cultural, ecológico, económico, tecnológico, político, etc.
- Todas las personas poseen vastos potenciales e inteligencias múltiples que solamente ahora estamos empezando a comprender.
- La inteligencia humana se expresa por medio de diversos estilos, soportes y capacidades.
- El pensamiento holístico incluye, aparte del conceptual, modos de conocer intuitivos, creativos, físicos y contextuales.
- El aprendizaje es un proceso que dura toda la vida. Todas las situaciones de vida pueden facilitar el aprendizaje. Son aprendizajes.
- El aprendizaje es tanto un proceso interno de descubrimiento propio como una actividad cooperativa.
- El aprendizaje es activo, con motivación propia, que presta apoyo y estímulo al espíritu humano.
- La educación es fundamental para el desarrollo humano.

- Considera a los estudiantes como sujetos deseantes y afectivos y no meros individuos aislados.
- Coloca a la experiencia como protagonista central del proceso formativo.
- Concibe a los educadores como portadores y creadores de múltiples recursos pedagógicos y no sólo magistrales.
- Alimenta la libertad de escoger y decidir
- Considera a la educación como gestor de la democracia.
- Piensa que la educación debe formar al ser humano como ciudadanos globales, partícipes de una cultura planetaria.
- Revaloriza la dimensión espiritual del ser humano en tanto potencial de sabiduría, más allá de lo religioso institucional.

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

- Unidad interdependiente.
- Totalidad cambiante y sinérgica.
- Desarrollo cualitativo y consciente.
- Transdisciplinariedad e interdisciplinariedad
- Espiritualidad - Aprendizaje.

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

Una misión importante para la universidad Casa Grande es generar y sostener por medio de sus actividades y prácticas institucionales, investigativas y docentes una visión holística y sistémica del proceso educativo para lograr lo que la sociedad le demanda, entre ello, la articulación entre investigación y desarrollo², docencia con calidad académica y gestión con responsabilidad social.

En la Universidad Casa Grande, se recogen las ideas de Humberto Maturana en varios sentidos: en primer término, desde lo que él y otros³ aportan al reconocimiento del carácter situado del saber, en tanto el observador (el ser humano que actúa como científico o profesional), tiene una estructura biológica, una historia personal y cultural, que determinan sus decisiones metodológicas. En ese sentido coincidimos en afirmar que la objetividad tal como se la ha entendido hasta ahora - confiriendo a los saberes infalibilidad - es insostenible, pues su cualidad depende del foco, instrumentos, y definiciones previamente establecidas por la comunidad científica o profesional y en tanto todo ello puede replantearse, el saber considerado válido, también. En este sentido, es un imperativo de la UCG formar a sus estudiantes y docentes en un espíritu de rigor científico y al mismo tiempo de apertura ante los límites de todo saber.

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

2.2.1 Educar en la dimensión ética de la responsabilidad social.

Desde sus orígenes en 1992 como Instituto Superior Tecnológico de Comunicación Mónica Herrera y luego cuando en 1999 se constituyó como Universidad Casa Grande, siempre se comprendió que no es la única responsabilidad

² Sin embargo no hay que descuidar las duras críticas que la actual filosofía política deposita sobre esta alianza entre investigación y desarrollo. Si desarrollo se concibe como “cuidar de la vida en la sociedad del conocimiento” lo cual se hace en términos de biopoder y control administrativo, este desarrollo niega los otros valores del modelo holístico de educación como la libertad subjetiva y vida espiritual indeterminada.

³ Maturana, Humberto (1991). “La Ciencia y la vida cotidiana: La ontología de las explicaciones científicas”, en P. Watzlawick P. Krieg (comps.) *El ojo del observador: Contribuciones al coconstructivismo*, Barcelona, ed. Gedisa. Hayward, Jeremy W. (1994) “Método Científico y Validación”, en Varela, Francisco J. y Hayward, Jeremy W. (eds.) *Un Puente para Dos Miradas: Conversaciones con el Dalai Lama sobre las Ciencias de la Mente*. Santiago de Chile, Ed. Dolmen.

de la educación superior proveer buenos profesionales para el mercado laboral, sino formar personas con capacidad para proponer y ejecutar respuestas a situaciones de exclusión social y ante hechos de la vida pública que los afectan como ciudadanos o consumidores responsables. En la práctica, esto ha significado que sus directivos, docentes y estudiantes, se involucren en diversos tipos de proyectos sociales desde los inicios como Instituto Superior Tecnológico de Comunicación Mónica Herrera.

Posteriormente, como UCG, se han realizado muy diversos proyectos en conjunto con otras instituciones de educación superior o con auspicio de organismos internacionales y gubernamentales que han buscado beneficiar a organizaciones que trabajan con sectores populares o abordan temáticas de interés público. Todo lo anterior coincide con la postura de Dias Sobrihno⁴, quien sostiene:

Una educación superior pertinente y socialmente responsable debe contribuir para el conocimiento y la solución, en su ámbito y de acuerdo con sus posibilidades, de los problemas y necesidades de la sociedad. (...) Ella [la universidad] debe abrirse al medio social, pero esto no significa limitar su tarea central a la inserción profesional y a dar respuestas pasivas a las estructuras económicas. Más allá de funcional y calibrada al mercado, la educación tiene un papel civilizador justificado por valores comunes en los miembros de la comunidad académica y científica. (p.97- 98).

Según Francois Vallaey's la responsabilidad social universitaria debe observar sistémicamente los siguientes componentes claves:

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

⁴ Dias Sobrihno, José (2008). "Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña", en *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* A.L. Gazzola y A. Didriksson (eds.). Caracas, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América latina y el Caribe (IESALC).

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

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

La idea de responsabilidad social que la UCG viabiliza a través de la formación que reciben los estudiantes en cada asignatura de las carreras y en incluir asignaturas que tienen que ver con generar reflexión sobre esos problemas del país y el mundo. Se ofrecen como materias interfacultades que cumplen esta función, pero a la vez la responsabilidad social se considera como una competencia sello de carácter transversal.

Adicionalmente los estudiantes realizan actividades de beneficio a la comunidad a través de los “Casos”, Laboratorios y Trabajos de titulación, así como en proyectos específicos de aula.

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

Si hay un condicionante de cambio estructural para la educación actual y motivo medular en la crisis del modelo tradicional, ese sería la Sociedad de la Información o Sociedad Red (Castells), denominada por otros sociólogos como Sociedad del Conocimiento (P. Drucker 1969; Daniel Bell, 1973).

Castells define a la sociedad de información como un estado de desarrollo social en que los actores sociales tienen una amplia capacidad para solicitar o compartir información de formas inmediatas de forma global. (Castells, 1998). Se trata de un “nuevo sistema tecnológico, económico y social. Una economía en la que el incremento de productividad no depende del incremento cuantitativo de los factores de producción (capital, trabajo, recursos naturales), sino de la aplicación de *conocimientos e información* a la gestión, producción y distribución, tanto en los procesos como en los productos”. Como podemos observar, la sociedad de la información ha convertido al conocimiento en el combustible nuclear de las actividades vitales de la producción y reproducción social. Lo cual ha redundado en lo que Yoneji Masuda (1984) describe como un florecimiento general de la creatividad intelectual humana en detrimento de un mero aumento del consumo material propio de la sociedad industrial de masas.

Como variante de la Sociedad de la Información, la Sociedad del Conocimiento nos dice Karsten Krüger es un concepto que aparentemente resume las transformaciones sociales que se están produciendo en la sociedad moderna y sirve para el análisis de estas transformaciones. Al mismo tiempo, ofrece una visión del futuro para guiar normativamente las acciones políticas. Este tipo de sociedad está caracterizada por una estructura económica y social, en la que el conocimiento ha substituido al trabajo, a las materias primas y al capital como fuente más importante de la productividad, crecimiento y también de las desigualdades sociales (véase P. Drucker 1994).

Vinculado con el concepto de Sociedad Post Industrial (D. Bell, 1973) este concepto expresó la transición de una economía que produce productos a una economía basada en servicios y cuya estructura profesional está marcada por la preferencia a una clase de profesionales técnicamente cualificados. El conocimiento teórico se ha convertido, según este enfoque, en la fuente principal de innovación y el punto de partida de los programas políticos y sociales. Este tipo de sociedad está orientada hacia

la innovación continua de la tecnología (desde la tercera revolución industrial: comunicaciones, biotecnologías y robóticas) y su evaluación en términos de eficiencia y eficacia en el plano productivo y cuya gestión desarrolla una nueva tecnología intelectual como base de los procesos de decisión.

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

Similar al concepto de la ‘sociedad del conocimiento’, el de la ‘sociedad red’ sostiene que la transformación actual de la sociedad indica un cambio de modo de producción social, dada la creciente importancia de la información o del conocimiento para los procesos socio-económicos. Información y conocimiento se convierten en los factores productivos más importantes a condición que su producción, circulación y consumo se den por medio de redes, y de red de redes. No es casual que desde estas configuraciones tecno-sociales los saberes neurocientíficos y de PNL estén dominando algunos de los centros de investigación mundial, con los pro y contras que estos dominios acarrea para otras formas de comprender el mundo de la vida. Desde las comunidades indígenas a las comunidades virtuales en el ciber espacio, la sociedad red los articula a todos, haciéndolos a todos productores, receptores de la información y la informacionalidad. (Castell, 1998).

2.2.3 Educar para investigar

La perspectiva de la UCG desde sus orígenes, fue formar con excelentes destrezas investigativas a sus estudiantes de pre-grado y hacerlos pasar por la experiencia de producir diversos tipos de investigación en clase, en proyectos y fundamentalmente en tesis, porque en la comprensión de la UCG del buen profesional, la investigación es un hábito de pensamiento y trabajo que lo distingue de aquellos profesionales que se limitan a repetir fórmulas o procedimientos sin suficiente claridad de su pertinencia y efecto para enfrentar un problema. Por ello siempre la UCG ha tenido especial cuidado de incluir varios cursos de investigación* en la malla curricular de todas las carreras y ha hecho constantes definiciones y redefiniciones de los objetivos generales de formación del eje de investigación, así como los objetivos específicos de cada asignatura.⁵

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

2.2.4 Educar para la multiculturalidad, la diferencia y la sustentabilidad

Siguiendo a Humberto Maturana, la UCG intenta guiar a los estudiantes en una ética de aceptación del otro como un legítimo otro, reconociendo el derecho de todos

* No hay que olvidar, sin embargo, que la vocación investigativa no arranca con el aprendizaje de métodos ni técnicas de investigación sino con el pensamiento inquisitivo, la duda que sorprende, y deseo de saber.

⁵ Ver "Propuesta para hacer ajuste al eje de investigación", Universidad Casa Grande, Decanato Académico, marzo de 2007. Documento Interno.

al goce de lo público sin exclusiones o hegemonizaciones. Esto demanda a la UCG desarrollar en sus estudiantes – en la línea de reflexión de Victoria Camps (1996) ⁶ - **su capacidad para convivir, es decir, para aprender a: reconocer cómo lo que nos diferencia también nos enriquece, saber escuchar, identificar puntos de acuerdo, construir con el otro a pesar de los disensos e incorporar a nuestra vida parte de aquello que nos diferencia, en resumen, asumir el paradigma de la mezcla cultural.**

Los temas de la solidaridad social son constantes y recurrentes en el trabajo de la UCG, pues en una sociedad con tanta desigualdad social como la nuestra es un imperativo formativo trabajar profundamente por una conciencia respecto a la acción social para el cambio en ambos temas.

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

2.2.5 Educar para el análisis sistémico y el impacto holístico.

⁶ Camps, Victoria (1996). *El malestar de la vida pública*

La “estructura estructurante” de las sociedades actuales son las nuevas tecnologías de la comunicación telemática y digital. Lo cual a repercutido especialmente en el campo de los estudios y desempeños profesionales de la comunicación. Por lo tanto, educar en y para la sociedad del conocimiento significa entonces generar y/o potenciar en los estudiantes destrezas materiales, afectivas, narrativas y comunicativas que juntas a las competencias intelectuales nos den una alta dosis de flexibilidad y de movilización creativa.

Esta nueva sociedad a traído como consecuencia epistemológica y pragmática realidades humanas complejas que ameritan adoptar un *paradigma de la complejidad*, el cual a redefinido lo que significan las relaciones sociales y sus correspondientes instituciones para educar, aprender, y pensar, sobre todo para “pensar comunicacionalmente”.

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

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

Para Mónica Herrera⁷ este pensar comunicacional condicionado por el paradigma de la complejidad significa educar en la generación de competencias que habilitan los siguientes procesos:

⁷ Herrera, Mónica. *Proposiciones para un nuevo modelo pedagógico de la enseñanza de la comunicación en las universidades: El desafío de enseñar a aprender*. Tesis doctoral Universidad de Sevilla, 2008

- Saber hacer distinciones
- Saber procesar información seleccionada
- Saber crear
- Saber producir
- Saber poner en común
- Sabe evaluar

2.2.6 Educar para la sociedad de la incertidumbre

Edgar Morin (1999)⁸, aporta a la perspectiva ética de la UCG la necesidad de enseñar a entender la complejidad de los escenarios en los que hoy toca actuar, pero también el comprender la complejidad de la condición humana, aprendiendo a actuar en situaciones de alta incertidumbre desde una mirada que revisa críticamente el saber y acepta su falibilidad y su carácter provisional; que conecta y contextualiza dichos saberes. Aboga por formar en una ética de la apertura y de solidaridad hacia el otro.

En segundo término, se asume el planteamiento de Maturana⁹ respecto a la exigencia de los sistemas educativos de reconocer y entender cómo las emociones son el fundamento de la acción y el pensamiento humano, pues las emociones en que vivimos, marcan la manera como comprendemos el mundo, manejamos las relaciones y actuamos o decidimos a cada momento. La UCG se hace eco de la crítica cada vez más amplia a la tradición racionalista occidental por haber tergiversado lo que las neurociencias en diálogos con las sabidurías de oriente están confirmando en los últimos 15 años^{*}: la íntima relación entre emociones, pensamiento y acción (Damasio, 2001) ¹⁰. En la UCG, se procura crear experiencias educativas que generen emociones

⁸ Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. París, UNESCO.

⁹ Maturana, Humberto (1995). *Emociones y lenguaje en educación y política*, 8º ed. Santiago de Chile, ed. Dolmen.

^{*} Remitirse a las investigaciones que estudian los impactos de la meditación budista en la flexibilidad del cerebro recopiladas por el instituto *Mind and Life* desde 1987 hasta el presente. Por ejemplo: "Transformations of Mind, Brain and Emotion" at the University of Wisconsin, 2001.

¹⁰ Damasio, Antonio R. (2001). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona, Editorial Crítica.

que estén a tono con los valores que interesa fomentar: curiosidad, alegría, asombro, audacia, humor, confianza, compasión, solidaridad, entusiasmo.

2.2.7 Educar para la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad.

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

Lo esencial en la transdisciplinariedad reside en reconocer que no hay ni espacio ni tiempo cultural privilegiados que permitan juzgar y jerarquizar, como más correcto, o más exacto, o más verdadero, complejos de explicación y convivencia de la realidad que nos rodea. La transdisciplinariedad reposa sobre una actitud abierta, de mutuo respeto y hasta de humildad, con relación a mitos, religiones y sistemas de explicaciones y conocimientos. La transdisciplinariedad es, en su esencia, transcultural (D´Ambrosio, 1986, citado por Arnaiz, p. 569).

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

En el Preámbulo a la Carta a la transdisciplinariedad (1994) se sostiene que:

1. La proliferación actual de las disciplinas académicas y no-académicas conducen a un crecimiento exponencial del saber que hace imposible toda mirada global del ser humano.
2. Sólo una inteligencia que dé cuenta de la dimensión planetaria de los conflictos actuales podrá hacer frente a la complejidad de nuestro mundo

- y al desafío contemporáneo de la autodestrucción material y espiritual de nuestra especie.
3. La vida está seriamente amenazada por una tecnociencia triunfante, que sólo obedece a la lógica horrorosa de la eficacia por la eficacia.
 4. La ruptura contemporánea entre un saber cada vez más acumulativo y un ser interior cada vez más empobrecido conduce a un ascenso de un nuevo oscurantismo, cuyas consecuencias en el plano individual y social son incalculables.
 5. El crecimiento de los saberes, sin precedente en la historia, aumenta la desigualdad entre aquellos que los poseen y los que carecen de ellos, engendrando así desigualdades crecientes en el seno de los pueblos y entre las naciones de nuestro planeta.
 6. Al mismo tiempo que todos los desafíos enunciados tienen su contraparte de esperanza y que el crecimiento extraordinario de los saberes puede conducir, a largo plazo, a una mutación comparable al pasaje de los homínidos a la especie humana. (Anes, J., Astier, A., Bastien, J., Berger, R., Bianchi, F., BLUMEN, G., ... & BRANCO, A. C. (1994).

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

2.2.8 Educar en tiempos de Aprendizajes Invisibles

Uno de los fenómenos culturales más significativos que ha cuestionado a fondo los modos de enseñar y aprender tradicionales, incluyendo a los experimentales al uso, pero que se siguen centrando en el aula, y que no puede ser ignorado por un modelo educativo contemporáneo, es el del *knowmadismo*. John Moravec (2011), teórico del *Aprendizaje Invisible*, sostiene que las personas nacidas dentro de las sociedades globales, o post industriales (las cuales se han constituido subjetiva y culturalmente bajo las condiciones materiales generados por el capitalismo cognitivo), denominados *nativos digitales* por Alejandro Piscitelli (2008), aprenden bajo otras lógicas u otras gramáticas de formación.

Esta situación no es pasajera sino constituyente de una nueva cultura y se da, entre otros factores transformadores, a la omnipresencia de las tecnologías de la comunicación digital interactiva en la vida cotidiana de las personas, y en los nuevos modos de producción de mensajes, servicios y mercancías. Fenómeno que ha subvertido los modos de conocer, trabajar, relacionarse y usar o aplicar el saber en contextos de liquidez social, multilocalidad espacio-temporal, e hipermediaciones comunicativas.

Para estos expertos, incluyendo a Cristóbal Cobos (2011), del *Instituto para la investigación de la Internet* de la Universidad de Oxford, el aprendizaje es hoy, y lo será aún más en el futuro, autoaprendizaje. Esto significa que los datos, la información, los saberes, e incluso los conocimientos (fruto de una elaboración reflexiva y experimental) se adquieren, se construyen y se comparten mucho más de modos colaborativo por la ciber-redes digitales, el acceso compartido a bancos de datos o nubes de información, los portales interactivos, etc., que por la “institución” escuela o universidad asumidas como lugares exclusivos y centralizados. La información relevante está al alcance de un “clic”, la circulación de los saberes no pasan exclusivamente por las aulas, ni las biblioteca, sino por los post, los muros, los wikis, las redes, los comentarios. Los métodos de aprendizaje *on line* como los MOOC, los cursos virtuales, los tutoriales en YouTube, por ejemplo, están a disposición de

millones de usuarios. A esto se suma la importancia, en constante crecimiento, de la educación informal y no formal. Por todo esto se sostiene que parte de la crisis de la educación tradicional se debe a esta des-centralidad de la escuela y la universidad como centros de enseñanza exclusivo.

En referencia a este panorama, la “prototeoría” del Aprendizaje Invisible sostiene que los aprendizajes que modelan la vida de las personas se produce por sistemas de intercambio cotidiano, experiencias subjetivas, usos de implementos, y manejo de tecnologías de uso diario. Son invisibles por su falta de formalización o reflexividad expresa, pero no por ello, menos efectivo a la hora de resolver problemas, o de capacitar a un sujeto para el desempeño efectivo de alguna actividad, ya sea profesional o cotidiana.

La propuesta de estos autores pasa primero por un diagnóstico crítico de la enseñanza y aprendizaje en la escuela tradicional, aquella que se forjó en el contexto de las necesidades de la empleabilidad, la burocratización y profesionalización de la sociedad industrial, es decir de la sociedad maquina y de gestión como de consumo masivo, a la que sumariamente denominan Sociedad I.O. Esta educación fue y sigue siendo vertical, -basada en la autoridad y *sapiensa* del profesor y sus autoridades-, lineal, memorística, centrada en los contenidos y cuyo paradigma lo representa el libro.

Sin embargo, desde el último tercio del siglo pasado, la sociedad industrial a migrado hacia la sociedad de la información de la mano de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) , generando unas mutaciones antropológicas y sociológicas sin antecedentes. Estas nuevas realidades generan una subjetividad diferente, la que vemos plasmada en las generaciones Y y Z, y que exhiben competencias y habilidades diferentes para vivirla, competencias que ni la escuela, ni la Universidad está dando a sus alumnos.

Por esta razón Cristóbal Cobo afirma en un trabajo suyo:

Hoy en día, en la era de la información y del conocimiento, más importante que la capacidad de retención de datos es el desarrollo de destrezas y habilidades para relacionar contenidos, adaptarlos y aplicarlos en diferentes contextos. Por esta razón, una de las demandas más importantes que se identifican para la educación actual es la capacidad de estimular la creatividad, la invención, la imaginación, así como la habilidad para desenvolverse de manera adecuada frente a los crecientes volúmenes de información y conocimiento que se producen a diario. Ejemplo de lo anterior es el estudio de Gantz (2008), quien plantea que en el año 2006 se creó, se distribuyó y se almacenó más información que la generada por toda la humanidad en los últimos 5.000 años (2009, p.4).

Innovar en educación es tanto un asunto de educadores como de educandos, pero en el contexto de este escrito sobre el modelo educativo de la UCG, lo que nos interesa es la innovación en el autoaprendizaje, como la innovación en aprendizajes informales como no formales. El auto aprendizaje no es exactamente el viejo “auto didacta”, que leía por su cuenta, acompañando o por fuera de sus estudios formales.

En la sociedad del conocimiento hay una sobre abundancia de información, a tal punto que se habla de *infoxicación*, la información como tóxico o intoxicación por exceso, sin embargo, el *knowmad* o trabajador del conocimiento, debe saber navegar dentro de estos mares de información sin dejar de capacitarse constantemente, y /o compartir información relevante, por lo que debe saber distinguir entre la vorágine informacional de los procesos de discernimiento o “curaduría de datos” que tiene que emprender habilidosamente para llevar a cabo una selección y posterior asimilación de esa información.

Por lo tanto, es de rigor no confundir información con conocimiento, y el estar informado no es lo mismo que saber (saber hacer, saber pensar, saber manejar las emociones) o conocer de algo con rigor. Otro proceso que emprende el que quiere

innovar en sus aprendizajes es el de adquirir competencias y habilidades tecnológicas con la finalidad de lograr objetivos que trasciendan dichas tecnologías en aras de logros intangibles pero valiosos como experiencias de compartidas de aprendizaje, diseño colaborativo de productos o servicios, o en redes de gestión y evaluación de procesos. La finalidad de estos autoaprendizajes no está en la obtención de contenidos, sino en el manejo, mezcla y curaduría de contenidos, no está en el producto acabado, sino en la creatividad y diseño que expresa el producto, no está en los resultados sino en los emprendimientos que empujan procesos, no está en anotar los errores sino en la capacidad crítica que se desarrolla para aprender de ellos. Un innovador experto en el mundo digital, habilitado de herramientas sociales, capaz de adaptarse a diferentes ambientes, culturas y lugares. Aprende de la exploración y el recorrido por el mundo, aprende creando e ideando, aprende interactuando, jugando, participando, aprende controlando y dosificando sus emociones y sus pensamientos, aprende de las instituciones, las personas y las culturas.

2.2.9 Educar para crear

Ken Robinson (2006) un especialista en creatividad y educación, sostuvo que la humanidad depende de una multitud de talentos diversos para sobrevivir, y no de una sola y uniformada capacidad. Sostenía que la humanidad está atravesando otra crisis tan grave como la ecológica y es la crisis de la educación.

Para él hacemos un uso muy pobre de nuestros talentos. Muchas personas pasan todas sus vidas sin saber que talentos reales tienen. Por lo general la educación que recibimos aleja a las personas de los talentos que tienen. Los recursos humanos son como los recursos naturales, están enterrados y hay que ir a buscarlos. Se supone que la educación debería ir por ellos, pero no lo hace, por eso necesitamos de una revolución educativa.

Esta revolución educativa no puede no pasar por una perspectiva innovadora, pero innovar en educación es difícil, porque innovar es irse en contra de lo que pensamos es verdadero y obvio. La educación tradicional, vertical, magistral y memorística, estuvo dirigida, pensada y organizada desde el **modelo** productivo de las fábricas, con estándares que igualan las diversas y diferentes talentos humanos. Es lineal y acumulativa.

En cambio el ser humano es orgánico no lineal. Aprende situado entre sus talentos y capacidades y sus circunstancias culturales o institucionales. Como el agricultor, nos dice Robinson, cosecha atendiendo las circunstancias de la temporada, así debería ubicarse una educación que atienda dicha organicidad.

Este mismo autor afirmaba tres hechos que marcaban el siglo XXI, en el terreno educativo: primero, que no había duda que la humanidad había demostrado ser poderosamente creativa, en segundo lugar, que no tenemos ni idea de lo que nos depara el futuro y como va a resultar debido al alto grado de complejidad e incertidumbre provocados por las mutaciones culturales recientes, y tercero que a la gente le importa su educación porque no cree que con ella enfrentará ese mismo futuro que no sabe comprender.

Pero en este contexto lo que este autor va a enfatizar, a traer como una propuesta innovadora, es que consideremos, seriamente, la importancia de la creatividad conectada a los talentos “naturales” de los niños como tan importante como lo es la alfabetización. Darle el mismo estatus. Y lo plantea porque observando a niños ingeniosos se dio cuenta que ellos cuando no saben algo, se arriesgan, aventuran una salida, se equivocan sin miedos. “Si no estás dispuesto a equivocarte nunca saldrás con nada original”, y lo triste es que la escuela convencional con su obsesión por las respuestas correctas, ha logrado hacerte perder esta capacidad. Millares de jóvenes condicionados por estos aprendizajes, temen equivocarse, y en vez de imaginar otras respuestas, o buscar otras salidas a los problemas, quedan congelados al saber del

profesor esperando que éste se las de. No hay profesor que no haya escuchado en una aula típica de clases, la frase: “profesor, ¿está bien así?” El precio de esta conducta formateada por el aprendizaje mecánico es la pérdida de la creatividad. Sin embargo, es la creatividad el motor del espíritu humano y ahora también de la productividad actual y futura. Para darle su lugar y aprovecharla tanto como potencial como ejercicio creativo debemos liberar a la educación de su forma academicista centrada exclusivamente en saberes “utilitarios” como las matemáticas y las ciencias naturales y sociales, y darles oportunidad también a las practicas y saberes ligadas al cuerpo como al espíritu. Las artes, la danza, el diseño no industrial, etc. Muchas personas que son realmente creativas, y que pueden ayudar a solucionar muchos problemas con ingenio y disfrute, creen que no lo son, porque no son suficientemente buenas en lo que la “academia convencional” cree que es valioso y lo son en lo que ella no valoró o estigmatizó.

Luego de este contexto sociológico podríamos decir que para ser creativos en la sociedad del conocimiento debemos valorar tres cosas sobre la inteligencia: primero es múltiple o diversa (Gardner, 1983); segundo, la inteligencia es dinámica, interactiva. Por ejemplo, Ken Robinson define la creatividad como el proceso de tener ideas originales que tiene valor. Y el valor de estas ideas se obtiene de la interacción de las diferentes perspectivas que pueden ofrecer enfoques interdisciplinarios. Y tercero, la inteligencia es única, lo que quiere decir que cuando se desarrolla su potencial destaca en lo que sabe hacer, lo enseña apropiadamente e inspira a otros a encontrar la suya.

Una consideración especial que hay saber respecto a las diferencias de enfoque sobre la creatividad que tienen Occidente y Oriente: Para Occidente creatividad viene de “creare”, lo que se traduce en crear, producir, generar hacia fuera, en el mundo, sobre el mundo. Los Orientales, en cambio, ven la creatividad más cercano al verbo latino “creacere”, crecimiento, que surge desde adentro, transformación. Debemos pensar que la creatividad afecta al mundo porque ella me afecta a mi desde adentro,

como el hombre del renacimiento, donde la creación de una obra de arte era al mismo tiempo una obra del espíritu humano.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta, F. (2009). *¿Sabes realmente qué es un paradigma?* Universidad Politécnica CUJAE, Cuba.

Anes, J., Astier, A., Bastien, J., Berger, R., Bianchi, F., BLUMEN, G., ... & BRANCO, A. C. (1994). Carta de la Transdisciplinariedad. *Convento de Arrábida*.

Arnaiz, M. del R. (2006). *Psiquismo, transdisciplina y transdisciplinariedad*.

Bachelard, G. (1991). *La formación del espíritu científico*. México, Editorial Siglo XXI.

Cassirer, E. (1978). *Filosofía de las Formas simbólicas*, FCE, México.

Castells, M. (1998). *La era de la Información*. Tomo 1.

Castells, M. (2000). *Materials for an Exploratory Theory of the Network Society*: British Journal of Sociology.

Cobo, C.; Moravec, J. (2011). *Aprendizaje Invisible: Hacia Una Nueva Ecología De La Educación*. Colección Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona.

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

- De Bono, E. (2013). *El Pensamiento Lateral: Manual De Creatividad*. Editorial Paidós. Barcelona.
- Espino De Lara, R. (2000). *Educación holista*, COE.
- Gallegos, R. (1999). *Educación Holista: Pedagogía del amor universal*. México, Editorial PAX MÉXICO.
- Krüger, K. (2007). *El concepto de 'sociedad del conocimiento'*. Trabajo monográfico del Dep. de Geografía Humana [SEP] Universidad de Barcelona.
- Kuhn, T. (1980). *Las Revoluciones Científicas*, FCE. México.
- Mind and Life Institute (2000). *Destructive Emotions: A Scientific Dialogue with the Dalai Lama*, from Mind and Life VIII.
- Moravec, J. (Ed). (2013). *Knowmad Society*. Minneapolis: Education Futures.
- Maturana, H. (1995). *Emociones y lenguaje en educación y política*, 8º ed. Santiago de Chile, ed. Dolmen.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. París, UNESCO.
- Morin, E. (1999). *Introducción al pensamiento complejo*, Edit ESF.
- Pardo, H. (2014). *Opportunity Valley. Lecciones "aún" no aprendidas de treinta años de contracultura digital*. Outliers School. Barcelona.
- Pisticelli, A. (2008). Nativos digitales. *Contratexto*, (016), 43-56.

Robinson, K. (2006). *Do schools kill creativity?*.

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona, Editorial Ariel.

Yurén, M. T. (1995). *Eticidad, valores sociales y educación*. México, Universidad Pedagógica Nacional. Colección Textos.