

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

LOS INVESTIGADORES EDUCATIVOS,
TRANSDISCIPLINARES, ECOSÓFICOS
Y ANTROPOÉTICOS: RETOS VENEZOLANOS*

EDUCATIONAL RESEARCHERS, TRANSDISCIPLINARY,
ECOSOPHICAL AND ANTHROPOETIC: VENEZUELAN CHALLENGES

MILAGROS ELENA RODRÍGUEZ**

Recibido: 20 de enero de 2019 – Aceptado: 15 de junio de 2019

Publicado: 30 de julio de 2019

DOI: 10.24142/raju.v14n28a6

Resumen

Se usa la hermenéutica comprensiva, diatópica y ecosófica como transmétodo de construcción teórica para sustentar la con-formación de los investigadores educativos venezolanos desde la tríada trans-

* Investigación perteneciente a la línea de investigación “Educación-transepistemología trans-compleja”.

** PhD en Ciencias de la Educación, Doctora en Patrimonio Cultural, Doctora en Innovaciones Educativas, MSc en Matemáticas, Licenciada en Matemáticas. Docente investigadora titular a dedicación exclusiva en el Departamento de Matemáticas, docente de posgrado en Educación, Posgrado en Administración y Posgrado en Biología de la Universidad de Oriente, República Bolivariana de Venezuela. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0311-1705>, correo electrónico: melenamate@hotmail.com

disciplinarietà-ecosofia-antropoética, como retos urgentes en Venezuela. Existen problemáticas profundas en el accionar del ciudadano que se conforma en la educación universitaria, ya que el ser humano, en su parcelación del conocimiento, ha olvidado que somos seres biológicos, psíquicos, espirituales, sociales, ambientales, etéreos, culturales, y que cada aspecto no se puede estudiar por separado ya que es un *complexus*. Todo ello, aunado a la mercantilización, a temas como la inclusión, la pertinencia y la con-formación, junto a la formación docente en los posgrados, se analiza frecuentemente. Se concluye que con la antropoética se debe alcanzar la toma de consciencia que se necesita en la investigación y en la formación de educadores y que, por encima de la mercantilización, existe la responsabilidad social compleja de la formación de ese docente como ciudadano planetario.

Palabras clave: investigadores educativos, educación universitaria, ecosofía, transdisciplinarietà, complejidad, antropoética.

Abstract

Comprehensive, diatopic and ecosophical hermeneutic is used as a theoretical construction method to support the formation of Venezuelan educational researchers from the transdisciplinarietà-ecosofia-anthropoetic triad, as urgent challenges in Venezuela. There are deep problems in the actions of the citizen that is conformed in the University Education, the human being in his division of knowledge has forgotten that we are biological, psychic, spiritual, social, environmental, ethereal, cultural beings and that every aspect cannot be studied separately; It is a complexus. All this coupled to the commercialization, issues such as inclusion, relevance, training together with teacher training in postgraduate studies are extensive analysis. It is concluded that with the anthropoetics, the awareness that is needed in research and in the training of educators must be achieved above commercialization, there is a complex social responsibility for the formation of that professor as a planetary citizen.

Keywords: educational researchers, university education, ecosophy, transdisciplinarietà, complexity, anthropoetics.

Más allá de las intencionalidades de la economía de los poderes políticos, el bien común entre los individuos es urgente, la con-formación de un ser realmente humano que va hacia en consonancia de desarrollo del país, el avance de la ciencia y la tecnología, pero no a favor de la destrucción del planeta y sus semejantes; poniendo en práctica principios, virtudes, valores de libertad, cooperación, solidaridad, convivencia, entre otras, que garantice la dignidad y el bienestar individual y colectivo. Todo esto es posible con la unión de todos los actores del sistema educativo, de la sociedad desde la identidad cultural y defensa de nuestros orígenes, desde donde debe partir nuestro ideal de conservación de vida

Rodríguez (2014, p. 57)

RIZOMA INICIAL: INTRODUCCIÓN

Para comenzar, he de aclarar que en la República Bolivariana de Venezuela la educación universitaria es sinónimo de educación superior, denotada así en muchos países como España, México, entre otros. En esa tónica, cuando el economista José Ramón García Menéndez (2014) se pregunta si la mercantilización de la educación superior es un ¿bien público o negocio privado? la respuesta es de dilatado análisis. Desde finales del siglo xx la educación se ha concebido en marcos globalizados, modernistas; sin duda el neoliberalismo ubica la economía como el paradigma dominante y si la educación no se enmarca allí no cumple con los estándares de dominación que propende el sistema. Derivadas de esta lógica se presentan dos tendencias que llegan a resultar contradictorias. La pregunta inicial lleva a otras como: ¿La privatización de los posgrados y con ello la formación de investigadores de la educación respeta la calidad y la preparación sólida del profesional?, ¿qué sucede en este caso en Venezuela?

Empero, es necesario un análisis riguroso que conciba aportar en la formación de investigadores educativos categorías transparadigmáticas, fuera del encierro de las concepciones tradicionales reduccionistas, unidisciplinarias de los educadores, que con-formen a un ciudadano con acciones pertinentes para la mejora de la realidad social y educativa de Venezuela. Cuando se habla de ciudadano en realidad se trata del concepto de ciudadanía planetaria en la que Morin (1999) sienta las bases para la reforma, con sentido complejo tanto de la universidad como del modelo de pensamiento y de civilización actual.

La pertinencia del monográfico es absoluta y de una relevancia especial, según García (2014):

La comprometida defensa de la educación superior como un bien público frente a la ola neoliberal que la considera como una mercancía en un mercado global, requiere una activa y crítica intervención desde un ejercicio de ética profesional, con el riesgo de ser una defensa inmunizada o neutralizada por un carácter supuestamente “político”, “partidista”, “corporativo” (p. 1).

que, desde luego, en esta investigación, por su carácter complejo, se salta el viejo vicio de anclarse en intereses particulares y se va a la propensión de análisis desprendidos del individualismo en la búsqueda del bien común.

La categoría responsabilidad social compleja cobra importancia de acuerdo con la naturaleza compleja de la educación superior que encierra en sí misma al ciudadano, pero también al desarrollo social y económico de un país y, por ende, de la región donde este se circunscribe. El proceso se complejiza más cuando se trata de investigadores educativos. Según Ceballos y Ocampo (2016) dicha categoría acá mencionada “alcanzará su máximo desarrollo. Entonces se sabrá que lo que ella plantea es, en el fondo, un proyecto de reforma del sistema civilizatorio, y por tanto un proyecto alternativo de desarrollo, centrado en la búsqueda universal del bien-común compartido” (p. 75). Sin duda, proponen estos investigadores, con el pensamiento de Edgar Morin, una universidad con responsabilidad social sistémica-compleja.

Se puede ser más fino en el análisis y preguntarse en el sentido ético y responsable: ¿Los educadores investigan, es esa una de sus funciones, pero están formados para ello, investigan su propia praxis? Importan las respuestas; de allí la intervención antropológica, transdisciplinaria, ecosófica y compleja que en los fundamentos teóricos se explicita ampliamente. Más aún, entre las necesidades de las universidades como portadoras de la educación universitaria y la conformación de los investigadores educativos. De Sousa (2007) refiere que en este siglo es necesario una reforma democrática y emancipatoria.

RIZOMA: TRANSMETODOLOGÍA Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En la indagación se usa la hermenéutica comprensiva, diatópica y ecosófica como transmétodo de construcción teórica para analizar la conformación de los investigadores educativos venezolanos desde la tríada transdisciplinaria-ecosofía-antropológica, como retos urgentes en Venezuela. La tarea no es explicar lo exterior, aquello en lo que la experiencia se expresa, sino comprender la interioridad de la que ha nacido lo relativo a la formación de investigadores educativos, a todos sus saberes y a la de cada una de las categorías: investigadores educativos, ecosófica, antropológica, complejidad, transdisciplinaria. En este caso, la hermenéutica comprensiva, diatópica y ecosófica le permite a la investigadora interpelar los territorios temáticos del conocimiento, la imaginación creadora, la actitud transvisionaria, la irreverencia frente a lo conocido, los modos de interrogar la realidad, la criticidad en el hermeneuta (la autora), la libertad de pensamiento, entre otras.

De Sousa (2002) afirma que la hermenéutica diatópica consiste en “elevar la conciencia de la incompletud a su máximo posible, participando en el diálogo como si se estuviera con un pie en una cultura y el otro en la restante. Aquí yace su carácter diatópico” (p. 70). Es así como desde este carácter se respetan los saberes científicos que emanan en las universidades, pero que deben dialogar y convivir con los saberes soterrados que están latentes y que dan legitimidad a la participación de un colectivo. De Sousa (1998) respalda el hecho de que la hermenéutica diatópica:

No solo requiere un tipo de conocimiento diferente, sino también un proceso diferente de creación de conocimiento. Requiere la creación de un saber colectivo y participativo basado en intercambios cognitivos y emotivos iguales, un conocimiento como emancipación, más que un conocimiento como regulación (p. 30).

En tanto que Balza (2016) afirma que la hermenéutica ecosófica:

Designa asumir una perspectiva ética y comprensiva de las relaciones entre los seres humanos en su interacción cultural con el planeta tierra, lo cual deviene en una necesaria transformación de la conciencia para integrarnos a la unidad de la vida, cuya lógica es la dialógica comprensiva (p. 44).

En ese sentido, la complejidad en plena consideración respalda el carácter ecosófico de la investigación. Pupo (2014) habla del carácter ecosófico en la reflexión sobre la investigación tradicional de los educadores, y de cómo la ecosofía y la antropeítica pueden dar un viraje complejizando el objeto de estudio.

Desde luego, para la realización de la indagación hermenéutica comprensiva, diatópica y ecosófica, se pasa por niveles que están profundamente relacionados; estos son: los planteados por De Sousa (2003), analítico, empírico y propositivo; o los de Ricoeur (1965), semántico, reflexivo y ontológico. Los niveles analítico y empírico, o equivalentemente los semántico y reflexivo, se cumplen desde la parte introductoria hasta el rizoma 3. Y el nivel propositivo u ontológico, donde se visionan salidas a la problemática, se da en el último rizoma de la indagación.

En el presente rizoma también se introducen, en categorías constitutivas de la indagación como rizoma, la complejidad, la transdisciplinariedad, la ecosofía, la antropeítica. Desde luego, la categoría ciudadanía es importante para referirse al sujeto político. Las categorías constitutivas de la indagación y su entramado se muestran en la siguiente figura.



Figura 5.1 Categorías constitutivas de la indagación rizomática
Fuente: elaboración propia.

Las categorías macro comienzan discerniéndose en este fundamento teórico; las demás, desde luego, se desarrollan en toda la indagación rizomática. La palabra rizoma, que se usa de manera envolvente en los subtítulos de

la presente investigación, tiene una insinuación circundante; refieren Deleuze y Guattari (1980) que constituye un entramado complejo y circundante; es una antigenealogía que rompe con las estructuras estáticas divisorias de presentar las investigaciones en las que las partes se dividen indisolublemente en un ir sin un venir. Acá la organización no responde a ningún modelo estructural o generativo. Más adelante, la complejidad explicitada dará más claramente la explicación de tal denominación rizomática.

La complejidad es una cercanía a una nueva forma de mirada de la vida, un transparadigma que no permite el reduccionismo, es una postura que se promueve día a día como categoría que es tomada como válida en la creación del conocimiento (Morin, 2003); trasciende lo evidente, lo reducido e incurre en todo lo acabado y definitivo de los estudios unidisciplinarios y establece puentes entre las categorías de la indagación. Se vincula ciegamente a un sistema de conocimientos para comprender al mundo siendo capaz de ir más allá de los límites que a sí misma se impone. Según Morin (1990), es:

Un tejido (*complexus*: lo que está tejido en conjunto) [...], el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre (p. 5).

El ejercicio complejo en la realidad se alcanza con pensares de la transdisciplinariedad, ya que esta incita a recorrer todo el espectro a través y más allá de toda disciplina; no margina disciplina alguna. Su intención es la perspicacia del mundo actual, su premisa y finalidad es la unidad del conocimiento; es desde ese punto de vista que podemos ver el patrimonio cultural como un ente promovido por la educación universitaria venezolana, que se relaciona con todas las disciplinas del saber.

Expresa Rodríguez (2013) “la transdisciplinariedad fundamenta sus propósitos de unidad en la complejidad como punto de partida para vislumbrar la realidad” (p. 41). Es así como esta confronta la separación del conocimiento en disciplinas que se desarrollan y solo se investigan dentro de ellas mismas, y las construcciones históricas que han establecido los límites de cada una de las disciplinas.

Por ello, es necesario que las universidades se comprometan con la solución de los problemas actuales. Morin (1999) recomienda que es nece-

sario cambiar la conciencia, la condición humana, poner una nueva interpe-lación de la responsabilidad social del ser humano ante el planeta que pue-da garantizar una experiencia de valor a los involucrados y que además el concepto de lo social forme parte de sus ideales. Se deben abrir espacios de disertación que propicien el principio relacional de la complejidad, no como imposición sino como coordinación, un espacio en donde el pensamiento complejo pueda convivir. Se puede pensar en un sistema educativo universi-tario en donde exista la formación de profesionales desde la responsabilidad social, la ética compleja, la antropoética.

En el campo educativo es imprescindible desarrollar en el educando una ética del ser humano que imprima una profunda y significativa respon-sabilidad de sus acciones individuales, en relación con la colectividad antro-poética, como explica Moreno (2016) cuando afirma que “la acción educati-va consciente, organizada y sistematizada [está] dirigida a la formación de sujetos a partir del reconocimiento y la apropiación de su sustento cultural, histórico, político y ético-espiritual” (p. 66). Esta visión hace más legítimas y conscientes las acciones humanas, ya que no dependen del colectivo, sino que se convierten en un estilo de vida que deviene de la regulación intraper-sonal que busca el bien común.

Hablando de bien común, en la transmodernidad se encuentra el asi-dero necesario para la realización de dicha investigación. Dussel (1992) afir-ma que “este proyecto transmoderno será también fruto de un diálogo entre culturas” (p. 162). En consonancia con ello, la ecosofía tendrá su realización plena. Para Guattari (1996) es la ciencia del siglo XXI, “su objeto, la sabiduría para habitar el planeta. Propone pasar a la mundialización, rescatar lo local, revisar la visión que tenemos del mundo [...] la clave, saber en qué forma vamos a vivir de aquí en adelante sobre este planeta” (p. 59).

La sabiduría para habitar el planeta como ciudadanos éticamente res-ponsable pasa por la condición humana, que reconoce la necesidad del co-nocimiento y su pertinencia social.

Aquí, hablando de transmodernidad y formación de ciudadanos, es menester considerar, según Vega (2008), que “el objetivo supremo debe ser el de contribuir a formar sujetos para una nación y un mundo que pueda ser hecho por nosotros y no impuesto por poderes ajenos” (p. 429). Es de urgen-cia que, en la autenticidad de la cultura, la soberanía y la necesidad de cada nación esto sea posible.

Morin (2002) reflexiona sobre la condición de ciudadano del ser hu-mano, explicando que un ciudadano, en la mayoría de los casos, es un ser

solidario, responsable y arraigado a su patria; esto es lo que se denomina la pertenencia a un lugar que le dio abrigo, donde se nace y se lucha; por tal razón, la educación debe contribuir con la autoformación de la persona en su condición humana, su vida y su ciudadanía.

De la categoría ciudadanía se desprende la categoría sujeto político y la ética. Hablar de sujetos políticos implica edificar nuevas representaciones de renovación del mundo, es apostar una vez más erigir desde la alteridad personas encauzadas hacia la tarea y ejercicio de actuar; aquel ser que es ante todo el ser humano que interactúa desde lo cotidiano de su convivencia, por medio del diálogo y la comunicación, donde surge una especie de demanda política. Morin (1999) habla desde estas ideas del sujeto que vuelve sus acciones al mundo; al servicio de la salvación del planeta. Es el sujeto en busca de la verdad, que se constituye en sujeto filosófico capaz de gobernarse y gobernar a los demás para el logro del bien común.

El sujeto, en palabras de Dussel (1992), “como agente sistémicamente funcionalizado lo denominaremos por ello actor. Los actores constituyen sistemas, organizaciones, movimientos, grupos, clases sociales, entidades intersubjetivas” (p. 8). No hay duda de que estas son caracterizaciones del sujeto político. De aquel sujeto que debemos ayudar a construir desde la educación, acompañar en los procesos, la disposición y adaptación a nuevas formas de ser y hacer. Por ello, es urgente transformar los modelos y prácticas totalitarias de control, dejar de ejercer autoridad al interior del aula, proponer nuevas pedagogías basadas en la alteridad, el respeto, la diversidad; ir al sentido de lo humano (Rodríguez, 2017).

Desde luego, el accionar del sujeto desde la educación y sus pensadores marca un cambio de pensamiento; afirma Coppari (2016): “en educación, Edgar Morin habilita la deconstrucción de sentidos colonizados por discursos y prácticas pedagógicas instrumentales cuando refiere a formas de producción de conocimiento del hombre *sapiens demens*” (p. 1). En adelante, se verá parte de esta deconstrucción.

RIZOMA: EL ESTADO DEL ARTE DE LA FORMACIÓN TRADICIONAL DE LOS INVESTIGADORES EDUCATIVOS EN VENEZUELA, LOS POSGRADOS FORMADORES

El Sistema Educativo Universitario, en general, hereda los problemas de los otros sistemas; de acuerdo con Rodríguez (2012), los problemas que

este enfrenta son: el saber convivir con diferentes visiones de ver el conocimiento, de asumirlo, de vivirlo, de construirlo, de valorarlo y aceptarlo. El mundo está marcado por cambios; no puede olvidarse que se está en la era de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En milésimas de segundo se pueden verificar transacciones de un lugar a otro mediante sistemas computacionales, evadiendo todo límite político y espacial. Es posible ahora ser testigos de acontecimientos que suceden en otros extremos del planeta gracias a la televisión y a la comunicación vía satelital.

En general, la educación universitaria absorbe las crisis de sus países, Brunner y Uribe (2007) afirman que desde el inicio las universidades se percibieron cercadas en las transformaciones de la economía, y tuvieron que lidiar con las fuerzas de la oferta y la demanda, sea para contratar y retener a sus académicos, para atraer estudiantes, para preparar personal para el mercado de las ocupaciones de conocimiento o por el puro deseo de conocer y saber.

Pero existen problemáticas profundas en el accionar del ciudadano que se conforman en la educación universitaria; el ser humano, en su parcelación del conocimiento de sí mismo, ha olvidado que es ser biológico, psíquico, espiritual, social, ambiental, etéreo, cultural, y que cada aspecto no se puede estudiar por separado; es un *complexus*, una totalidad. De esta realidad no escapa la educación universitaria, ni la formación de docentes, donde se forman seres humanos en disciplinas por separadas. El reduccionismo hace mella aún en estos tiempos con la disyunción, el mecanicismo y la parcelación, entre otras.

Entre los problemas hegemónicos de la educación universitaria se encuentran los dilemas que enmarcan Marginson e Imanol (2011), que expresan que: “la lógica binaria bourdiana del sector global [...] se trata de la brecha entre el poder del conocimiento y la mercantilización de la educación superior, y el gran abismo entre inclusión y exclusión” (p. 110). De estos problemas están permeadas las universidades latinoamericanas; el docente investigador, en la mayoría de los casos, sigue siendo conformado de la misma manera.

Entre las transformaciones fundamentales que han afectado, desde fines del siglo xx, a las Instituciones de Educación Universitaria, está la mercantilización de la educación y de sus mal denominados “productos”, así como la reducción generalizada del compromiso social en la esfera de lo público (Pusser, 2011). Afirman Ordorika y Lloyd (2014) que el compromiso o responsabilidad social “ha sido reemplazado por nociones prioritarias de

responsabilidad individual y competitividad en el mercado. También han impactado [...] la demanda de trabajadores capacitados para la economía global del conocimiento, entre otras políticas” (p. 123). Se trata de la conformación de profesionales para el ejercicio de un oficio particular, mientras su función o ejercicio ciudadano ante los problemas del mundo o el país queda relegado.

En este sentido, García (2014) afirma que:

Nada nos debe ser ajeno pues la universidad pública no solo es un recurso estratégico para el desarrollo socioeconómico de una sociedad, sino también emancipativo. Secuestrar este debate en la propia institución y en los medios de comunicación es un error y uno de los más graves fraudes (dialécticos, de diagnóstico, de libre expresión... científicos) de los que podemos ser “cómplices” (p. 11).

En Latinoamérica, en general, la categoría de Morin (2005), el hombre *sapiens-demens*, es donde pueden encontrarse las fuerzas de la deconstrucción, que se imbricarían con otras contemporáneas que profundizan en la decolonización de las ciencias, de los territorios, del pensamiento y en la pedagogía como praxis contrahegemónica en la región latinoamericana. Y de allí debe partir la deconstrucción de la educación universitaria, incluyendo la venezolana; con necesidades urgentes en la conformación de investigadores en los posgrados.

En Venezuela, particularmente, en contraposición con muchos países de Latinoamérica, la educación es gratuita y obligatoria. El Estado Democrático Social de Derecho y de Justicia de nuestro país garantiza hasta veinticuatro años de educación pública obligatoria en la etapa inicial, primaria, media general y media técnica hasta el pregrado universitario. Sin duda, esto no es común en muchos países en donde la educación superior o universitaria es privada.

En Venezuela, afirma Gómez (2011), “el sistema educativo venezolano, particularmente el universitario, está seriamente deteriorado, y esto ha llevado a una crisis de valores en el interior de las universidades, manifestada en un desvío de los objetivos para los cuales fueron concebidas” (p. 112). En estos momentos ocurre un hecho notorio y preocupante en Venezuela, que es la deserción en las universidades, en los posgrados, desde luego; un gran porcentaje ha desertado e ido a otros países dejando espacios vacíos tanto de

docentes como de estudiantes. Hay una desolación innegable; grandes profesionales que el Estado formó y en los que invirtió han sido absorbidos por otros países que disfrutaban de sus talentos, mientras otros tantos ejercen otras actividades que les den el sustento económico, incluyendo el de su familia que han quedado en el país. Las pérdidas intelectuales son cuantiosas, irreparables. De los estudiantes que han emigrado se sabe que no continuarán formándose en países donde la educación universitaria es privada.

También existe la desvirtualización de la educación de la vida social-económica del país; la universidad de espalda a las comunidades. Todo ello genera una revisión del significado de educación y la función de la universidad frente a la realidad. Por ello, Gómez (2011) plantea que: “No debe quedar la menor duda de que, a pesar de la demostrada resistencia a la transformación, esta es necesaria y fundamental para el óptimo desenvolvimiento del sector universitario y sus fines” (p. 166). De esa transformación se está en vía en Venezuela, las normativas, los programas y los diferentes intentos son muestras de ello.

Castellano (2011) afirma que, como parte de la Misión Alma Mater, en Venezuela, se crearon los Programas Nacionales de Formación Universitaria, definidos como aquellos conjuntos de estudios y actividades académicas conducentes a títulos, grados o certificaciones de estudios superiores, creados por iniciativa del Ejecutivo Nacional a través del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU), diseñados en colaboración con una o más instituciones de educación superior del sector público, para ser ofrecidos y acreditados en distintos espacios del territorio nacional, en las Aldeas Universitarias de Misión Sucre o en Instituciones de Educación Superior, según las prioridades nacionales, regionales y locales. En aquel entonces, en Venezuela la educación universitaria se denominaba educación superior, por ello el nombre MPPEU y que actualmente es el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología (MPPEUCT).

Es de reconocer que la Alma Mater es, sin duda, una esperanzada misión que articulada con la Misión Sucre contribuirá significativamente con la formación integral de profesionales ciudadanos que construirán, junto con los pueblos, mundos más justos y humanos en Venezuela. Misión Alma Mater implica un salto gigantesco. Es un reto para sí misma y para todas las instituciones universitarias del país. Para contribuir significativamente con la universalización de la Educación Universitaria el MPPEU de aquel entonces, y la Oficina de Planificación del Sector Universitario, han

trabajado en la creación de un Sistema Nacional de Ingreso Estudiantil a la Educación Universitaria, bajo los siguientes principios: 1) ingreso universal; 2) orientación; 3) acción sistémica; 4) reconocimiento de la diversidad de los estudiantes; 5) flexibilidad del sistema; 6) municipalización universitaria y territorialidad; 7) igualdad de condiciones y equiparación de oportunidades; 8) diversificación de la oferta de programas y 9) universalidad.

Tadeo (2011) reconoce que: “la Universidad atraviesa una crisis mediante la cual necesita y requiere una adaptación al medio y fundamentalmente a la realidad social, dando respuestas pertinentes en acciones de responsabilidad y compromiso social” (p. 126). Volcar los programas de posgrados a esta realidad y los aportes pertinentes son urgentes.

Pese a la crisis descrita, en Venezuela se reconoce la masificación de la educación universitaria con la extensión en comunidades de universidades que atienden directamente al educando; desde luego, como expresan Morales, Muñoz y Hernández (2012), la municipalización de la educación está diseñada para que una determinada competencia del Estado sea ejercida directamente por las entidades municipales. Es necesario construir un nuevo paradigma a partir del cual, según Rodríguez (2016), se posibilite la transformación integral de la educación universitaria venezolana, haciéndola sensible a las demandas de la sociedad, de tal manera que la universalidad y la pertinencia del conocimiento y la profundización de los procesos de transformación social educativa y cultural universitaria sean una realidad.

Hay que reconocer que la República Bolivariana de Venezuela, durante los últimos diecinueve años, ha inaugurado más de cuarenta universidades a nivel nacional, alcanzando la segunda matrícula más elevada del continente y una de las cinco más altas del mundo. Y es de decir que allí, en las recientes universidades, la educación es gratuita y el acceso a los posgrados es de un costo bajo; en muchos casos. En Venezuela ha comenzado el programa de formación de los docentes de educación básica y media, desde especialistas hasta doctores, en las diferentes áreas del conocimiento, con tendencia compleja y transdisciplinar. La formación de los investigadores se hace con las tutorías de los mismos docentes formados en determinadas áreas, quienes van conduciendo y autoformándose en el programa. Este es totalmente gratuito y permite el acceso de los docentes mencionados. Es muy pronto para evaluar el programa. Es deseable que con ello la conformación del docente llegue a la característica compleja y transdisciplinar.

No hay duda de que, según Castellanos (2011), entre los retos en investigación y posgrados en la educación universitaria venezolana están: la

urgencia de romper con la lógica de las disciplinas que ha encaminado la distribución organizativa de las instituciones universitarias en facultades, escuelas, departamentos, centros, que constituyen espacios de poder y son lugares consagrados a una disciplina, o, en el mejor de los casos, de la reunión de algunas sin que ello signifique articulación, vinculación y menos aún integración.

Así mismo, la disciplina es insuficiente, es una forma errada de pretender concebir, crear y difundir el conocimiento, ya que no reconoce la compleja relación ser humano-naturaleza-sociedad, la cual requiere abordajes interdisciplinarios y transdisciplinarios sin sacrificar las disciplinas, y el uso de procedimientos, métodos y metodologías diversas, porque lo concluyente es la ruptura de fronteras epistémicas, la miscelánea de contenidos cognoscitivos a fin de poder encontrar la realidad con toda su complejidad e incertidumbre.

De acá que la díada ecosofía-antropoética es urgente en la educación universitaria venezolana, la consideración que la formación del docente no puede estar de espalda a la con-formación del ciudadano.

RIZOMA: LA ECOSOFÍA-ANTROPOÉTICA: UNA PERSPECTIVA COMPLEJA DE LA FORMACIÓN DEL CIUDADANO DOCENTE

La ecosofía, según Guattari (1996), es la ciencia del siglo XXI, “su objeto, la sabiduría para habitar el planeta. Propone pasar a la mundialización, rescatar lo local, revisar la visión que tenemos del mundo [...] la clave, saber en qué forma vamos a vivir de aquí en adelante sobre este planeta” (p. 56). La sabiduría, para habitar el planeta como ciudadanos éticamente responsables como educadores, pasa por la condición humana que reconoce la necesidad del conocimiento transdisciplinar, y que no es posible lograrlo irrespectando a su propios congéneres.

La ecosofía, en los investigadores educativos, alcanza imaginarios en los seres humanos, previendo un modo de estar en el mundo, de percibirlo desde saberes ancestrales, con un cambio en las acciones y una conciencia que favorezca la unidad en la vida; para ello, el amor y la sensibilidad deben ser el centro del accionar, en pro de la preservación de la unidad, valorizando las culturas, profundizando el saber ecosófico en la búsqueda de una formación del ciudadano docente. Pupo (2013) afirma que la ecosofía “propone trabajar a escala planetaria; propagar orientaciones disidentes que

creen rupturas significativas en la vida actual; [...] integrar antropocentrismo y naturaleza; practicar acciones que incluyan ecología social, mental y medioambiental; luchar contra el hambre; frenar la deforestación” (p. 3).

Desde la ecosofía, la búsqueda de una conciencia planetaria se enmarca en el cuidado del medio ambiente, más allá de la ecología; es importante recordar, como afirma Molano (2012):

La búsqueda de conciencia para sí y para los otros se ha convertido en una necesidad imperante de la educación. La búsqueda de esta conciencia hace que se profundicen aún más las necesidades de identidad tanto individual como planetaria, para saber vivir y convivir juntos en una sola biosfera (p. 7).

No ha de olvidarse que la ecosofía enmarca al ser humano en su verdadera complejidad; Morin (1999) afirma que este es “un ser puramente biológico y plenamente cultural que lleva en sí esta unidualidad originaria. Es un súper y un híper viviente: ha desarrollado de manera sorprendente las potencialidades de la vida. [...] es también *homo demens*” (p. 54). Referido a los investigadores educativos se debe tomar en cuenta que investigar desde la parcela de las unidisciplinas desliga y contradice la responsabilidad social del docente como ciudadano, y la esencia misma de ser humano. Se debe ir sin duda más allá de la disciplina, engrandeciéndola y transversalizándola a los saberes soterrados, aquellos que no pasan por el filo de las ciencias tradicionales.

Por otro lado, desde la hermenéutica ecosófica podemos jugar al ganador a favor de la conformación del ciudadano desde posiciones transdisciplinarias y transversales; tal como expresa Iglesia (2007) la ecosofía no renuncia ni a la ciencia ni a la tecnología, simplemente “subraya que el uso que hacemos de ellas no satisface las necesidades humanas básicas como un trabajo con sentido en un ambiente con sentido. Estamos adaptando nuestra cultura a la tecnología cuando debería ser justo lo contrario” (p. 165).

La ciudadanía, categoría clave en la investigación y conformación con la antropológica, tiene una profunda relación íntima y se vincula con la función del sujeto político y el sujeto histórico de una sociedad. Morin (2002) hace reflexionar sobre la condición de ciudadano del ser humano, explicando que en la mayoría de los casos es lo que se espera: ser solidario, responsable y arraigado a su patria. Se trata de un ser humano con una conciencia compleja más allá de la individualidad, con fines de entender la

humanidad, es un ciudadano planetario. Esta apuesta de la antropoética se hace en medio de la incertidumbre.

La antropoética viene entonces, en esa conformación del ciudadano, a significar un ser humano ético que acciona como sujeto, que no puede serlo sino cumple como ciudadano del mundo; es decir, un individuo con obligaciones morales para con él, sus semejantes y la naturaleza. Y esta conformación, desde luego, se debe dar desde la educación con ciudadanos que investiguen su propia práctica educativa, que sean ciudadanos críticos y se inmiscuyan en los problemas del país y otorguen aportes sustantivos para su solución; esto significa la plena conciencia de la excelencia educativa necesaria de estos tiempos.

Desde luego, hay que indagar en la incompreensión del ser humano, su comportamiento antiético con la tierra, su casa, de donde surge esta imposibilidad antihumana. Según Molano (2012):

La incompreensión también surge de la imposibilidad de ver la complejidad, es decir, reducir el todo a una de sus partes. [...] La reducción de la formación de investigadores educativos al contexto disciplinar es tanto como negar que el ser humano influye sobre el medio y viceversa (p. 9).

La formación del ciudadano como el capital intelectual más importante a gestionar debe ser el objetivo de la educación actual; pero no cualquier formación, sino aquella que tome en cuenta la palabras de Morin (2006): “La regeneración moral que necesita la integración, en nuestra propia conciencia y personalidad, de los preceptos de la autoética, a fin de reactivar nuestras potencialidades altruistas y comunitarias” (p. 194). Es volverse hacia la formación continua, hacia la humanización que solo el ser humano puede construir; aportes que respalda Rodríguez (2014).

La ecosofía-antropoética es una perspectiva compleja de la formación del ciudadano docente que incita a la necesidad de una metamorfosis. Morin (2010) afirma que:

Más rica que la idea de revolución, conserva su radicalidad transformadora, pero la vincula con la conservación (de la vida, de la herencia de las culturas). Para tender hacia la metamorfosis, ¿cómo cambiar de vía? Aunque sí parece posible corregir algunos de sus males, es imposible frenar la marejada tecno-científico económico-civilizacional que conduce el planeta a los desastres (p. 2).

En el rizoma conclusivo se erigen algunas reflexiones no definitivas que terminan por conformar el objeto de estudio.

RIZOMA CONCLUSIVO: LA CON-FORMACIÓN DE LOS INVESTIGADORES EDUCATIVOS EN ECOSOFÍA, COMPLEJIDAD, TRANSDISCIPLINARIEDAD Y ANTROPOÉTICA, RETOS URGENTES EN VENEZUELA

En Venezuela existe “la urgencia de crear conocimientos contextualizados, surgidos del encuentro fecundo con las comunidades, con los pueblos, conocimientos que han de regresar a ellos para que se los apropien, los apliquen y transformen en la medida que la realidad misma lo va exigiendo. Es esta, a nuestro juicio, la forma más idónea para, desde las universidades, contribuir con el logro de nuestra soberanía científica y tecnológica, base, entre otras, para alcanzar la independencia integral. [...] no significa que debemos dejar de lado el conocimiento universal, sino que junto a él debemos crear conocimientos contextualizados con nuestras realidades singulares y complejas

Castellano (2011, p. 262)

Para comenzar este rizoma conclusivo, en el momento propositivo de la hermenéutica, es menester recordar, de acuerdo con Morin (2003), Ceballos y Ocampo (2016), que las universidades mercantilizadas están tan alejadas de estos propósitos de formación de un ciudadano planetario, en sintonía con la responsabilidad social compleja, que para su implementación sería necesaria la tercera reforma de la universidad de los siete saberes necesarios para la educación del futuro, la cual debe ser pensada como una reforma que permita mayor sincronía de la universidad con la comunidad. Una universidad más abierta al múltiple juego de retroacciones dialógicas y recursivas, que ella forma con la comunidad, es una universidad que está más cerca de la reforma del pensamiento y de la reforma de la civilización.

En el sentido, la antropoética y ecosofía colabora en la con-formación de un investigador docente que deviene en un ser humano ético que acciona como sujeto, que no puede serlo sino cumple como ciudadano del mundo; es decir, un individuo con obligaciones morales para con él, sus semejantes y la naturaleza. Y esta conformación de ciudadano, desde luego, se debe dar desde la educación. Pero para educar en la antropoética hay que revisar las

estructuras organizativas y conformativas de las instituciones educativas, los programas, la intencionalidad y la formación de sus docentes, de ello dejan cuenta Rodríguez y Caraballo (2018).

Por ello, es necesario activar los elementos del pensamiento humano para estimular, formar y potenciar, para lograr una educación sustentada en conocimientos útiles, flexibles y susceptibles de ser transformados, ya que para aprender muchas veces se debe desaprender. Como afirma Morin (1997), “toda verdad existe dentro de condiciones y límites de existencia dados. Puede ser totalmente verdadera dentro de esas condiciones y límites, pero muere fuera de esas condiciones y límites” (p. 208).

Una educación que proponga, según Morin (1999), a la tríada: individuo-sociedad- especie en el desenvolvimiento del ciudadano en el *complexus* social. Un entramado imposible de conocer disociando sus partes, así como la investigadora no ve separada la educación de la ciudadanía y de la antropoética. Es hacer en la práctica el cumplimiento del artículo 26, número 2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1993): la educación tendrá por objeto el “pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos” (p. 15).

La educación tendría, desde este punto de vista, la formación de un ciudadano en la antropoética; es la afirmación de cada persona y su cultura, de su dignidad y de su valor, y debe motivar a las personas para que fortalezcan sus capacidades, promocionar su potencial intelectual, físico y emocional, y desarrollar integralmente el potente material y el enorme potencial que cada individuo encierra; pero este ciudadano debe ser un ciudadano del mundo, aquel donde sus necesidades no estén por encima de las del otro. Es la educación en la conformación de la ciudadanía-antropoética, alimentando la educación.

De acuerdo con lo anterior, en particular la educación intercultural es un enfoque configurador de un proceso educativo a lograr una comunicación humana plena, dentro de una sociedad intercultural que reconoce sus culturas sin la preeminencia de otra, saliéndose de elementos colonizadores hacia la preservación de su historia. Es la formación de un ciudadano libre y amante de la conservación de la vida en el planeta, responsable de sus acciones. La antropoética rompería las barreras éticas tradicionalistas que se centran en el ciudadano aislado de su vida, cultura, cotidianidad y el resto

del planeta que ha promovido el individualismo, las guerras, el desamor y los ejes de poder.

Por otro lado, la transdisciplinariedad es una vía de la reforma de los saberes que propicia su capacidad auto-eco-organizadora, dejando de lado el reduccionismo y la separación del conocimiento, creando resistencia a la disyunción de los saberes. Es el ejercicio pleno de la complejidad del conocimiento en la formación de los docentes; aquel consciente de que no existen verdades acabadas y que la creación de puentes entre las disciplinas conforma un conocimiento cada vez más sólido y complejo.

Desde luego, la ética de la comprensión humana, la antropológica, es la toma de consciencia que se necesita en la investigación y en la formación de educadores por encima de la mercantilización, la responsabilidad social compleja del docente como ciudadano planetario. Morin (2011), sobre la ciudadanía planetaria, deja clara la necesidad de implementar el diálogo entre saberes y cultura como base de una “política de solidaridad”, para que los ciudadanos del mundo aprendan a ser y actuar como un organismo, un sujeto auto-eco-organizado, y que fortalecido en la solidaridad pueda llegar a la hermandad desde la conformación de un ser verdaderamente humano.

La responsabilidad en el sujeto político que se conforma como investigador, en los posgrados, debe, de acuerdo con Castellano (2011), de establecer las bases para desarrollar conocimientos propios, utilizando los saberes ancestrales y populares, dirigiéndolos a buscar soluciones a los problemas de nuestros pueblos, impulsando la mundialización solidaria y cooperativa entre las Instituciones de Educación Superior, cooperando con reflexiones, descubrimientos y preocupaciones, colocando, en primer lugar, lo autóctono, y quebrantando todas las barreras que históricamente se han establecido para separarnos, para obligarnos a pensar individualmente y no en colectivo, marcando límites entre nuestros territorios; razonamiento que es contradictorio a los modos de pensar y de actuar de nuestros antepasados indígenas. Este concepto que aparta, que desune, que fragmenta lo que debe formar parte de un todo, es el que priva al interior de nuestra educación en todos sus niveles y modalidades, y que en el nivel universitario se concreta con peculiar énfasis.

Por ello, la transdisciplinariedad lleva a la visión de la educación universitaria en su formación más allá de una disciplina, y a un cambio unificando los saberes en redes con nódulos conceptuales; unificando el lenguaje, las teorías y concepciones, métodos y procedimientos hasta constituir sus propios polos epistemológicos, ontológicos, axiológicos, teleológicos y

metodológicos con una nueva visión de la educación universitaria. Moraes (2010) afirma que debe emerger un conocimiento transdisciplinar desde una racionalidad abierta, dialógica, intuitiva y global, capaz de superar reduccionismos culturales, maniqueísmos, fanatismos, dogmatismos, fundamentalismos y todos los otros “ismos” producto de la unilateralidad de las visiones humanas. Existe una convergencia de los saberes soterrados, aquellos que no han pasado por la prueba de las ciencias y los científicos.

Es de hacer notar, que para el enriquecimiento de las ciencias el hábitat popular es de vital importancia, aunado a la transdisciplinariedad; de allí que pudiéramos estar en la presencia de nuevos conocimientos desde patrimonios locales; se trata de herramientas epistemológicas y metodológicas que complejamente abren un abanico de posibilidades de estudio y de nuevas profesiones y carreras acordes con el momento del país. Se redimensiona el uso con conciencia y pertinencia de las ciencias, al mismo tiempo que se hace trascender la educación universitaria con una visión humana ante los ciudadanos, y viva ante la vida cultural-social y activa de las ciudades y pueblos en general.

REFERENCIAS

Balza, A. (2016). Filosofía e investigación educativa desde la trans-complejidad. En *Investigación transcompleja. Génesis, avances y perspectivas* (pp. 23-40). Caracas: Universidad Bicentennial de Aragua.

Brunner, D. y Uribe, J. (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Castellano, M. (2011). Educación universitaria en Venezuela, 2000-2010: logros y compromisos. *Espacio Abierto*, 20(2), 343-365.

Ceballos, W. y Ocampo, H. (2016). Hacia una responsabilidad social universitaria sistémico-compleja. Una lectura desde el pensamiento de Edgar Morin. *Revista Senderos Pedagógicos*, (7), 57-77.

Coppari, O. (2016). Pedagogía y complejidad. Dialogías decoloniales en/por/de lo común a partir del pensamiento de Edgar Morin, en educación superior. *Congreso Mundial por el Pensamiento Complejo. Los Desafíos en un Mundo Globalizado*. París.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1980). *Rizoma (Mil Mesetas)*. París: Minuit.

De Sousa, B. (1998). *Por una concepción multicultural de los derechos humanos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

De Sousa, B. (2002). Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. *El Otro Derecho*, (28), 59-83.

De Sousa, B. (2003). *Crítica de la razón indolente contra el desperdicio de la experiencia. Volumen I. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*. Madrid: Desclée De Brouwer.

De Sousa, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz: CIDES-UMSA, Plural Editores, ASDI.

Dussel, E. (1992). *La ética de la liberación: ante el desafío de Apel, Taylor y Vattimo con respuesta crítica inédita de K.O. Apel*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

García, J. R. (2014). La mercantilización de la educación superior: ¿Bien público o negocio privado? *VII Jornadas de Economía Crítica*. La Plata, Argentina.

Gómez, H. (2011). La transformación universitaria venezolana: una necesidad imperativa. *Educare Foro Universitario*, 15(50), 165-175.

Guattari, F. (1996). *Las tres ecologías*. Valencia: PreTextos.

Iglesias, M. (2007). Ecosofía, la filosofía unida a la tierra. *Revista Rebelión*, (3), 1-6.

Marginson, S. y Imanol O. (2011). El central volumen de la fuerza. Global hegemony in higher education and research. En D. Rhoten y C. Calhoun (Eds.), *Knowledge matters: The public mission of the research university* (pp. 67-129). Nueva York: Columbia University Press.

Molano, A. (2012). La complejidad de la educación ambiental: una mirada desde los siete saberes necesarios para la educación del futuro de Morin. *Revista de Didáctica Ambiental*, (11), 1-9.

Moraes, M. (2010). Transdisciplinariedad y educación. *Rizoma Freireano*, (6), 1-19.

Morales, E., Muñoz, I. y Hernández, M. (2012). Reforma universitaria en Venezuela: ¿pertinencia o vinculación social? *La CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (15), 119-139.

Moreno, H. (2016). *La concepción de los patrimonios culturales y naturales desde el pensamiento complejo* [tesis de maestría. Multidiversidad Mundo Real Edgar Morin. México D. F. México].

Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Morin, E. (1997). ¿Educar para la paz? En J. Sáez, *Repensando la educación para la paz* (págs. 125-137). Barcelona: s. e.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Madrid: Unesco.

Morin, E. (2002). *Ética y globalización. Los desafíos éticos del desarrollo*. Buenos Aires: s. e.

Morin, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid: Gedisa.

Morin, E. (2004). *Unir los conocimientos*. La Paz: Gedisa.

Morin, E. (2005). *El paradigma perdido. Ensayo de antropología*. Barcelona: Kairós.

Morin, E. (2006). *Ética. El método VI*. Madrid: Cátedra.

Morin, E. (2010). *Elogio a la metamorfosis*. París: Le Monde.

Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.

Ordorika, I. y Lloyd, M. (2014). Teorías críticas del Estado y la disputa por la educación superior en la era de la globalización. *Perfiles Educativos*, 36(145), 122-139.

Organización de las Naciones Unidas (1993). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. S. l.: Ediciones elaleph.com.

Pupo, R. (2013). Ecosofía, cultura, transdisciplinariedad. *Revista Big Bang Faustiniiano*, 2(4), 1-7.

Pupo, R. (2014). La educación, crisis paradigmática y sus mediaciones. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, (17), 101-119.

Pusser, B. (2011). Power and authority in the creation of a public sphere through higher education (pp. 27-46). *Universities and the Public Sphere: Knowledge creation and state building in the era of globalization*. S. d.

Ricoeur, P. (1965). *Hermenéutica de los símbolos y reflexión filosófica*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

Rodríguez, M. (2012). El papel de la Educación Superior en la producción del conocimiento en el clima cultural del presente. *REIFOP*, 15(4), 119-125.

Rodríguez, M. (2013). La formación transcompleja del docente de matemáticas: consonancias con la tríada matemática-cotidianidad – y pedagogía integral. En *Formación docente: un análisis desde la práctica*. México: Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.

Rodríguez, M. (2014a). La gestión del conocimiento en las instituciones educativas en el clima cultural del presente. *Praxis Educativa ReDIE*, (10), 7-27.

Rodríguez, M. (2014b). De la educación a la teoría del capital humano: insuficiencias y críticas. *Praxis Investigativa ReDIE*, 6(10), 57-66.

Rodríguez, M. (2016). Currículum, educación y cultura en la formación docente del siglo XXI desde la complejidad. *Revista Educación y Humanismo*, 19(33), 425-440.

Rodríguez, M. (2017). *Fundamentos epistemológicos de la relación patrimonio cultural, identidad y ciudadanía: hacia una educación patrimonial transcompleja en la ciudad* [tesis doctorado. Caracas. Venezuela].

Rodríguez, M. y Caraballo, M. (2018). Educación-ciudadanía-complejidad en la antropológica del *complexus* social. *Praxis Educativa ReDIE*, (17), 91-110.

Tadeo, J. (2011). La educación superior venezolana, un enfoque estratégico para su transformación desde la cultura organizacional. *Revista Ciencias de la Educación*, (40), 126-147.

Vega, R. (2008). *Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar*. Caracas: Fundación Editorial el Perro y la Rana.