UPEC
POLITÉCNICA DEL CARCHI

SUJETOS Y TEORÍAS EN LA MODERNIDAD

Miradas desde la transdisciplinariedad



COLECCIÓN CÁTEDRA

Ramón E. Azócar A.
Ángel Marín Pérez





Sujetos y teorías en la modernidad

Miradas desde la transdisciplinariedad





Facutad de Comercio Internacional, Integracion, Administración y Economía Empresarial

Carrera Administración Pública

Univesidad Politécnica Estatal del Carchi

Ramón Eduardo Azócar Añez
Ángel Antonio Marín Pérez
Autores

Sujetos y teorías en la modernidad

Miradas desde la transdisciplinariedad

POLITÉCNICA DEL CARCHI
UNIDAD DE PRODUCCIÓN CIENTÍFICA Y DIFUSIÓN ACADÉMICA

Azócar A., R. E. y Marín Pérez, A. (2026). *Sujetos y teorías en la modernidad: miradas desde la transdisciplinariedad.* Unidad de Producción Científica y Difusión Académica.

1. Educación 2. Transdisciplinariedad 3.Pensamiento complejo
Clasificación Thema: JNC - Psicología de la educación
Clasificación Dewey Materia: 378 - Educación superior

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA ESTATAL DEL CARCHI
Dr. Jorge Mina – Rector
Dra. Gladys Urgilés – Vicerrectora

PROCESO EDITORIAL
Dr. Marco Burbano – Director de Investigación
MSc. Johana Morillo – Unidad de Producción Científica y Difusión Académica
Lic. Jostin Pérez – Diagramación y diseño
Lic. Valeria Huertas – Corrección de estilo
MSc. Diana Ruiz – Editora

AVAL ACADÉMICO
PhD. Carmen Marina Méndez Cabrita - UNIANDES
PhD. Vladimir Aníbal Aguilar Castro Universidad de Los Andes - Venezuela

DATOS DE PUBLICACIÓN
Título: Sujetos y teorías en la modernidad: miradas desde la transdisciplinariedad
Autores: Ramón Eduardo Azócar Añez - azocarramon1968@gmail.com - https://orcid.org/0000-0003-2337-3814/ Angel Antonio Marín Pérez - angel.marin@upec.edu.ec - https://orcid.org/0000-0002-4589-6715
Diseño de portada: Lic. Jostin Pérez
Comentario de la solapa: Angel Antonio Marín Pérez
DOI: https://doi.org/10.32645/9789942625915
ISBN PDF: 978-9942-625-91-5
ISBN EPUB: 978-9942-625-92-2
Disponibilidad digital: https://www.publicacionesupec.org/index.php/carchi
Edición: Primera, Octubre 2026.

©Universidad Politécnica Estatal del Carchi ©Ramón Eduardo Azócar Añez ©Angel Antonio Marín Pérez

Calle Antisana y Avenida Universitaria, Tulcán, Carchi, Ecuador.

Tel: 06 2 980 837 Ext: 1300 / 1301

publicaciones@upec.edu.ec / publicacionesupec@gmail.com
Ecuador, Tulcán. Noviembre 2026

Prohibida la reproducción de este libro, por cualquier medio,
sin la previa autorización por escrito de los propietarios del copyright.

Índice

Presentación **11**

Michel Foucault:
relaciones humanas como
relaciones de poder 15

Hermeneusis y complexus de
la transdisciplinariedad 29

Principios dialógicos de los derechos
humanos en el contexto venezolano 73

Teoría innatista, teoría
conductista y teoría constructivista
del lenguaje 89

El epicentro de Dios: más
allá del vacío 95

Paradigma 113

Hermeneusis a José Padrón 125

La educación universitaria como sujeto y teoría en la modernidad 135

La crisis civilizatoria como problema epistémico: complejidad ambiental, modernidad del desarrollo y reconfiguración del conocimiento 147

Referencias bibliográficas 164

Sobre los autores 181

Presentación

La transdisciplinariedad establece un puente entre la ciencia y los procesos de aprendizaje, que permite moldear los saberes en el marco de una cultura integral de autoproducción y autocreación de valores y principios racionalistas.

En este sentido, la complejidad implica eliminar la simplicidad, reconociendo la incertidumbre, la contradicción y lo irracional como parte inherente de la realidad. El pensamiento complejo supera la visión simplista y positivista del conocimiento.

De igual forma, el paradigma dialéctico y el constructivismo son enfoques que permiten abordar la complejidad, desde el reconocimiento de la complementariedad entre sujeto y objeto, y la modificación del mundo a través de las distinciones del observador.

A partir de esta perspectiva, la modernidad se caracteriza por paradojas y contradicciones en la experiencia vital, lo cual lleva a concebir la existencia como un proceso de transformación constante.

En concreto, el presente libro destaca la necesidad de adoptar enfoques transdisciplinares y complejos para comprender la realidad de manera más integral y dinámica, con miras a superar las limitaciones del pensamiento simplificador y positivista.

La presente obra hace varios aportes importantes a la academia universitaria: por un lado, propone una visión transdisciplinaria de la investigación y el conocimiento, que trasciende los límites de las disciplinas individuales; destaca la importancia de la intersubjetividad, la creatividad y la reflexión crítica en los procesos de aprendizaje y construcción del saber; por otro lado, resalta la necesidad de reconocer el carácter complejo, incierto y aleatorio de los fenómenos, en contraposición a los enfoques racionalistas y deterministas tradicionales. Esto implica reorientar el

pensamiento hacia la comprensión del orden, el desorden y la emergencia de nuevas propiedades a nivel del todo.

Puntualmente, plantea las ideas abordadas como un conocimiento personal, siendo la subjetividad el lugar donde el investigador tiene un papel decisivo tanto en la conceptualización como en la teorización de las realidades complejas, mediante la superación de la visión positivista.

Se subraya la importancia de la metacomunicación y la autorreferencia como capacidades humanas que enriquecen el proceso de conocimiento, al permitir la crítica, el cuestionamiento y la creación de nuevos niveles de conocimiento; y se propone una concepción de la ciencia centrada en sus métodos y procesos, más que en sus resultados, lo cual implica una visión dinámica y abierta del conocimiento científico.

Estos escritos muestran la transdisciplinariedad y su aporte a la academia universitaria, proponiendo una visión compleja y reflexiva del quehacer académico. En opinión de uno de los revisores de estilo de la obra, el Dr. Elys Rivas, es un "...texto que concentra el papel de lo humano y lo divino en temas tan cotidianos como complejos".

Los autores, 2026.

"Nada está vacío en el universo."

Herón

Michel Foucault: relaciones humanas como relaciones de poder

1 A juicio del filósofo, historiador, sociólogo y psicólogo francés Paul-Michel Foucault (1926-1984) junto con la biopolítica y las modalidades modernas de gubernamentalidad, hay que entender la sociedad, pues no le interesaba hacer una descripción pormenorizada de las distintas referencias relacionadas con la constitución de las ciencias humanas, sino trabajar la realidad desde una crítica que dé cuenta de la sociedad en sus distintas modalidades e influido por elementos de la convivencia humana donde empieza a ser protagonista el ejercer el liderazgo y la comunicación (Foucault, 1997). Foucault (2008) lo destaca de la siguiente manera:

> Me parece que la elección filosófica a la que estamos ahora aquí confrontados es la siguiente. Hay que optar entre una filosofía crítica en la que esta se presentará como una filosofía analítica de la verdad en general o un pensamiento crítico que tomará la forma de ser una ontología de nosotros mismos, una ontología de lo presente. Y es esta forma de filosofía la que, desde Hegel, pasando por la Escuela de Frankfurt o por Nietzsche, Max Weber, etc., han instaurado una forma de reflexión a la que me vínculo, claro, en la medida en que puedo (p. 25).

La "filosofía crítica" a la que hace mención Foucault (2008), que se presenta como una filosofía analítica de la verdad en general, es de su interés por las posibilidades del conocimiento y los límites de las relaciones humanas para determinada sociedad confrontada con los valores más intrínsecos del poder; el filósofo, da a entender Foucault (2008), es el portador de la práctica de la crítica cuando hace uso de la inflexión del gesto crítico que no quiere erigirse como una analítica de la verdad, sino que se erige como un punto interpretativo de la historia de donde identifica los intereses de poder y reelabora la manera en que un sujeto, dada la indagación, podía hacer incidencia sobre las nociones de saber y genealogía, problematizando el carácter crítico de la filosofía y realizando una lectura arqueológica del saber a partir de las ideas de Nietzsche. Afirmó Foucault (2007), que la tesis principal de Nietzsche, la cual comparte, se enmarca dentro de la tradición crítica de la Ilustración y que la construcción histórica de la sociedad está inmersa de subjetividades libres, las cuales constituyen estrategias metodológicas para reproducir un debate acerca de la subjetividad y la verdad en la perspectiva que muestre el sentido e interés de las relaciones humanas.

A decir de Foucault (2007), en Nietzsche se encuentra un pensamiento cuya necesidad en estricta verdad no es otra que la de contribuir a que haya un giro civilizatorio, el cual debe seguirse bajo el anhelo de que la mirada acerca al ser humano y lo que somos nosotros, el ser humano, la vida, pueda significar sus ideas en el marco de lo que conlleva el juicio que incide y reduce otras formas de llevar a cabo la propia vida por cuenta de lo que debería ser un Estado de derecho que determine los modos en los que pueden y no pueden llevar a cabo los actos de uno mismo y de los demás en cuanto seres humanos en la sociedad.

Con ello, busca Foucault (2007) suscitar un interés por Nietzsche respecto a su mirada acerca del derecho y de la idea de los derechos humanos: una perspectiva identificada por un juicio negativo, que Foucault (2007) pone de manifiesto mediante un pasaje de La gaya ciencia, del autor alemán:

> ¡El carácter del conjunto del mundo es, desde toda la eternidad, el del caos, en razón no de la ausencia de necesidad, sino de la falta de orden, de articulación, de forma, de belleza, de sabiduría y de

> cualesquiera que sean nuestras categorías estéticas humanas […] No le afectan ninguno de nuestros juicios estéticos o morales! […] Desconoce toda clase de ley. Guardémonos de afirmar que hay leyes en la naturaleza. No hay más que necesidades (p. 46).

Foucault (2007) aquí realiza una lectura que nos ofrece Nietzsche, como crítico del derecho y, por supuesto, también como portador de una noción de derechos humanos que le conduce hasta el valor de las relaciones humanas que se actualizan como expresión de una comunicación activa y de un reconocimiento de que el hombre en sociedad no está aislado; por el contrario, se constituye y va generando, con el tiempo, nuevas matrices de lectura a partir de su lugar. Por supuesto, Nietzsche, sostiene Foucault (2007), ofrece una lectura corrosiva, con un elemento de develación de lo jurídico y de la noción de derechos humanos, que entiende de la misma manera la igualdad como garantía de las necesidades básicas por las cuales, como se suele decir, no debemos dejar de luchar contra la manipulación de la religión a través de la iglesia, los sacerdotes y los dogmas. El antropocentrismo de Nietzsche, su patriarcalismo y eurocentrismo permiten dar cabida a una crítica de la religión que se expresa como un objeto particularmente eficaz de la domesticación, a partir de esa falacia que viene a proporcionar la buena conciencia propia de hombres mejorados.

Un nuevo punto importante en Nietzsche, ya leído por Foucault (2007), y que tiene un fuerte vínculo en torno a las relaciones humanas y al poder, es el riesgo calculado que ocupa; un riesgo que no está nunca aislado de su naturaleza, de su musicalidad, de su lenguaje capaz de persuadir, sino que se trata más bien de una inquietante mezcla de filosofía y de sofística. Nietzsche, acentúa Foucault (2007), ocasionó la oportunidad de pensar desde la libertad, desde la independencia; supo preguntarse por la relación de los humanos con los otros animales —los otros hombres y las otras mujeres—, fue capaz de crear la célebre máxima que para el coraje intelectual deben mostrarse virtudes y no intenciones, como en su libro *Así habló Zaratustra* sentenciara: "Un maestro se corresponde mal con un discípulo si siempre le responde sin llegar nunca a ser más que un discípulo".

El hombre, señala Foucault (2007), se encuentra dotado de domesticación, ha de ser despojado de su pasado animal y se ha vuelto enemigo de sus instintos que se arrojan contra su interior; es el origen del alma humana, según Nietzsche, a lo que sentencia: "[…] ese hombre, el hombre más enfermo de los animales, el más inseguro, el que le dice no a la vida y que por eso ataca al ideal ascético".

Tal y como deja vislumbrar Francis Bacon en su Instauratio Magna, en la primera parte de "Novum Organum", respecto de la razón de ser de las relaciones humanas,"guardamos silencio acerca de nosotros mismos", en el sentido de no atender a cerrar un círculo. A la luz de estas ideas, las virtudes de las relaciones humanas caracterizan la orientación de un conjunto de conductas, actitudes y respuestas al desenvolvimiento armonioso de la vida, un desenvolvimiento sin la venda ante la verdad, estableciendo la verdad como escenario, lo suficientemente capaz, para que se puedan ir introduciendo los cambios necesarios que darán forma al avance del hombre en la vida civilizatoria; pero, a su mismo tiempo, enunciando la condena de un escenario, dados los límites que la persona misma se va marcando en función de sus propios apetitos y deseos y que finalmente se ve sucumbido por las normas de sus propios registros, donde se impone el desenvolverse en paz y en convivencia plena.

En el conocimiento que se posee sobre la postura de Foucault ante la pregunta del origen de las relaciones humanas, se encuentra la figura de la resistencia al poder, la cual se ajusta a la idea de que el sujeto y el poder, están sumergidos dentro de la ética del cuidado de sí como práctica de libertad y la historia. Foucault (1997), en contraposición al principio del placer, la resistencia y la represión, como el que sometió a un atento análisis Sigmund Freud, da la vuelta a la cuestión de la resistencia y la resistencia como poder, que dan lugar a las relaciones de poder y al mando del poder, donde este no es algo que posea la clase dominante, no es parte de su esencia y posesión, sino es una estrategia. El poder, dice Foucault (2000), no se posee, se ejerce: en un trabajo, el poder es ejercido por el jefe que tiene el conocimiento y se lo comunica al personal que tiene encomendado. Por tanto, la razón de estudiar ese poder natural de los seres humanos es abrir

el campo de la resistencia para que construya otras relaciones de poder de oposición a las relaciones de dominación.

Foucault intenta responder, según las palabras de Ávila-Fuenmayor (2006), a la posibilidad de que el poder pueda ser deducido de la economía, ya que examina dos concepciones del poder de la historia. Es decir, una, la concepción jurídica y liberal del poder político, decantada en los filósofos del siglo XVIII; y, dos, la concepción marxista, pues fue un lector de Foucault quien asumió las concepciones que expresara Karl Marx y alguno de sus continuadoresy lo calificó de pensamiento economicista, el originado desde una visión de teoría del poder o funcionalidad económica del poder que ordena las ideas, que sostiene que el poder es un derecho que uno tiene como un bien, de forma que se puede trasladar o enajenar de forma total o parcial mediante un acto jurídico.

Dicho de otro modo, el poder es lo que cabe en cada individuo y que se puede ceder total o parcialmente para dar lugar a un poder o soberanía política. El poder político tiene en la economía su razón de ser histórica y el principio de su funcionamiento actual; se refiere a la sociedad, como saber que está aprehendido de una manera fragmentaria, repetitiva y discontinua y que alude a lo que él llama pereza febril : la que afecta a los enamorados de los documentos que siempre se dejan sin leer, de los libros que acaban de salir de la imprenta, que se cierran y que duermen en los archivos, de los que solamente serán desempolvados después de un tiempo.

En ese proceso de entender el poder, Foucault va a proponer la idea del micropoder, que califica así porque no se encuentra en la cúspide de la jerarquía social, sino que va impregnando todos los ámbitos de la sociedad de una forma silenciosa, casi imperceptible.

Foucault (2000) señala al respecto que su teoría del poder considera que su valor o su sustancia, en absoluto se encuentra concentrada al Estado, sino que se encuentra difusa en la malla social; que no es sólo negativo o represivo a manera de ley, sino que en las sociedades liberales genera la sensación de libertad y no reprime el deseo.

2 A través de la idea del micropoder, para Foucault (2000), el poder no puede explicarse exclusivamente a partir de su función económica ni entenderse como un instrumento destinado únicamente a mantener las relaciones de producción. Su análisis exige examinar las relaciones de fuerza que atraviesan la sociedad y que se manifiestan en las instituciones, las prácticas y los conflictos históricos. Desde esta perspectiva, la lucha política no constituye un fenómeno aislado de las relaciones sociales, sino que se vincula con los enfrentamientos por el ejercicio y la transformación del poder. Foucault propone, por ello, estudiar históricamente las relaciones entre poder, conflicto y guerra, sin reducirlas a una explicación exclusivamente económica.

El micropoder, en cuanto a las relaciones humanas, sirve para entenderse como un modo de producción propio en la medida en que sería otro de sus elementos, pues el aparato del Estado dependería para la determinación de su infraestructura. No se trata de la simple infraestructura, entendiendo que toda economía presupone unos mecanismos de poder y también donde siempre es posible encontrar unas correlaciones, en ciertos sentidos estrictos, entre un modo de producción que se presenta como una serie de necesidades y todo un conjunto de mecanismos de solución.

Respecto al liderazgo como categoría político-social, afirma Foucault (2000) que implica una relación de subordinación voluntaria, en cambio, el poder halla obediencia a partir de una coerción; se plantea en la dimensión de la coerción de una vertiente de este liderazgo y de los mecanismos que permiten al líder ejercer presión al colaborador, como una manifestación de las relaciones de poder en cuanto a expresiones de relaciones de diferencia y, en concreto, los efectos de esas diferencias en cuanto a las estructuras sociales. Es válido pensar en la modalidad de liderazgo que sostiene Foucault (2000), en la que un sujeto ejerce influencia sobre uno o más sujetosentre ellos, ligados posiblemente por un lazo de subordinación, a partir de la relación de poder.

3 El poder para Foucault (2000) constituye un argumento para sostener el liderazgo, es el poder de hacer ver cómo funciona, hacia dónde opera y mediante qué mecanismos se hace el liderazgo en la gente para llegar a establecerse a través de un discurso descriptivo de la realidad en donde se analizan las teorías del liderazgo como un conjunto de dispositivos discursivos que disponen a realizar un efecto concreto en el desarrollo de las relaciones humanas; y, por el otro, entender que el monopolio del discurso legítimo es uno de los dispositivos de los cuales dispone el líder para ejercer el poder sobre los colaboradores.

El liderazgo es poder, pero no un poder sólo negativo —opresión, dominación—, pone de relieve Foucault (2000), sino también positivo, en tanto produce y transforma la subjetividad de las personas; esta visión nos permite estudiar empíricamente los efectos transformadores de la relación de liderazgo sobre las personas que están implicadas en la misma, como lo hacen las teorías del liderazgo transformacional y la identificación social.

Para que el poder se imponga, es necesaria una sociedad de soberanía resalta Foucault (2000), una sociedad disciplinaria y luego, de esta, se salta a una sociedad de control, la cual permite una interpretación novedosa del surgimiento del discurso del liderazgo al interior de las ciencias de gestión.

4 Todo poder incluye la posibilidad de resistencia; en su ausencia, toda relación de poder se convierte en una relación de violencia. El liderazgo, para Foucault (2000), representa un problema debido a que aparecen contradicciones entre poder y resistencia, permitiendo pensar en la oportunidad de que existan reacciones tácticas coercitivas que afectan la relación de las personas y las relaciones de poder, donde la resistencia puede presentarse de formas diversas, como boicots, huelgas y protestas, a la par que la resistencia, a través de prácticas cotidianas e incluso banales, a partir de las distintas formas de humor y cinismo ante el líder. Foucault (2000) refleja el liderazgo como un discurso que hace necesario preguntarse por los aparatos que han logrado que el líder y su comportamiento se hayan transformado en objeto de estudio legítimo

de las ciencias de gestión, que ha dado paso a un sinfín de proposiciones, conceptos y teoríasy, a la par, ha resultado en la conformación de un saber que se encuentra en diálogo constante.

Desde la perspectiva de Foucault (2005), la comunicación es el eje que garantiza la funcionalidad de las relaciones humanas y determina la identidad y la naturaleza de los mensajes en el ámbito de los saberes. Esto permite que la organización se adapte a los cambios externos, construya una cultura a partir del lenguaje y establezca estructuras relacionales con propiedades tanto constituidas como instituyentes. Dicho proceso resalta la generación de discursos que producen y describen a las sociedades, las cuales son reguladas, seleccionadas y redistribuidas mediante procedimientos específicos. Estos mecanismos permiten superar los obstáculos organizacionales y gestionar los momentos de incertidumbre.

5 La comunicación se apodera de la voluntad de la verdad como lo refería Foucault (2005), enfatizando la verdad integrada y un discurso cuya esencia del lenguaje pudiera llegar a establecerse en parámetros de normalización. Así, la comunicación, a juicio de Foucault (2005), es un mecanismo del poder que puede diferenciar y alcanzar los objetivos planteados, es un instrumento para el ejercicio del poder, aquello que se institucionaliza y alcanza, progresivamente, ciertos grados de racionalización. Para Foucault (2005), el poder no puede llegar a caminar bajo un enfoque negativo sino lo opuesto: el poder tiene efectos muy positivos, donde los procesos de comunicación constituyen un mecanismo de poder de la sociedad en general, pero esa utilización distintiva de cada organización debe ser objeto de análisis, particularizandotanto la propia organización como el entorno político, social, cultural que le da origen.

Según Foucault (2005), hay que analizar las instituciones desde las relaciones de poder y no al contrario, ya que esta es la misma contradicción que se deja ver al momento de mostrar una identidad propia de cada

organización social o económicae identificar aquellas características que la hacen ver diferente de las demás.

Otra categoría fundamental es la "vigilancia", la cual, en el texto más conocido de Foucault, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*(en francés, Surveiller et punir. Naissance de la prison), publicado por primera vez en 1975, expone una valoración de los mecanismos sociales y teóricos que hay detrás de las transformaciones masivas que se dieron en los sistemas penales occidentales durante la Edad Moderna. Para Foucault, ya explicado por Ávila-Fuenmayor (2006), desde la Edad Media, el suplicio era un feroz modelo de la demostración penal; la acción era manifestar la verdad que se había obtenido gracias al resto del proceso penal, la cual convertía al culpable en el titular de la propia condena al hacer llevar físicamente el castigo sobre su propio cuerpo. Pero el suplicio, además, era un ritual político, en tanto que, en el derecho de la Edad Antigua, el crimen significaba un ataque al soberano, de quien provenía la ley, y la pena, entonces, no debía únicamente reparar el daño cometido, sino que implicaba también, necesariamente, una venganza a la ofensa cometida contra el rey.

Sin embargo, en el periodo que va desde el siglo XVII al siglo XIX, se termina el uso de los sufrimientos a causa de la desaparición del espectáculo de las penas, mientras que el castigo pasa a convertirse en la parte oculta del proceso penal. Se produce la relajación de la acción ejercida sobre el cuerpo del delincuente, pasando el objeto de la operación punitiva de ser el cuerpo a ser el alma. En la segunda mitad del siglo XVII, explica Ávila-Fuenmayor (2006), haciendo referencia a Foucault, existen ya protestas a favor de la reducción de los sufrimientos, por considerarlos vergonzosos y peligrosos; las críticas se dirigen a reivindicar el concepto de humanidad como expresión del respeto de los derechos del reo, aun cuando este haya perpetrado el crimen más horrible.

En este contexto, expresa Foucault, según Ávila-Fuenmayor (2006), se considera que, ya que el delito ataca a toda la sociedad, la misma tiene aquel derecho de defenderse de él y de castigarlo.

Groso modo, la pena ya no fue entendida como venganza, sino como una acción justificada a partir de la defensa de la sociedad, pero también

como útil para el cuerpo social. Entonces, hay una serie de reglas que quedan como patrones de acción en la propia sociedad moderna, reglas de la cantidad mínima, donde la pena ha de ser necesariamente mayor, pero sólo un poco que esas plusvalías; las reglas la idealidad suficiente, donde el castigo ha de apoyarse en la representación que el potencial delincuente hace de él. También están las reglas de los efectos laterales, los cuales intensifican y producen constricciones de las conductas en las que no pasa más allá de esto; la regla de la certidumbre absoluta, la que ha de tenerse la seguridad de que el aporte del delito va a ser sancionado y que no pasará impune; la regla de la verdad común, la que respeta el método científico; y la regla de la especificidad óptima, donde es necesario que todas las infracciones estén especificadas. Se buscan nuevos tipos de penas a los efectos de explotar la tecnología de la pena, la que debe hacer cumplir varias condiciones, entre ellas, que la conexión entre el delito y la pena debe ser instalada de inmediato y la necesidad de modulación temporal, una pena que aproveche el delincuente regenerado, para no volver a la sociedad.

En última instancia, se resignifica el castigo que se extiende a los posibles delincuentes, ya que el culpable representa uno de sus blancos; los castigos serían consecuencia de la retribución que el culpable otorga a cada uno de sus conciudadanos por el crimen que los ha perjudicado.

Tal y como sugiere la postura de Foucault (1986), las relaciones humanas deben alcanzar ese equilibrio a la hora de combatir a las personas que infringen las normas de la convivencia convencional, ya que Foucault (1986) también hace referencia a que la institución penal debe encarnar, a través de los efectos que van generando el desorden, la infracción y la desviación respecto de la norma, la acción de la sanción, entendiendo esta no sólo como representación suficiente de la infracción, sino como necesidad de dar cuenta de la desviación y de la anormalidad que traen consigo el desorden, el delito, la locura, y cómo se entienden en la propia sociedad, las alternativas de la disuasión como el castigo o los canales que reclutan a los delincuentes, que a menudo pasan a lo largo de sus vidas,

logrando experiencias de acción reformatoria que no llegan a modificar su conducta.

Es fundamental crear aparatos de disciplina, como puede ser la cárcel, que implica no sólo un grado más en la intensidad del mecanismo que ya comienza a actuar a partir de las primeras sanciones. Foucault (1986) sostiene que la sociedad se encuentra imbuida de un amplio marco disciplinario de la cárcel que permite crear un camino expeditivo en el que se elaboran criterios de formación del saber, donde las ciencias humanas conformen la paz y la cultura por encima de los obstáculos, a la moralidad y las rupturas al orden social conservador establecido.

De acuerdo con Foucault (1986), la disciplina es la anatomía política del detalle; es decir, la disciplina implica técnicas minuciosas, ínfimas, pero que tienen su importancia, puesto que definen cierto modo de adscripción política y detallada del cuerpo, una nueva microfísica del poder.

6 La disciplina, explica Foucault (1986), está constituida por un conjunto de métodos que permiten el control de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción incesante de sus fuerzas y le imponen una relación de docilidad-utilidad. Por su parte, la vigilancia actúa como un instrumento anónimo y coextensivo del poder que hace posible el control de las actividades. Ambos elementos aparecen enmarcados en técnicas conjuntas que garantizan la obediencia y la adecuada administración de los gestos y el tiempo, en consonancia con la presencia del poder en el entramado de las relaciones entre los individuos. Foucault (1986) desarrolla la idea de poder desde una fase arqueológica y una fase genealógica; la fase arqueológica es la que abarca entre 1954 y 1969, y en ella tuvo una idea intuitiva del poder como esencialmente negativo, vinculado a la idea de represión y que tiene en el poder jurídico su máxima representación.

En la valoración hecha por Foucault (1986), el concepto de represión es del todo inadecuado para dar cuenta de lo productivo en el poder. Cuando los efectos del poder se explican a través de la represión, este se comprende desde una perspectiva puramente jurídica, haciéndolo

coincidir con una ley que dice "no" y priorizando por encima de todo el poder de la prohibición. Esta es una concepción negativa, exigua y raquítica del poder que ha sido curiosamente compartida.

El objetivo de Foucault (1986) es una ruptura con aquellas posturas tradicionales que prevalecieron en el análisis del poder, pues intenta conceptualizar las relaciones humanas de poder a partir de las relaciones de poder en su forma pura y simple como poder de soberanía sobre el propio individuo; así, se tiene de nuevo el poder que se construye y funciona a partir de poderes, de infinidades de cuestiones y de efectos del poder.

La mayor importancia de las herramientas tecnológicas en la vida cotidiana y las organizaciones radica en que propició los procesos comunicativos y, al mismo tiempo, llevó y lleva a que las organizaciones, con el nuevo marco del proceso de la comunicación, se readapten, poniendo en primer término la importancia de la comunicación y del lenguaje en ellas, pero también , principalmente, de los instrumentos que permiten desarrollar los procesos comunicativos.

A todo esto, la comunicación funciona como recurso que protege la organización, su identidad y su propia naturaleza, a la vez que le permite readaptarse a los cambios del entorno y, en consecuencia, desarrollarse. La comunicación permite generar una cultura organizacional a través del lenguaje, pero también permite establecer qué dinámicas permiten estructurar las relaciones en la organización, considerando sus propiedades de instituida e instituyente.

Hermeneusis y complexus de la transdisciplinariedad

1 El nacimiento de estas ideas tiene su inicio hace años, en 1991, cuando uno de los autores se inicia como profesor catedrático en la Universidad de Los Andes (Mérida,Venezuela), en la Escuela de Ciencias Políticas, impartiendo la asignatura de Metodología de la Investigación. A partir de ese momento, comenzó a tomar contacto con la filosofía de la ciencia y con la lógica de la investigación. Elaboró notas, esquemas, resúmenes, en fin, tantas y tantas estrategias para asentar conocimiento. Pero, de todos modos, sintió siempre la necesidad de contar con un texto que reuniera gran parte de esa información y permitiera acercarse, de una forma breve e idónea, a la investigación científica desde una perspectiva disciplinar y no desde una determinada ideología.

Siempre, el peso ideológico se encuentra en toda investigación y eso afecta, se quiera o no, la calidad que se traduciría en objetividad y la autenticidad que se requiere en un trabajo científico. Las notas que entre 1991 y 1993 se fueron tomando dieron lugar a un primer manuscrito que se denominó *Razón y ciencia*; para luego continuar con el ejercicio intelectual, con ejercicios de tipo epistemológico a partir de vivencias directas con José Padrón, Orlando Albornoz y Gabriel Ugas Fermín (fallecido en 2017).

De esos discernimientos surgieron otras notas denominadas *Elementos esenciales de la transdisciplinariedad*, elaborados entre los años 2003 y 2008.

Complejidad y sistemología fue tomando forma. Este, de hecho, se basó en un texto anterior de 2007, llamado *Pensamiento complejo*. Aparte de esto, y como resultado de unos cursos de doctorado que se impartieron en la Universidad Fermín Toro, en Venezuela, se empezó a desarrollar otro manuscrito, titulado *La sociedad del conocimiento en la transcomplejidad* . La intención era relacionar la visión de la transdisciplinariedad con lo que ocurre en el día a día, es decir, traer a la reflexión ideas abstractas sobre cómo funciona el universo y aplicarlas a la vida real.

De una manera más práctica, entre 2008 y 2017, se trató mucho el tema del Orden y el Caos dentro de la transdisciplinariedad. Esto se hizo en diferentes encuentros académicos, tanto en Venezuela como fuera. De esas charlas y estudios nacieron algunas ideas que ponen el foco de la transdisciplinariedad en algo que va mucho más allá de simplemente organizar disciplinas o mezclar sistemas de estudio. La clave está en ir más allá de lo que se piensa habitualmente y situar la idea de "trans" en un conocimiento que nace de la autopoiesis, tal como la entendía Humberto Maturana. Pero también se relaciona con el "mundo de la vida" que describieron Husserl y Heidegger. Al final, el propósito último de todo este saber es acercarse a las personas y a los problemas que tienen que resolver en su cotidianidad.

No surgieron ahora, vienen de hace tiempo, y los pensamientos y las reflexiones sobre ellas están repartidos por todo internet, en ensayos, artículos y opiniones que el autor ha escrito sin parar desde 1999. Cabe presentar esta aclaración por una forma reciente de plagio de la que se suele acusar a los académicos: el autoplagio. Esto quiere decir que, si pones ideas que ya publicaste antes y no lo aclaras, aunque las cites correctamente y con tu nombre, en algunas universidades de Europa lo consideran autoplagio.

Podríamos decir que esto es un intento de juntar todo lo que una persona ha hecho en su vida académica. Como dijo Ángel J. Cappelletti (1925-1997), si hicieran una película sobre el trabajo de un escritor

académico, sería muy aburrida: un rato leyendo, otro rato escribiendo, luego durmiendo, y así sin parar.

A diferencia de Cappelletti, que fue un monstruo en la creación académica-intelectual (traductor, ensayista filosófico, docente, investigador…), el autor se considera un escritor a secas. Me gusta compartir lo que voy aprendiendo, sin mezquindad ni guardados; soy abiertamente expresivo de las ideas que concibo no son mías, sino de todos, porque para crearlas me he valido de muchos pensadores y académicos que, antes que yo, pensaron e interpretaron la realidad. Yo me apoyo en lo ya existente y me proyecto desde ello hacia nuevas incógnitas y bifurcaciones del pensamiento.

Hay que decir que este texto no tiene un orden fijo; se puede leer arbitrariamente. Cada parte funciona por sí sola, y lo mejor, a mi parecer, es que en ninguna de ellas se pretende tener la última palabra. Esa última palabra la tienes tú, el lector, para que, con ese espíritu crítico que busco despertar, analices las ideas y les otorgues un mejor significado. Si logras hacer eso, entonces habremos conseguido el objetivo de crear un libro para la academia moderna, una que libera el pensamiento, justo en estos tiempos de la "modernidad líquida" de la que hablaba Zygmunt Bauman (1925-2017).

Este libro es una guía para detectar los aspectos disciplinarios estrictos que nos ayudan a fomentar el nuestro propio, considerando y cuestionando todas las mentes. Aprecio el apoyo y dedicación que mi amigo y reconocido académico Fidias Arias puso en proporcionar observaciones y sugerencias que vinieron a dar más peso específico a muchas de las ideas aquí dispersas. Su desapego y sincera amistad cada vez me reconcilian con la vida y la responsabilidad del oficio que decidí hacer en mi paso transitorio por el planeta.

2 Hay muchas formas de entender la realidad. Basarab Nicolescu promovió la idea en la modernidad. Lo hizo en su escrito *La transdisciplinariedad: manifiesto*, de 1998. Él dijo que la transdisciplinariedad no es el único camino. Es una forma de mostrar nuestra presencia en el mundo. Es también un medio para mostrar nuestra experiencia. Usa los grandes saberes de nuestro tiempo. Es una senda donde se escuchan las posibilidades del ser.

Nicolescu (1998) también declaró algo importante. Un sistema de pensamiento cerrado no puede sobrevivir, esto es cierto sin importar su tipo. Puede ser ideológico, político o religioso. Un sistema así no puede tener éxito. Se centra en la idea de masa, sin embargo, esta masa es confusa y sin forma. Elimina la importancia del crecimiento interno del ser humano. La ideología importa, pero no lo decide todo.

La visión que cruza disciplinas también cruza culturas, religiones, naciones, historia y política. Esto cambia mucho nuestra forma de ver las cosas y cómo actuamos en la sociedad. No se trata de que un gobierno intervenga en los pensamientos de las personas. Eso es asunto de cada individuo y su propia responsabilidad. Pero las bases de la sociedad deben permitir que esa responsabilidad pueda surgir y ser usada. No debemos buscar crecer económicamente sin importar el costo.

La economía y la vida están unidas. La investigación que crea una economía que cruza disciplinas se basa en que esta debe ayudar a la gente, no al revés. La felicidad material y la felicidad espiritual se necesitan una a la otra. Nicolescu (2009) aporta un nuevo concepto al plano reflexivo de la realidad, denominando "transhumanismo" a la nueva "forma de humanismo que ofrece a cada ser humano la capacidad máxima de desarrollo cultural y espiritual. Se trata de buscar lo que hay entre, a través y más allá de los seres humanos —lo que se puede llamar el Ser de los seres—" (p. 117).

El transhumanismo no busca ser igual en todo de forma dañina. Al contrario, une lo diverso y es uno con lo diverso. Esto anima formas de trabajar que son flexibles y que ayudan a enfrentar cosas complejas. Se acepta al planeta Tierra como nuestro hogar principal, todos los humanos tienen derecho a pertenecer a un país, pero también pueden

ir más allá de las fronteras de un país. Esto hace que la idea de nación sea más fuerte.

La palabra nación comparte raíz con "naturaleza". La raíz "*nacio-onis*" significa nacimiento. Las naciones pueden crear lo transnacional. Lo transnacional puede borrar el egoísmo nacional. Este egoísmo causa muchas guerras mortales. La hinchazón de las naciones se debe a la misma causa que la hinchazón del ego: no se respeta la dignidad de las personas.

Morin (2011) plantea la necesidad de superar las formas de conocimiento fragmentadas mediante un pensamiento capaz de reconocer las interdependencias entre las partes y el conjunto. Desde esta perspectiva, *complexus* significa aquello que está tejido conjuntamente, lo que remite a una concepción de la realidad en la que los fenómenos no pueden comprenderse de manera aislada. El pensamiento complejo procura articular dimensiones diversas del conocimiento y asumir la incertidumbre y el carácter incompleto de toda comprensión. Esta perspectiva guarda una relación estrecha con la transdisciplinariedad desarrollada por Nicolescu, aunque sus fundamentos conceptuales deben distinguirse.

Gabriel Ugas Fermín, un académico conocido, hizo avances importantes, a través de varios estudios sobre la transdisciplinariedad. Él vio lo transdisciplinario como un camino que venía de "lo transmetodológico". Significaba un pensamiento variado y distinto, el pluralismo en las distintas áreas. Esto permitiría entender una realidad llena de uniones. Esto la hacía difícil y confusa. Lo trans significaba reunir saberes que se ordenaban y daban una visión más completa. Los saberes antiguos no cambiaban.

Ugas (2005) señala algo importante. Se refiere a la ontocreatividad. Él la describe como un "proceso-producto". Esto permite pensar el conocimiento. Lo hace mientras cambia. Esto sucede por la acción social y de la historia. La ontocreatividad es pensar el mañana. Lo piensa como si fuera hoy. Pero ese hoy está cambiando.

A grandes rasgos, Ugas (2006) describe los "trans-saberes" como la habilidad de cambiar las formas existentes en la realidad. Esto no es para ser más académico, tampoco es para unirse a un grupo selecto de pensamiento moderno. Es para participar en los límites, los bordes teóricos y prácticos. Se ve desde la variedad y flexibilidad de cada persona. El carácter

intersubjetivo de los transaberes lleva a una visión diversa. Es una visión crítica, que reconoce la conciencia productiva y se conoce como poiesis, un concepto clave en la tradición estética, capaz de designar la fuerza creativa del pensamiento humano.

Así, la transdisciplinariedad une bien la ciencia y el aprender. Sirve para formar conocimientos. Esto pasa dentro de una cultura completa. Se trata de producir y crear valores y principios lógicos por uno mismo. Pérez et al. (2013) dicen algo parecido. Ellos explican que la transdisciplinariedad sólo existe si hay un diálogo que mejora el carácter entre personas del acto educativo. Los que participan, por tanto, deben ser creativos.

La transdisciplinariedad fue una base teórica no dicha en el modelo cartesiano. Lo cartesiano se refiere a las ideas del filósofo francés del siglo XVII y XVIII, René Descartes, puesto que su nombre en latín es Cartesius. Esto se apoya en la "razón y la validez del saber". Se trata de conocer y controlar los rasgos de la naturaleza. El conocimiento incluye al sujeto, analiza cómo se construye la ciencia desde la experiencia, permite ver las áreas del saber y sus formas de trabajo. Esto busca acabar con la falta de entendimiento entre científicos de campos distintos. Ellos no suelen entender cómo unir sus conocimientos con otras áreas.

En esa visión, los asuntos sociales se entienden. Son un reflejo de dos tipos de lenguaje. Uno viene de las ciencias que prueban cosas. El otro viene de las ciencias del ser humano. Lo que se puede contar se opone a lo que se describe. Esto cambia el marco social donde se analizan las cosas.

La forma de pensar cartesiana propone un solo grupo. Este grupo une todas las materias. Incluye tres tipos de conocimiento: la metafísica, la ciencia general y el sistema de la ciencia. Gueroult (1953) dice que la metafísica para Descartes es poner una idea en su estudio de la física. Esta idea es que las verdades fijas se crean libremente. En la ciencia general, se busca la verdad. Esto se hace con un proceso claro y ordenado: se piensa y se comparan ideas. La idea de Descartes tuvo dos etapas importantes. Antes de 1630, el modelo usaba ideas específicas y partes del pensamiento abstracto. Después de 1630, dejó las respuestas exactas y creó un marco de unidad que se centró en el sistema completo de la ciencia.

Desde Descartes, el pensamiento transdisciplinario moderno toma el método. Gueroult (1953) lo ve como una forma de juntar información. Esto se basa en la "división de la verdad". El saber cierto está primero en la unidad del saber humano. Esto incluye a todas las ciencias. La transdisciplinariedad se enfoca en unir ideas de diferentes campos. Usa la pluridisciplinariedad y la multidisciplinariedad. Las disciplinas se juntan en una relación fuerte. No hay un intento de mezclarlas para crear algo nuevo.

De igual forma ocurre con la interdisciplinariedad. Esta conecta disciplinas ya hechas, busca que respondan a metas que vienen de campos distintos, se integra una visión total. Así se ven sus uniones, cómo se coordinan unas con otras.

La interdisciplinariedad cambia cómo vemos el mundo. Cambia cómo vemos la realidad. En este sentido, Morin (2012) fue muy influyente, ya que sus ideas cambiaron la perspectiva que se tenía de la educación. La reforma educativa se enfoca en esto. Morin dice que la interdisciplinariedad ayuda, fortalece la disciplina, va más allá de lo trans, supera los saberes rígidos, pone énfasis en las destrezas, en cómo se usan los saberes y en la adaptación. Esto lleva a la capacidad de unir cosas, en definitiva, lleva al aprendizaje constante.

En la transdisciplinariedad, la coherencia entre los saberes es algo que fortalece la percepción de la realidad, vislumbrando un plano desde donde esta abarque la totalidad, sin que con ello pierda la esencia de cada una de sus partes.

En este sentido, la transdisciplinariedad junta el saber lógico. Dicho saber acepta que la persona tiene ideas desde el nacimiento y que cada una de ellas tiene su lugar en cada campo del saber. Cada campo se comunica directamente y forma un grupo de saber. La unión de varios grupos de saber forma modelos más grandes de saber, los cuales llevan a una estructura mayor de sistemas y partes de sistemas. Esto es lo que forma el saber transdisciplinar. De este modelo completo, conectado y con un flujo continuo de conocimientos en un plan simple y lógico, salen reglas para probar y asegurar. Todo ello afianza la verdad como una herramienta objetiva. Da seguridad y confianza al saber buscado.

En ese modelo de interconexión, la intuición, acto propio de los seres humanos, conlleva a un conocimiento instantáneo de una idea cuyo referente directo es la razón que, con la capacidad de los sentidos de acercarse y extraer información de los objetos y sujetos estudiados, permite construir una percepción desde el objeto de carácter empírico, orientando la exploración de los saberes hacia criterios científicos que consoliden la información adquirida a través de las sensaciones y contrasten con lo dogmático y relativo de la verificación científica.

Acerca de los elementos mencionados, se profundizará en los próximos párrafos. Desde una perspectiva sistémica, la interdisciplinariedad es un sistema de niveles y objetivos múltiples, que se integra por la vía de una coordinación o dirección que guarda una finalidad común en objetivos e intencionalidad; en cambio, la transdisciplinariedad es un sistema de dos niveles, cuya coordinación procede de un nivel superior.

3 La complejidad humana da paso a una concepción antropológica basada en la suprahíperanimalidad humana: la bioculturalidad que especifica lo humano y la demencia consustancial a lo humano. Para Morin (1999), el cerebro como seno organizador de las múltiples esferas que lo constituyen establece una correlación entre la hipercomplejidad cerebral y la demencia constitutiva de lo humano. Morin (1999), a todas estas, señala que la reforma del sistema de enseñanza es una tarea irrenunciable e impostergable. Por el prestigio multidisciplinar del que goza, el gobierno francés le encomendó la reforma del sistema educativo en Francia. Sus aportes quedaron recogidos en libros como *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur o La tête bien faite*. En estos momentos, un equipo transdisciplinar e internacional lleva adelante un programa de investigación sobre la reforma de la enseñanza universitaria.

Morin (1999), no es un "moralista" o un predicador de normas y de "buenas costumbres". No propone una relación de cosas que hay que hacer y otra de cosas que está prohibido hacer. Seguir morales normativas puede ser, en determinadas circunstancias, muy doloroso y destructivo para el ser

humano, pero intelectiva y éticamente es una "vía fácil", ya que desaparece el interrogante por lo que hacemos y la perplejidad por lo real. La ética de Morin es ética de resistencia a la crueldad. Pero, también es ética creadora de realización en la vida humana.

Uno de los ensayos más directos de Morin respecto a la búsqueda de respuesta en torno al pensamiento complejo es el texto denominado *Epistemología de la complejidad*. En nueve puntos, Morin expresa su mirada, sus logros y desaciertos sobre la etapa histórica del pensamiento humano en el contexto de su necesidad por responder qué relación tiene con la naturaleza y cuál es el lugar que ella ocupa en sus reflexiones en un contexto histórico propio del pensamiento racional cada vez más disociado con las acciones, interacciones y retracciones del mundo social.

Entre las afirmaciones más certeras de Morin en relación con el pensamiento complejo, está que este no es ni puede ser o existir como explicación o fundamento para "dar una explicación", sino que señala "una dificultad para explicar". Un pensamiento complejo, si, como dice Morin, no es, no puede ser, un pensamiento que abra todas las puertas, sino que es un pensar que identifica nudos permanentes de dificultades de los cuales, a medida que se van despejando y abordando, surgen nuevos y más complejos nudos de dificultades. Es un espiral continuo e infinito, pero a su vez llega a ciertos peldaños de lucidez que le permiten al hombre comprender y aprehender, en cierto modo, de las transformaciones y dinámicas del universo y de la civilización humana.

El concepto de complejidad se ha derivado desde la periferia hasta el centro de los objetivos metas o propósitos del estudio del hombre; se ha derivado de un macroconcepto intrínseco a sí mismo y a partir de allí el problema de las relaciones entre lo empírico, lo lógico y lo racional. Morin identifica dos polos en la complejidad: el empírico, donde los eventos son producidos por interacciones permanentes y constantes intercambios de estímulos (transferencias) que hacen realidad hechos o situaciones (en el sentido fenomenológico) que determinan la dinámica universal; el lógico, donde la insuficiencia del pensamiento racional para responder a las reacciones del sistema genera contradicciones como emergencia para generar múltiples posibilidades-alternativas que despejen algunas de las

dificultades propias de la dinámica. Afirma Morin que tanto el "todo" como la "parte" poseen elementos comunicantes propios entre sí, sin llegar esto a viciar la autonomía de la parte: "somos singulares, puesto que el principio 'el todo está en la parte' no quiere decir que la parte sea un simple y puro reflejo del todo".

Cada parte es única e individual, pero, de un modo u otro, tiene en sí misma al todo. Un ejemplo claro de ello es el ser humano individual que forma una unidad con la sociedad humana, pero que al mismo tiempo es independiente de ella, puesto que vive en su parte como ser humano individual con personalidad propia e intereses particulares. Pero, ¿qué somos ahora como seres humanos según Morin? Somos individuos portadores de un pensamiento disyuntivo, reductor; tendemos a buscar la explicación del todo en la constitución de las partes y buscamos eliminar la complejidad, un aspecto que consideramos un obstáculo en el desarrollo de nuestra vida cotidiana. Sin embargo, esta forma de pensar obedece al arraigamiento que existe en nuestra mente desde muy temprana edad, se desarrolla en el colegio y en la universidad, donde se incrusta mediante la especialización. Esta es la razón por la que, cada vez más, los mundos de los especialistas y expertos dominan nuestras sociedades.

Pero este pensamiento es una ilusión, es un edificio que se levanta sobre la arena de las falsedades, de las trivialidades, del desconocimiento absoluto del hombre y de la sociedad. Morin pone numerosos ejemplos tomados de los sistemas biológicos y/o físicos, para mostrar que los límites de las interacciones y reacciones universales (entre los objetos y las cosas, o los objetos o los hombres, o los hombres con los hombres, etc.) son inconmensurables. Y por muy extensas que sean las explicaciones e intentos de percibirlo, no llegan nunca a serlas del todo, puesto que sostener casi infinitamente el pensamiento o un modelo explicativo sobre alguno de los objetos de estudio es prácticamente imposible.

A esto, Morin lo denomina "dialógica del orden y desorden"; dialógica en el sentido de que las interacciones o reacciones en el mundo biológico físico y/o humano son totalmente heterogéneas (se repelen mutuamente), por lo cual se centra en una dialéctica de retroalimentación e información que permite avanzar sobre ciertas problemáticas, pero no

sobre todas. Así, orden y desorden son dos características de la organización universal.

Morin (1999) señala que "todo ha surgido a través de encuentros fortuitos". Esto sugiere que, desde el aparente orden que observamos en el preludio de la existencia hasta las reacciones que desencadenan el desorden y el caos, todo forma parte natural del proceso creativo en esta realidad universal que reconocemos. Ante esta realidad innegable, resulta esencial modificar nuestro pensamiento racional y adentrarnos en ámbitos más profundos que se centran en esas reacciones heterogéneas, aleatorias e inciertas. Es en esta exploración donde podemos descubrir aspectos sobre el lugar de la humanidad en el universo y, por qué no, el papel del universo en el pensamiento humano complejo. Este pensamiento humano complejo se fundamenta en una organización vinculada a un sistema, que es un todo compuesto por diferentes elementos que se ensamblan e interconectan. Según Morin (1999),

> El todo tiene un conjunto de propiedades y cualidades de las que carecen las partes cuando están separada […] Podemos referirnos a esas cualidades que emergen a nivel del todo como emergencias, ya que llegan a ser cualidades solo cuando hay un todo […] Por lo tanto, el todo es más que la suma de sus partes (p. 43).

La traducción, al persistir en acuerdos y dogmas sociales, se reconstruye en función de códigos que nos alinean con el orden establecido. Sin embargo, eso no significa que ese conocimiento traducido se mantenga dentro de un margen de interpretación; está presente y puede reaccionar en cualquier momento contra una imposición que resulta difícil de sostener: la ignorancia. Lo que Morin (1999) plantea sobre la acción de traducir y reconstruir es, en esencia, un reflejo de nuestra percepción al representar ese conocimiento y la realidad de acuerdo con un orden existente, siempre en función del contexto en el que se encuentre. Nunca debemos olvidar que el ser humano es una entidad multidimensional que combina un pensamiento dual: uno racional, empírico y técnico, y otro simbólico y mitológico. Ambos tipos de pensamiento coexisten en un

mismo plano; a veces, uno puede sobresalir sobre el otro, pero nunca se anulan por completo.

En este sentido, Morin (1999) ofrece una breve reflexión sobre la complejidad humana en relación con la política, que se ha convertido en un factor clave en las relaciones de la moderna sociedad de consumo. Según Morin, la política ha dejado de ser simplemente el "arte de gobernar" para transformarse en el arte de las relaciones políticas en la sociedad. La política ha permeado muchos aspectos de la vida humana, especialmente en lo que respecta al interés por mantener el estatus de las personas, tanto en su existencia como seres planetarios, que viven bajo condiciones de interconexiones innumerables entre los diversos segmentos del planeta, así como en la conservación del medio ambiente y sus recursos.

Si hay una frase que captura la esencia de la perspectiva de Morin (1999) sobre el pensamiento complejo, sería esta: "Con nuestros ojos somos capaces de ver de manera compleja. Pero no somos capaces de pensar de manera compleja". En términos generales, el pensamiento complejo se entiende como un enfoque que se reconoce como local, situado en un contexto específico; no es algo absoluto, sino que se desarrolla y se auto-organiza en medio de la incertidumbre. Este tipo de pensamiento rechaza el dogmatismo, no se deja llevar por el escepticismo y prioriza la estrategia sobre lo programático. Para comprender esto, es fundamental aceptar que estamos en la prehistoria del espíritu humano. Como dice Morin (1999),

> No estamos en la batalla final, sino en la lucha inicial: estamos en un momento temprano donde es necesario replantear las perspectivas de un conocimiento y una política que sean dignos de la humanidad en esta era planetaria, para que la humanidad pueda nacer como tal. Y debemos trabajar con el azar y la incertidumbre (p. 59).

El desafío teórico de la complejidad radica en entender el origen de las incertidumbres. Por eso, es esencial considerar tanto la complejidad organizacional, que se centra en lo racional, como la complejidad lógica. La dificultad no sólo reside en renovar la concepción del objeto, sino también en transformar las perspectivas epistemológicas del sujeto, que no es más que el observador científico. Hasta ahora, lo científico ha buscado

eliminar la imprecisión, la ambigüedad y la contradicción; pero es necesario aceptar la imprecisión, no solamente en los fenómenos, sino también en los conceptos. De ahí que Morin (1999) nos invite a explorar el azar y la incertidumbre.

4 Los nuevos saberes, generados a partir de la digitalización y la consecuente construcción social, son dependientes de la evolución de los nuevos modos de vida en sociedad. Najmanovich, en el texto *El desafío educativo en un mundo en mutación,* resumió esta realidad de manera concreta:

> La escritura proveyó un contexto en el cual la filosofía y el pensamiento teórico en general pudieron emerger, desarrollarse y cristalizar. Además de jugar un rol clave en el nacimiento de una nueva práctica: el estudio, y de un nuevo espacio: la Academia (Najmanovich, 2004).

Esto nos lleva a preguntarnos: ¿cuáles serán los pasos que nos permitirán transitar la Sociedad del Conocimiento?, ¿se tratará de una lenta construcción social como la experimentada por las sociedades modernas en lo que a sus territorios e identidad se refiere, o una ruptura epistemológica abrupta como la que le permitió al hombre desarrollar, por primera vez, un artefacto para volar?

Para responder a estas interrogantes, se hace necesario ahondar las ideas occidentales tal cual las ha venido interpretando Morin, pues es a través de reflexiones en la teoría de la información y los sistemas, la cibernética y los procesos de autoorganización biológica, que se construye un método que intenta estar a la altura del desafío de la complejidad.

Morin describe el estadio actual de la humanidad como el de una prehistoria del espíritu humano donde sólo el pensamiento complejo (que no es más que el reconocimiento de un principio de incompletud y de incertidumbre en el seno de todo conocimiento) nos permitirá civilizar nuestro conocimiento.

Morin, que expresara sus ideas sobre la esencia misma de la educación del futuro en el contexto dinámico del pensamiento complejo, lo que ha materializado en su proceso reflexivo es que los saberes fundamentales que el hombre ha conocido y descuidado y que requiere retomar para alcanzar a promover valores y principios en educación permitan optimizar la formación humana ante los retos del siglo XXI. De manera concreta, Morin hace alusión a siete saberes cuya esencia ha sido descuidada: el saber 1, "La ceguera del conocimiento: el error y la ilusión" (en su trabajo Morin organiza cada saber por capítulos).

Morin inicia sus reflexiones cuestionando la educación, debido a que no ha proyectado sus instrumentos persuasivos en motivar a las personas a conocer "qué es conocer", es decir, la persona va comprendiendo la vida y sus relaciones como producto de ideas vagas y superficiales, sin interpretar la realidad por sí misma.

Así mismo, considera que es necesario desarrollar un estudio de las características biológicas y humanas de los procesos mentales del hombre para ver el entorno y sus relaciones con certeza y no con ilusiones. Por tanto, en el saber 2, "Los principios de un conocimiento pertinente", destaca que el papel del conocimiento es apreciar el entorno y sus relaciones, de forma integral y global, en el que el ser humano sea no sólo capaz de identificar los objetos, sino aprehender de ellos y de su lugar en el marco de la naturaleza.

Morin motiva a los educadores a desarrollar la aptitud natural de la inteligencia humana, la cual no es otra que la ubicación de las informaciones en un sistema de interrelaciones que le dé sentido de pertenencia con el todo, pero que a la vez devele la profundidad y razón de ser de las partes. Si bien Morin deja en claro la necesidad de hacer del conocimiento una opción consciente y temporalmente oportuna con las necesidades humanas, no es menos cierto que no contesta a qué entiende él por métodos que permitan aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo.

El saber 3, "Enseñar la condición humana", es una reflexión acerca de lo que es el hombre en su total dimensión: "El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico", expresa Morin, advirtiendo que toda esa composición del hombre está dispersa en la

educación a través de las disciplinas, impidiendo una verdadera unidad que permita reunir y organizar los conocimientos dispersos en las ciencias de la naturaleza, las ciencias humanas, la literatura, la filosofía, entre otras. Lo que destaca Morin en este saber, y al cual nos suscribimos totalmente, es que la unión entre la unidad y la diversidad de todo, es lo que se traduce en la condición humana.

El saber 4, "Enseñar la identidad terrenal", responde a la necesidad de que el hombre conozca su lugar en el universo. El ser humano del siglo XXI no podrá entender su realidad sólo comprendiendo su condición humana, sino interpretando e internalizando la condición del mundo que hoy se muestra en una era planetaria, cuya fase actual es la mundialización.

A lo largo de la explicación que da acerca de este saber, Morin habla de la necesidad de un pensamiento policéntrico, que tenga la condición de un universalismo no abstracto, sino consciente de la unidad-diversidad de la condición humana. Un pensamiento que, siendo alimentado por las culturas humanas, respete sus límites individuales y profundice sus lazos comunicantes.

El saber 5, "Enfrentar la incertidumbre", es un llamado a la educación, como sistema, a que se preocupe más por comprender el campo de las incertidumbres, pero desde la óptica de la certeza; es decir, que el educador asuma la responsabilidad de generar estrategias alternativas ante los acontecimientos o hechos inesperados, muy a la par de poner en práctica el liderazgo transformacional para enfrentar con plenitud los cambios.

El saber 6, "Enseñar a comprender", es la respuesta a la necesidad de que el ser humano aprecie con sus sentidos el conocimiento y no se quede en superficialidades. El diálogo es una vía expedita para que el hombre cultive su intelecto y comprenda la heterogeneidad y complejidad de su mundo.

A pesar de existir, hoy más que nunca, una profunda amplitud en el ámbito de la información y la comunicación, hay debilidad en la comprensión de los mensajes, por ello, es preciso enseñar a comprender, a eliminar el egoísmo propio de los hombres y transmitir eficientemente el conocimiento; de ese modo, se eleva la moral en las relaciones humanas y se superan los obstáculos propios de la condición de imperfección de los hombres.

Y el saber 7, "La ética del género humano", guarda explícita relación con el cumplimiento del deber de enseñar a comprender: la educación debe conducir a un proceso constante de interacción y comunicación entre individuo-sociedad-especie. Cada ser humano, expresa Guichot analizando a Morin, lleva en sí mismo esa triple realidad de la que debe ser consciente, lo cual remarca la condición de dos finalidades ético-políticas inherentes al hombre y a su circunstancia: una, el establecimiento de una relación de control mutuo entre la sociedad y los individuos, teniendo como estructura expedita el sistema democrático; y otra, concebir la condición humana como comunidad planetaria, en la cual ya no sólo es importante lo terrestre como influencia en el hombre, sino el universo como potencialidad compleja e incierta de nuevos escenarios humanos.

Todo el texto titulado *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Morin, 1999) es una muestra del discurso filosófico-poético de uno de los pensadores más agudos de la actualidad, aunque su propuesta teorética no es un esquema concebido como receta mágica, sino una "flecha" que aspira entrar hasta la última de nuestras células para que reaccionemos y fijemos nuestra atención sobre esos detalles, que por su simplicidad y cotidianidad, pasan desapercibidos ante los ojos de los investigadores.

5

Para entender el cuerpo teórico que está implícito en la concepción planetaria de Morin, hay que entender un tanto la nomenclatura de eso que se llama complejidad. Lo simple es lo que puede concebirse como "una unidad elemental indivisible", que excluye lo complicado, lo incierto, lo ambiguo o lo contradictorio. La aplicación de un pensamiento -teoría- método, simple, a un fenómeno complejo conduce a una simplificación, la cual es la disyunción entre entidades separadas y cerradas, la reducción a un elemento simple, la expulsión de lo que no entra en el esquema lineal. En pocas palabras, lo resume Morin: "Lo simple no existe: sólo existe lo simplificado".

La complejidad es lo que no es simple, lo que no puede resumirse en una palabra maestra, a una ley. Es un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, una paradójica relación de lo uno y lo

múltiple, una mezcla íntima de orden y desorden. ¿Cómo se presenta? Pues, como la incertidumbre, lo inextricable, lo enredado, lo ambiguo. Por ello, la educación debe estar orientada a comprender la incertidumbre y no a desviarse de su influencia, tratando, erróneamente, de alcanzar soluciones que terminan por ser "ilusiones", es decir, pensamiento superficial.

Debemos ser prudentes para no caer en ilusiones. La complejidad conduce a la eliminación de la simplicidad. La confusión de la complejidad con la completud, hace que no se perciba la realidad del contexto en el que se encuentran nuestras relaciones en la sociedad: la totalidad es la no verdad. La confusión de la complejidad con complicación hace creer que lo complejo puede resumirse en la palabra "complejidad", retrotraerse a una "ley de complejidad". Creer en la posibilidad de eliminar la contradicción, la incertidumbre y lo irracional, es el inmenso laberinto en el que se encuentra el sistema educativo actual.

Un pensamiento complejo se ha de entender, en el ámbito de la reforma educativa, como el reconocimiento de un principio de incompletud y de incertidumbre en el seno de todo conocimiento, ante el cual, se ha de aspirar a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, evitando un conocimiento-acción unidimensional y mutilante.

El paradigma orienta, gobierna y controla la organización de nuestros razonamientos y nuestro sistema de ideas. En opinión de Morin (1999), es organizador de la organización en tanto gobierna los principios de pensamiento y se encuentra en el corazón de los sistemas de ideas, y comporta un múltiple enraizamiento: lingüístico-lógico-ideológico y también cerebral-psíquico-sociocultural.

Necesitamos reformar la educación para motivar el surgimiento de un pensamiento que se dé cuenta de que el conocimiento de las partes depende del conocimiento del todo, y que el conocimiento del todo depende del conocimiento de las partes; así mismo, que reconozca y analice los fenómenos multidimensionales en lugar de aislar, mutilando cada una de sus dimensiones y que examine las realidades que son, al mismo tiempo solidarias y conflictivas. Ello, sin obviar el respeto a lo diverso, en donde simultáneamente se reconozca la unidad.

Según Morin, los principios para una reforma del pensamiento generarán un pensamiento del contexto y de lo complejo. Un pensamiento que vincule y afronte la falta de certeza, reemplazando la causalidad lineal por una causalidad multireferencial.

A todo esto, Morin se pregunta: ¿quién educará a los educadores? Y se responde: una minoría de educadores, animados por la fe en la necesidad de reformar el pensamiento y en re-generar la enseñanza, los cuales proporcionarán una cultura para contextualizar, distinguir, globalizar y preparar las mentes para que estas respondan a los desafíos complejos, para enfrentar las incertidumbres y educar para la comprensión humana.

Otro aspecto que toca Morin en sus ideas es el error, el cual es muy común en la actual visión simple del pensamiento; para evitar las cegueras o errores en el conocimiento, se hace necesario reconocer sus imperfecciones, debilidades y errores, sin subestimar estos componentes, sino enseñando a convivir y dialogar con el error y la ilusión.

La búsqueda de la verdad exige metapuntos de vista. A juicio de Morin, en la era planetaria es necesario un conocimiento que entienda los problemas globales, en su contexto y en su conjunto. Ese conocimiento debe superar las antinomias de los conocimientos hiperespecializados e identificar la falsa racionalidad (abstracta y unidimensional); pero, a la vez, ese conocimiento ha de venir acompañado por la enseñanza de condición humana, en donde el proceso formativo esté guiado en aprehender al ser humano, situado en el universo, y en el cuestionamiento sobre nuestro devenir.

Ahora bien, para Morin, enseñar la condición humana implica crear condiciones en las cuales cada persona reconozca su identidad terrenal, develando lo humano de la humanidad y su pertenencia a una comunidad de destino, a una tierra-patria.

El siglo XX representó, según Morin, una era de antagonismos que dejó una mundialización unificadora y global pero conflictiva y desigual. El siglo XXI enfrenta retos descomunales, dando cuenta de las nuevas incertidumbres en la ciencia para demostrar las debilidades del paradigma de la simplicidad. Así mismo, se incluye la incertidumbre como variable en nuestro pensamiento, para pensar estratégicamente y

no programáticamente. Ese es el gran desafío: pensar en el futuro como incertidumbre es asumir el nuevo tiempo con la mente calzada en el esquema real de los nuevos desafíos educativos. Enseñar la comprensión es estudiar las raíces de esa incomprensión, fuente de males para el hombre (racismo, xenofobia, discriminación).

6 La misión espiritual de la educación es ayudar a entender al ser humano y abogar por una ética que fomente la comprensión entre las personas, con el objetivo de alcanzar una paz global. La ética de la humanidad debe impulsar una educación que se enfoque en una antropoética, que reconozca y desarrolle la conciencia de la trinidad individuo-sociedad-especie, que presente a la humanidad como una comunidad planetaria, que promueva una educación que despierte nuestra conexión con la tierra como nuestra patria y la traduzca en una ciudadanía global y que logre una transformación del pensamiento, una política centrada en el ser humano y una política de civilización.

Cuando Morin habla de complejidad, se refiere a lo intrincado, al desorden, a la ambigüedad y a la incertidumbre, lo que resalta la necesidad de un pensamiento diverso y multifacético que permita abordar estos temas. Ignorar esta dialéctica entre orden y desorden nos lleva a lo que él denomina una "inteligencia ciega", que no puede ver más allá de sus propios límites y ni siquiera es capaz de reconocerlos.

Morin se refiere al "paradigma de la complejidad" como un principio que establece distinciones, relaciones y oposiciones fundamentales entre ciertas "nociones matrices" que moldean y regulan nuestro pensamiento. Esto se traduce en la creación de teorías y en la producción de discursos dentro de una comunidad científica específica. Como resultado, se produce una ruptura epistémica evidente, una transformación profunda en nuestra forma de pensar, percibir y valorar la realidad, todo ello en un mundo global que entrelaza pensamientos y fenómenos, eventos y procesos. En este contexto, los aspectos físicos, biológicos, psicológicos, lingüísticos, antropológicos, sociales, económicos y ambientales son interdependientes entre sí.

Morin también hace una distinción clara entre dos conceptos: educación y enseñanza. Por un lado, la "enseñanza" por sí sola no es suficiente, y por otro, la "educación" implica algo más, pero también una falta. Por eso, propone una enseñanza que sea educativa. La misión de esta enseñanza no es sólo transmitir conocimiento puro, sino ofrecer una cultura que nos ayude a entender nuestra condición y a vivir mejor. Además, debe fomentar una forma de pensar que sea abierta y libre. Morin busca promover la autonomía del pensamiento, un pensamiento que no se limite a lo local y particular, sino que sea capaz de concebir conjuntos más amplios, lo que a su vez puede fortalecer el sentido de responsabilidad y ciudadanía. La reforma del pensamiento tendrá implicaciones existenciales y éticas. El conocimiento, entonces, se convierte en una guía para el ser humano en el mundo; es una manera de dar coherencia y significado a su posición interna en relación con su realidad y la de los demás.

La naturaleza humana es, por su esencia, un conjunto de dimensiones: física, biológica, psíquica, cultural, social e histórica. Morin destaca que esta complejidad que define al ser humano se encuentra completamente fragmentada en el ámbito educativo. Por eso, es fundamental restaurar esta unidad de tal forma que cada persona, desde su propia realidad, pueda tomar conciencia de su identidad multifacética y de la identidad compartida con todos los demás seres humanos.

En el proceso de interacción con los demás, cada individuo experimenta una constante influencia tanto de su mundo interno como de su comportamiento en la sociedad. De esta retroalimentación entre personas, surge lo sociocultural, el entorno donde se organiza y reorganiza la vida singular de cada uno, así como la posibilidad de construir conocimientos de manera colectiva. La ciencia, la educación, la política y los procesos sociales y económicos no pueden escapar de las influencias culturales. Las manifestaciones científicas y culturales que están conectadas a conceptos emergentes participan en circuitos recursivos y en interacciones no lineales dentro de la ciencia y la cultura.

La subjetividad y las relaciones socioculturales se estructuran a través de ciertas metáforas y horizontes que generan supuestos y expectativas,

moldeando creencias y visiones del futuro. Más allá de la interpretación reduccionista que puede tener la palabra "enseñanza" como "instrucción", Morin propone una "enseñanza educativa" cuyo objetivo no debería ser sólo la transmisión de conocimientos, sino también la difusión de una cultura que nos ayude a entender nuestra condición y a vivir mejor.

El "paradigma de la simplificación", propuesto por Descartes, ha guiado el conocimiento occidental desde el siglo XVII. Este enfoque estableció como base de toda verdad las ideas "claras y distintas" (Morin, 1994) y la búsqueda de reglas fijas para descubrir verdades. Sin embargo, este tipo de pensamiento disyuntor terminó por obstaculizar el camino de la ciencia hacia su propio entendimiento, limitando su capacidad de reflexionar sobre sí misma.

En el pensamiento cartesiano, se destacan dos principios clave: la separación y la reducción. Esta última tiene una doble faceta: por un lado, implica reducir el conocimiento del todo al de la suma de sus partes; y por otro, restringe lo que se puede conocer a lo que es medible, donde lo verdadero se identifica con lo evidente, y lo evidente, a su vez, debe definirse por su claridad y distinción.

La historia del pensamiento moderno ha estado marcada por este esfuerzo de entender la naturaleza de las cosas, simplificando constantemente los fenómenos para facilitar su comprensión. Precisamente bajo este enfoque mecanicista, se llevó a cabo la reducción de lo complejo a lo simple y la hiperespecialización, fragmentando profundamente el intrincado tejido de la realidad, hasta llegar a la ilusión de que una visión reducida de lo real puede ser considerada como la realidad misma.

La educación no ha escapado a este pensamiento simplificador. En un mundo donde las realidades son cada vez más complejas y evidencian la necesidad de un conocimiento multidisciplinario, la educación ha tendido a formar a las personas a través de esquemas que dividen, buscando la comprensión mediante la separación de las partes.

Una verdadera reforma educativa exige un cambio profundo en los métodos tradicionales de enseñanza. Es fundamental adoptar una postura abierta a la realidad en sus múltiples facetas, y considerar que estas diversas

aristas están enmarcadas en un diálogo que puede incluir aspectos que son, a la vez, antagónicos y complementarios.

En este contexto, la reforma que propone Morin va más allá de una simple reforma curricular, ya que implica el concepto de un ser humano que entrelaza una dimensión biofísica con otra psicosociocultural, ambas en constante interacción.

Ante esto, surge una pregunta crucial: ¿puede existir una ciencia que no se base exclusivamente en la medición, que ofrezca una comprensión de la realidad que incluya tanto la calidad como las relaciones de las cosas percibidas, así como la experiencia de estas, y que aún así pueda ser considerada científica?

Un primer acercamiento a la respuesta sugiere que la ciencia no tiene que estar restringida a mediciones y análisis cuantitativos. Debemos considerar científicamente cualquier forma de abordar el conocimiento, siempre que cumpla con dos condiciones: que se base en observaciones sistemáticas y que se exprese de manera organizada desde el punto de vista de modelos coherentes, aunque sean limitados y aproximativos. A juicio del humanista Miguel Martínez, hay un cauce fructífero para develar, en el ámbito cualitativo, inmensos escenarios de producción científica que bien pueden estar equiparados con las conclusiones de los estudios más rigurosos en el ámbito cuantitativo. Es el tiempo, no de un cambio de paradigma, sino del reconocimiento de un nuevo paradigma, que se fundamente en la profundización y la retórica de lo cualitativo, como una propuesta fehaciente de veracidad y verdad.

7 En términos generales, las personas con investigaciones que se basen en paradigmas compartidos están sujetas a las mismas reglas y normas que rigen la práctica científica. Este compromiso, junto con el consentimiento que parece generar, son condiciones previas para lo que se conoce como ciencia normal, es decir, para el inicio y la continuidad de una tradición específica de la investigación científica.

Los paradigmas, en un sentido más concreto, surgen de las diversas maneras en que se manifiesta la *episteme*; esta última se entiende como un estilo de vida que resulta de un sistema de relaciones económicas, sociales y humanas, abarcando un período determinado en el tiempo.

Así, las respuestas que busca el ser humano están influenciadas por la *episteme*, que actúa como el canal a través del cual fluye todo proceso y acto de conocimiento. Aunque su estructura puede ser rígida y estricta, también permite una flexibilidad en las múltiples formas en que se presentan los procesos y productos cognitivos.

Los paradigmas, en este contexto, reflejan la variedad de maneras de conocer una época, y cada paradigma representa una forma común de entender, más allá de la cual no es posible acceder a otros paradigmas o perspectivas científicas. La existencia de paradigmas justifica la posibilidad de establecer criterios para la organización, supervisión y control de cualquier entidad, ya sea social, política, económica, administrativa o cultural.

La modernidad se puede entender como una conciencia crítica que desafía lo establecido para proponer un nuevo orden de plenitud. Lo moderno se ve como la creación de algo que se considera superior a lo que ya existe. Las características de este pensamiento moderno se pueden resumir en varios aspectos: las organizaciones piramidales, donde unos pocos tienen el control y las líneas de mando son verticales; los postulados de Newton y Descartes, que sugieren que el mundo está enmarcado en coordenadas de masa, espacio y tiempo; la ética de la obediencia, o el reino de los "subalternos sumisos", según Hurtado y Toro; la racionalidad como principio fundamental y el uso de métodos formales para alcanzar el conocimiento; el sujeto disciplinado, adaptado a roles y rangos predefinidos para integrarse en la sociedad (una comunidad automatizada guiada por leyes); la importancia de los fundamentos históricos, la visión social del progreso y la valoración de las utopías como ideas viables; el uso de un discurso cuantitativo que observa la realidad a través de lo tangible y rígido, priorizando términos como óptimo, objetivo, verificable, observable, etc.; y la creación de una unidad cultural e ideológica basada en las ideas de racionalidad y objetividad. En este contexto, la investigación cualitativa

ofrece una descripción verbal o una explicación de los fenómenos, su esencia, naturaleza y comportamiento, en contraste con la investigación cuantitativa, que se limita a cifras.

La investigación cualitativa es común en las ciencias humanas, mientras que, en las ciencias naturales, la tendencia es hacia el enfoque cuantitativo. Sin embargo, como señala Martínez, muchos fenómenos pueden ser estudiados con cualquiera de los dos métodos, o incluso con ambos, y es responsabilidad del investigador decidir cuál utilizar.

A veces, el análisis se basa en un modelo teórico previo que podríamos poner a prueba a través de una hipótesis. La presencia o ausencia de dicho modelo influye considerablemente en el proceso lógico de análisis. En este sentido, hay tres alternativas principales: la investigación exploratoria, la investigación que busca ampliar o depurar un modelo anterior y la investigación destinada a probar hipótesis, que es menos común en la investigación cualitativa.

El objetivo de cualquier ciencia es adquirir conocimiento, y elegir el método adecuado para entender la realidad es crucial. El problema surge cuando aceptamos ciertos conocimientos como erróneos, o viceversa. Los métodos inductivos y deductivos tienen propósitos distintos; se pueden resumir como el desarrollo de la teoría y el análisis de la teoría, respectivamente. Generalmente, los métodos inductivos se asocian con la investigación cualitativa, mientras que el método deductivo se vincula más a menudo con la investigación cuantitativa.

Hoy en día, los científicos sociales enfrentan problemas epistemológicos y metodológicos relacionados con el poder y la ética en la generación de datos, así como con la validez externa de estos. Por un lado, la investigación cuantitativa se caracteriza por la recolección y el análisis de datos medibles de sus variables. Por otro lado, la investigación cualitativa evita la cuantificación, de manera que los investigadores de este enfoque registran narrativamente los fenómenos que estudian, utilizando técnicas como la observación participante y las entrevistas no estructuradas o en profundidad.

La principal diferencia entre estas dos metodologías es que la cuantitativa se enfoca en examinar la relación entre variables que se pueden

medir, mientras que la cualitativa se centra en contextos estructurales y situaciones específicas. La investigación cualitativa tiene como objetivo descubrir la esencia de las realidades, su red de relaciones y su dinámica interna.

En contraste, la investigación cuantitativa busca establecer la fuerza de la relación o correlación entre variables, así como generalizar y objetivar los resultados a partir de una muestra que permita hacer inferencias sobre una población más amplia. Después de analizar la asociación o correlación, también intenta hacer inferencias causales que expliquen por qué ocurren las cosas de una manera particular.

La forma en que pensamos influye enormemente en cómo percibimos y conceptualizamos la realidad. Nuestra mente no se limita a un camino causal y lineal; también adopta un enfoque modular, estructural, dialéctico y gestáltico, donde todo está interconectado. Cada elemento no sólo se define por sí mismo, sino y, sobre todo, por su red de relaciones con los demás.

El llamado paradigma emergente representa una nueva visión de la "objetividad científica", fundamentada en una renovada teoría de la racionalidad. Este enfoque ayuda a superar las contradicciones mencionadas anteriormente y resalta la naturaleza complementaria y no contradictoria de las ciencias experimentales, que crean y manipulan sus objetos, y las ciencias humanas, que se ocupan de describir el sentido que encuentran en las realidades.

Martínez destaca que la metacomunicación y la autorreferencia revelan una riqueza del espíritu humano que parece no tener límites, gracias a su capacidad crítica y cuestionadora, incluso de sus propias bases y fundamentos. Esto se debe a su poder creativo, su habilidad para elevarse a niveles más profundos de conocimiento y su capacidad para compartir ese conocimiento con los demás.

Cuando hablamos del concepto de ciencia, hay muchas formas de entenderla. Para algunos científicos, es simplemente una sistematización del conocimiento positivo; para otros, se trata de una serie de conceptos interrelacionados y esquemas conceptuales que surgen de la experimentación y la observación y que, a su vez, generan más experimentos y observaciones.

Sin embargo, quien más se acerca a nuestra visión de la ciencia es Morris Cohen, quien dice que, al referirnos a la ciencia, nos enfocamos más en sus métodos que en sus resultados. En efecto, en una era de expansión científica, los métodos son los rasgos más duraderos de la ciencia, mientras que los resultados a menudo son sólo convenciones populares, que pueden ser muy engañosas para quienes no conocen de los procesos con los que se han llevado a cabo.

La ciencia comienza con el asombro o la curiosidad activa, llenándose de preguntas y problemas. De ahí surgen los eventos de estudio, que el investigador intenta descifrar y entender a través de un orden personal, con el objetivo de establecer fundamentos válidos que identifiquen modelos de pensamiento.

Desde este punto de vista, la ciencia puede ser vista de manera objetiva y subjetiva. Objetivamente, es un conjunto de verdades lógicamente encadenadas que forman un sistema coherente; subjetivamente, es un conocimiento cierto de las cosas a través de sus causas o leyes. En otro sentido, la ciencia es una cualidad que perfecciona intrínsecamente la inteligencia.

8 El modernismo comenzó con un rechazo al pasado; sin embargo, con el tiempo, algunos modernistas también se opusieron a este rechazo, buscando reafirmar en su proyecto modernista lo que antes habían desechado. Según Jürgen Habermas, lo que ha perdurado es un abandono de la ideología del progreso y de la idea de emancipación, lo que nos ha llevado a aceptar la cultura occidental como la única que podemos tener. A lo largo del siglo XX y gran parte del XXI, la modernidad ha sido influenciada por nuevas formas de entender la realidad del ser humano tanto en sus relaciones con los demás como con la naturaleza. Esta nueva búsqueda de relaciones ha sido llamada "postmodernidad", un término que intenta describir una nueva doctrina filosófica o estética que sustituye el estéril culto al futuro que los primeros modernistas habían visualizado. De acuerdo con el filósofo francés Jean-François Lyotard, la condición postmoderna surgió de dos revoluciones significativas: primero, el colapso

de la literatura que legitimaba la sociedad occidental desde la Ilustración y segundo, el surgimiento de la tecnología informática, que, al redefinir las relaciones en el entorno y la sociedad, ocupó el lugar que antes tenía la cultura tradicional.

Se podría pensar que la postmodernidad no está llena de creencias y tradiciones, sino más bien de liberaciones frente a la imposición de razonamientos que se presentan como verdades universales. Los postmodernos no se aferran a un solo método; en cambio, adoptan una variedad de métodos, experiencias y relaciones que desafían las normas establecidas.

Esta situación de orientación e influencia en el pensamiento humano nos lleva a reflexionar sobre los modelos o esquemas estructurados que facilitan un razonamiento verdadero en las relaciones entre el ser humano y su entorno natural. Hablamos de paradigmas y de cómo los percibimos, no sólo como una unidad de diversas causas y efectos, sino como puntos de definición sobre cómo un investigador debe relacionarse con su objeto de estudio, condicionando la aceptación de sus conclusiones científicas a verdades inherentes de los grupos que apoyan el modelo elegido para su investigación.

Esto es visto desde la perspectiva de la contradicción, por aquellos que, al no pertenecer a ese paradigma, encuentran en el esfuerzo científico elementos de coherencia y conceptualización que son válidos para la ciencia. Aunque puedan coexistir diferentes paradigmas, solamente la ciencia, como investigación y exposición de los eventos estudiados, permite unificar criterios y crear márgenes de tolerancia a través del uso adecuado de métodos y enfoques analíticos.

El paradigma positivista tiende a dividir lo que en realidad está interconectado. Se enfoca en la existencia de las cosas como si fueran inmutables y eternas, ignorando el movimiento frente al reposo y el cambio frente a lo idéntico. Clasifica todo de una vez; si no hay una explicación que se pueda verificar y comprobar, entonces las cosas no tienen existencia. Por tanto, sostiene la idea de que los opuestos no pueden coexistir.

En concreto, es un enfoque que rechaza el cambio, separa lo que es inseparable, excluye sistemáticamente los opuestos y despersonaliza al investigador de su objeto de estudio. Esto convierte el proceso de investigación en un camino desprovisto de la motivación y el interés que, sin duda, son fundamentales en cualquier estudio científico.

Por esta razón, la opción más adecuada para lo que debería ser una investigación, en el campo de las ciencias de la educación, es la dialéctica. Desde esta perspectiva metodológica, se pueden explorar a fondo los elementos involucrados en el evento de estudio, apreciando no sólo su razón de ser inmediata, sino también sus cambios y etapas evolutivas. Esto permite ver , en el reposo, un aspecto relativo de la realidad, donde el movimiento es absoluto y los opuestos se complementan.

La dialéctica, en términos generales, se presenta como una herramienta del paradigma fenomenológico, pero también actúa como un método que integra mecanismos de análisis del paradigma positivista. Esta combinación es fundamental para que una investigación ofrezca una perspectiva adecuada y proporcione un marco claro y concreto desde el cual se puedan abordar soluciones y plantear nuevas preguntas.

Otra manera de entender el surgimiento de un nuevo paradigma es a través del constructivismo, que no pone en duda la existencia del entorno (la realidad externa) ni la posibilidad de establecer conexiones reales con él. Sin embargo, su singularidad radica en las percepciones que tiene un observador, lo que inevitablemente transforma el mundo.

Estas afirmaciones incluyen dos referencias importantes que se cruzan: la diferencia entre conocimiento y objeto. Una distinción inherente al conocimiento y a los sistemas cognoscentes, que, a través de observaciones, generan conocimientos como sistemas reales en un mundo tangible y suponen operaciones empíricas que implican transformaciones. Por lo tanto, no pueden existir sin un mundo, ya que sin él no tendrían nada que conocer.

Es en este sentido, que el positivismo despierta un interés particular en nuestra investigación, ante todo, porque el positivismo es un sistema

filosófico que se basa en la experiencia y en el conocimiento empírico de los fenómenos naturales.

Las limitaciones del enfoque positivista están enmarcadas en su radical posición de no aceptar como válido y/o científico, aquellas conclusiones de estudios que no surjan de investigaciones confirmatorias de verificación empírica.

Este punto tendría discusión, puesto que el propio Comte menciona que su interés en proponer ese espíritu positivista radica en crear una tendencia necesaria que sustituya , en el todo, lo absoluto por lo relativo, y si no nos falla nuestra apreciación crítica, la posición de los seguidores del positivismo ha sido en criterios de lo "absoluto" y no en el marco de "lo relativo" como escenario cambiante que puede llegar a conclusiones determinadas en un momento histórico y otras de total diferencia bajo otras condiciones de temporalidad.

Lo cierto es que la variedad de estilos, las contradicciones entre autores y la forma en que se conciben los paradigmas como rígidos, contradictorios e irreconciliables, son características de las investigaciones del siglo XIX y XX, que han generado más confusión entre los investigadores que soluciones prácticas para abordar el proceso de investigación. Si se sostiene que solamentelo que se encuentra dentro de la concepción positivista es válido y científico, toda la labor dedicada al desarrollo de teorías, descripciones, taxonomías y estudios proyectivos, por ejemplo, quedaría excluida del ámbito científico. De igual manera, si se considera que el paradigma estructuralista es lo único válido, la experimentación y la confirmación también quedarían fuera del juego.

Hoy en día, el investigador necesita integrar diversas perspectivas y enfoques, lo que requiere una estructura que, sin "combinación de partes", abarque la totalidad de las propuestas y las lleve a su conclusión de manera integral y complementaria, en función de los conocimientos adquiridos. Una propuesta en este sentido es la investigación holística, que surge como una necesidad.

Aunque es cierto que ninguna teoría científica puede ser probada de manera definitiva, también es verdad que cada teoría tiene un cierto grado de probabilidad. Sin embargo, pronto se hizo evidente que, dado el número

infinito de casos posibles en comparación con el número extremadamente limitado de casos reales, la probabilidad de que cualquier teoría sea cierta es, en realidad, cero.

En este contexto, surge lo que se conoce como falsacionismo dogmático o naturalista. Este enfoque acepta que todas las teorías científicas son falibles sin excepciones, pero mantiene una especie de base empírica que se considera infalible. Es un enfoque estrictamente empirista, pero no inductivista; rechaza la idea de que la certeza de la base empírica pueda trasladarse a las teorías.

Por otro lado, el falsacionismo dogmático, al reconocer que ninguna teoría científica puede ser justificada —ya que todas son igualmente indemostrables e improbables— sostiene que todas ellas son conjeturas. Aunque no se puede probar su verdad, sí se puede demostrar su falsedad a través de una base empírica infalible. Sin embargo, los supuestos en los que se basa y su criterio de demarcación hacen que el falsacionismo dogmático sea una respuesta insostenible.

Como dijo el filósofo alemán Karl Popper, toda observación implica expectativas. Sin embargo, bajo la visión de Popper, el progreso científico se entiende como una tendencia asintótica hacia la verdad. Su postura, a veces llamada racionalismo deductivo, se fundamenta en el uso sistemático del método hipotético-deductivo como herramienta para avanzar en el conocimiento científico.

Lo interesante es que Popper también propone un modelo de ciencia, un modelo de cambio científico. Sugiere construir la ciencia sobre la base del constructivismo, lo que actualiza la forma de abordar el fenómeno científico, poniendo énfasis en el contexto del descubrimiento en lugar de centrarse únicamente en la justificación del modelo en sí.

Popper señala que las teorías son conjeturas que deben ser sometidas a falsación y puestas a prueba para evaluar su validez y confiabilidad. Aunque este enfoque puede parecer un poco absurdo, ya que, en la práctica, los científicos no están constantemente falsando sus ideas hipotéticas. A diferencia de los empiristas, Popper se enfoca en la evolución del pensamiento científico, subrayando la importancia de la lógica en

la explicación. Él renuncia a justificar las teorías a partir de fenómenos observables mediante métodos inductivos.

Además, Popper acepta el criterio de Hume, que sostiene que la inducción basada en la confirmación de una relación causa-efecto o la validación de una hipótesis, nunca se da realmente; más bien, propone que el conocimiento se acumula únicamente a través de la falsación. Desde esta perspectiva, las hipótesis sobre el mundo empírico no se prueban con lógica inductiva, sino que pueden ser refutadas, es decir, falsadas. La estrategia consiste en formularlas a partir de la intuición y la conjetura, utilizar la lógica deductiva para hacer predicciones y luego comparar esas predicciones con las observaciones. En otras palabras, el concepto de falsación implica que, si logramos demostrar a través de la experiencia que un enunciado observable es falso, se deduce, por *modus tollens*, que la proposición universal también es falsa.

En términos generales, Popper también rechazaba la idea de abandonar la causalidad. Argumentaba, con firmeza, que una filosofía de la ciencia que fuera indeterminista no podría tener la "incertidumbre" de Heisenberg como un límite estricto para el descubrimiento científico. Para Popper, creer en la causalidad es compatible con la incertidumbre, ya que las proposiciones científicas no están probadas; son sólo explicaciones tentativas que eventualmente serán reemplazadas por otras más precisas cuando las observaciones las refuten.

Basta con recordar cómo Thomas Kuhn clasificó la evolución de la ciencia en dos tipos de periodos: la ciencia normal y las revoluciones. En estos periodos, Kuhn articula un paradigma, es decir, resuelve problemas, utilizando los elementos de la matriz disciplinar. En esta evolución intrateórica, ya sea en la visión kuhniana o en otras, hay algo que se mantiene constante.

Tal vez se cambien algunas leyes específicas o aplicaciones concretas, pero los principios fundamentales y, sobre todo, las aplicaciones paradigmáticas, permanecen intactos. Así que el proceso es claramente progresivo: se mejora y ajusta el paradigma o la teoría, aumentando su capacidad explicativa. En cuanto a su racionalidad, depende de si la elección inicial del paradigma fue racional, es decir, de la racionalidad de

los cambios interteóricos. Según Kuhn, en los cambios revolucionarios, los paradigmas no se abandonan porque sean falsados y luego se sustituyan por otros.

En cambio, llega un momento en que un problema se convierte en una anomalía, aparece un nuevo paradigma que promete resolverla y poco a poco, los científicos se van adhiriendo al nuevo paradigma. Entre ambos paradigmas, se abre un abismo, de tal manera que la nueva teoría es inconmensurable con la anterior.

La doctrina kuhniana ha sido muy utilizada en las comparaciones postkuhnianas que se han hecho entre la evolución de la ciencia y la de las humanidades, el arte o incluso la moda. En cualquier caso, podemos cuestionar algunas afirmaciones de Kuhn, como que Kepler y Tycho Brahe veían cosas diferentes al observar una puesta de sol: parece razonable sostener que ambos percibían las puestas de sol de la misma manera, a pesar de sus teorías astronómicas contradictorias.

En la estructura científica que Kuhn propuso, él sostiene que, al igual que en las revoluciones políticas, en la elección de paradigmas no hay un estándar más alto que el asentimiento de la propia comunidad científica.

Seguramente, no es cierto que cada teoría sucesora sea más precisa, consistente, etc., que su antecesora. A menudo se ha pasado de una teoría de gran alcance (física aristotélica) a una de alcance restringido (dinámica galileana), pero es posible defender que las teorías sucesoras puntúan siempre más alto que las antecesoras en alguno de esos parámetros y que, teniendo en cuenta otras cuestiones, sea racional tomar decisiones a partir de un balance total, no siempre meridianamente favorable a la nueva teoría.

Los sucesores de Kuhn, como Lakatos, han intentado dar con una idea de progreso y racionalidad aplicable a los cambios interteóricos. Lakatos, en lugar de teorías, hablaba de "programas de investigación", consistentes en un núcleo y con un "cinturón protector" de hipótesis auxiliares.

El núcleo del programa lo estructura y le confiere unidad y lleva asociada una heurística que determina dos tipos de reglas metodológicas:

hay una heurística negativa (qué no hay que hacer) y una positiva (qué sus senderos hemos de seguir). Según Lakatos, llega un momento en que esta práctica puede convertirse en lo único que se hace en el programa: en ese momento, el programa de investigación se vuelve un programa estancado. El contraste se produce con los programas progresivos, que se caracterizan por sus éxitos predictivos. En una palabra, un programa progresivo predice, mientras que uno estancado postdice.

Es fundamental entender cómo Kuhn se refiere a sus estructuras científicas, especialmente al concepto de paradigma. Este paradigma es el que organiza y guía la resolución de problemas y su formulación. Se trata del modelo que orienta la investigación científica y que, a su vez, limita cualquier suposición, método o hipótesis alternativa. El paradigma actúa como el pilar de la ciencia normal, compuesto por leyes y supuestos teóricos, así como por las aplicaciones de esas leyes y el equipo necesario para llevarlas a cabo. Además, subyace un principio metafísico, una forma de concebir la realidad y las cosas. La ciencia normal se define como la actividad de resolver problemas, ya sean teóricos o experimentales, bajo las reglas de un paradigma. Sólo a través de este paradigma se pueden encontrar los medios adecuados para abordar los problemas. Los fenómenos que no se explican se consideran anomalías, y la responsabilidad recae en el científico, no en la teoría.

9 El científico habita en el paradigma. La presciencia se distingue por la falta de consenso en lo esencial, por el "debate" en torno a las leyes fundamentales y los principios que guían la investigación. En contraste, la ciencia normal se basa en un modelo compartido, en un acuerdo que actúa como punto de partida para la indagación científica.

La crisis, por otro lado, no se define simplemente por la existencia de anomalías; sólo se convierte en una crisis si afecta a los cimientos del paradigma y no se logra superar. Las anomalías también pueden llevar a una crisis cuando hay necesidades sociales, tiempo limitado o una acumulación de estas anomalías. La crisis genera una inseguridad profesional notable en

la que surgen dudas, discusiones, e incluso puede dar lugar a la formación de un paradigma rival.

La revolución implica un cambio, pero es un cambio que surge a raíz de "la crisis"; esta crisis puede abrir la puerta a un cambio, a un "nuevo mundo".

Por su parte, Lakatos, como discípulo de Kuhn y Popper, busca resolver los problemas del falsacionismo desde la perspectiva histórica de Kuhn. Su idea central es la de un programa de investigación, que se concibe como una estructura que guía la futura investigación de manera tanto positiva como negativa.

La filosofía de Lakatos sobre la ciencia comienza con una premisa simple pero profunda: no se trata de que haya conocimiento, sino de que exista un crecimiento del conocimiento; su objetivo es especificar sistemáticamente por qué esta premisa debe ser cierta. Él imagina un programa de investigación robusto que navega positivamente a través de las anomalías. Todas las teorías son incorrectas, pero algunas son más efectivas que otras en el sentido de que explican los resultados anteriores y predicen nuevos.

Una teoría, en este contexto, no puede ser desechada sólo por observación, a menos que haya una teoría alternativa que la supere; a esta sucesión de teorías se le llama un programa de investigación, que es precisamente a lo que nos referimos en el párrafo anterior.

Mientras que el falsacionismo ingenuo de Popper sostiene que el cambio de ideas ocurre cuando se demuestra que son falsas, Lakatos argumenta que el cambio sucede cuando hay un programa mejor. La innovación de Lakatos radica en que propone tres criterios para determinar si un programa de investigación es superior a otro: la nueva teoría debe explicar todo lo que la teoría anterior explicaba; la nueva teoría debe ofrecer un contenido empírico adicional en comparación con la anterior, es decir, debe predecir hechos nuevos que la teoría anterior no podía prever; y la nueva teoría debe guiar a los científicos para que puedan verificar empíricamente al menos una parte del nuevo contenido que ha logrado predecir.

En este marco, que no es más que un resumen conciso de los elementos que han abierto caminos al conocimiento sobre las relaciones entre hombres y mujeres, se presenta un vasto horizonte de discusión que hace necesario reformular teorías para acercarnos a los valores integrales y humanos que nos definen como una "raza cósmica" en un estado de latencia y tendencia emancipatoria.

En cuanto al contexto en el que opera la razón, Berman (1982) menciona que las voces que han anticipado la llegada de la era de la postmodernidad no son más que un intento de reinterpretar la modernidad. El tiempo postmoderno no existe, ya que la modernidad apenas está comenzando. Es un tema similar a la muerte: la muerte interactúa con la vida y, al llegar a su estado final, sólo es muerte. El ser humano va muriendo lentamente. La modernidad está en su apogeo, y el proceso hacia un estado posterior aún está en marcha.

Hay una forma de experiencia vital que hoy comparten las personas en un mundo urbano y global. Esta experiencia, marcada por las paradojas y contradicciones de las relaciones sociales, lleva a muchos a ver la existencia como un conjunto de vivencias modernas que, en el transcurso del tiempo y el espacio, se comportan como objetos sólidos que, a medida que vivimos, se vuelven más transparentes y se desvanecen.

La mayoría de las personas anhelan explorar y mapear estas contradicciones, buscando entender cómo pueden alimentar y enriquecer la modernidad. La vorágine de la vida moderna ha sido impulsada por diversas fuentes: los grandes avances en las ciencias físicas, que han transformado nuestra percepción del universo y nuestro lugar en él; la industrialización de la producción, que convierte el conocimiento en tecnología, crea nuevos entornos humanos y destruye los antiguos, acelera el ritmo de la vida y genera nuevas formas de poder colectivo y lucha de clases.

Desde una perspectiva evolutiva, la historia de la modernidad se puede dividir en tres fases: la primera, que abarca desde principios del siglo XVI hasta finales del XVIII, donde las personas comienzan a experimentar la vida moderna; la segunda, que arranca con la gran revolución de la década de 1790, inspirada por las ideas que dieron vida a la Revolución

Francesa de 1789, abriendo la posibilidad de compartir la cotidianidad con las dimensiones de cambio y transformación en la vida social y política. La tercera y última fase se desarrolla en el siglo XX, un periodo en el que el proceso de modernización se expande para abarcar gran parte de las sociedades y culturas del mundo.

Es fundamental recordar que fue Jean-Jacques Rousseau quien primero utilizó el término "modernidad" en el sentido que se emplearía en los siglos XIX y XX; otros pensadores que profundizaron en el tema moderno sólo expresaban ideas de cambio, sin llegar a transmitir una sensibilidad, una espiritualidad o una dignidad que situara los contornos de esta experiencia.

La modernidad, con todas sus máquinas, ha convertido a hombres y mujeres en meras reproducciones mecánicas, mientras busca una individualidad absoluta. En este proceso, el ser humano se aleja de la socialización tradicional y establece conexiones directas con un nuevo compañero: el chip de la era de la información y la comunicación, impulsado por los avances tecnológicos. ¿Cómo podemos entender el impacto de la era digital en una civilización que, tras haber dominado la máquina de vapor, logró llevar al hombre a la Luna? ¿Realmente queremos etiquetar estos nuevos tiempos, o simplemente buscamos diferenciarnos del siglo XX a través de un cambio en los paradigmas?

En nuestras conversaciones sobre este tema (que no se llevan a cabo en claustros académicos, sino con ciudadanos comunes, los verdaderos habitantes de esta aldea global), creemos que la perspectiva de Berman se alinea más con un enfoque objetivo sobre las nuevas corrientes del pensamiento.

En los trabajos de Thomas Nagel, se percibe la intención del pensamiento norteamericano de romper las barreras especulativas de la escuela francesa y enfocarse en un empirismo más humano e interpretativo de la realidad de nuestras sociedades modernas.

El reto no es definir la postmodernidad, sino entender la modernidad. A medida que identificamos los elementos de lo moderno, adquirimos herramientas para comprender lo que ocurre en nuestro día a día y cómo nos ayuda en la búsqueda de nuestra identidad como seres humanos.

Sin embargo, el modernismo trae consigo problemas: tiende a presentar un modelo de sociedad moderna que, en esencia, está libre de conflictos. Ignora todas "las perturbaciones ininterrumpidas de las relaciones sociales, la inquietud y la agitación perpetuas" que han sido fundamentales en la vida moderna durante doscientos años. La postmodernidad ha adoptado una actitud casi mística, esforzándose por cultivar la ignorancia.

La postmodernidad, desde un enfoque concreto, se presenta como una idea abstracta que no se vincula de manera directa y tangible con una corriente de pensamiento específica. Abandonar la noción dogmática y doctrinal no implica necesariamente un pensamiento innovador, sino más bien una nueva forma de entender y asimilar ese pensamiento; en resumen, es un cambio en la metodología, pero no en las concepciones fundamentales sobre el ser humano y la naturaleza.

Es inútil intentar resistir las presiones e injusticias de la vida moderna, ya que incluso nuestros anhelos de libertad sólo parecen añadir más eslabones a nuestras cadenas. Sin embargo, una vez que comprendemos la futilidad de todo, al menos podemos relajarnos. La modernidad se encuentra aquí en su fase inicial como ideología dominante.

En este sentido, la teoría de sistemas, el pensamiento complejo y los semilleros de investigación se presentan como alternativas para una visión más amplia del mundo, que implica cambios en la vida cotidiana tanto del individuo como de la colectividad, afectando sus formas de pensar y actuar, así como su cosmovisión y los procesos de intervención social, especialmente en el ámbito de la educación y la enseñanza.

La visión de nuevos paradigmas surge de una reconversión de las ciencias sociales en Colombia, particularmente en la historia, que tiende a fortalecer las perspectivas desde las cuales nos hemos percibido, observado y descrito a través de las ciencias sociales clásicas, que optaron por la simplicidad, la disyunción, el objetivismo y el reduccionismo como su camino explicativo.

Ya no se trata de ver el sistema en términos generales como un conjunto de elementos o partes interrelacionadas, que aún coinciden con la noción de estructura, o con la visión holística de algunas corrientes que sugieren que el todo es más que la suma de sus partes. La nueva

perspectiva de la teoría sistémica, que se califica como compleja, se dirige hacia la comprensión de sistemas abiertos, autopoiéticos, autorreferentes y dinámicos, en constante interacción y conexión.

Es precisamente en las organizaciones donde encontramos la clave para comprender lo sistémico en la complejidad del pensamiento. Aquí, la organización se define como la forma en que se relacionan los componentes o individuos, creando una unidad compleja o sistema que posee cualidades que no se pueden observar a nivel de sus partes. Lo sistémico, en este contexto, se fundamenta en elementos de interacción, donde la capacidad de cada organización para autodeterminarse permite que transforme esos elementos en un sistema que se produce y se sostiene como un escenario donde coexisten potencialidades, virtualidades y realidades, tanto internas como externas.

El conocimiento, por su parte, reside en este complejo sistema de procesos que resulta en la creación de bienes o servicios. Hay dos pilares fundamentales del conocimiento: los recursos humanos que participan en los procesos de producción o en el soporte organizacional (como la formación, habilidades y cualidades personales) y la información que se maneja en esos procesos, la cual capacita a estas personas para mejorar sus habilidades y desempeñar sus tareas de manera más efectiva.

De la combinación de estos dos pilares surge el conocimiento. Así, a medida que la estructura organizacional promueve la sincronía entre las personas y la información, se genera un entorno propicio para el conocimiento. Este es uno de los objetivos clave de la gestión del conocimiento. Las condiciones necesarias para crear un entorno de conocimiento son como una red de orden superior que conecta los recursos, que incluyen: la calidad del recurso humano, la capacidad para gestionar la información y la habilidad del modelo organizativo para implementar e integrar las herramientas, técnicas y métodos adecuados. Este conjunto de herramientas, técnicas y métodos es lo que forma el sistema de gestión del conocimiento en las organizaciones, tanto públicas como privadas.

A partir de esta visión sobre el conocimiento y la información, han emergido nuevas áreas de trabajo que se relacionan con la creación de modelos organizacionales innovadores. Con base en esto, podemos afirmar

que una organización es una red compleja de recursos de conocimiento, que incluye una red de recursos humanos, una red de información y una red de recursos informáticos y telemáticos.

Una de las ventajas más destacadas de este enfoque es que una organización que cuenta con un sistema de gestión del conocimiento tiende a maximizar su rendimiento en el aprendizaje.

En este contexto, uno de los grandes referentes en el ámbito de la administración ha sido Peter Senge, quien enfatiza la importancia de que los equipos en una organización que promueve el aprendizaje trabajen como una unidad. Esto significa que la energía de cada miembro del equipo debe dirigirse hacia un mismo objetivo.

Este fenómeno, conocido como alineamiento, no sólo es crucial a nivel de los equipos, sino que también debe existir entre los equipos, la red de información y la de recursos telemáticos. Este alineamiento de recursos puede reducir significativamente los costos de aprendizaje. Hoy en día, hay al menos dos factores que favorecen la idea de sistemas de gestión del conocimiento: una mayor conciencia por parte de los gerentes sobre la información como un recurso esencial de la organización y como base del capital intelectual, y el avance tecnológico en informática documental, telemática y la integración de ambos a través de internet y sus versiones privadas, las intranets.

En la sociedad actual, el conocimiento que posee una entidad se está convirtiendo rápidamente en la única ventaja competitiva sostenible. Por lo tanto, este recurso debe ser protegido, cultivado y compartido entre todos los miembros de la organización. Hasta hace poco, las empresas podían tener éxito sobre la base del conocimiento individual de un grupo de personas estratégicamente ubicadas.

Sin embargo, cuando los competidores ofrecen más conocimiento como parte de sus servicios, la competencia se intensifica. ¿Por qué sucede esto? Porque el conocimiento organizacional no sustituye al conocimiento individual; lo complementa, lo fortalece y lo amplía. Así, aprovechar al máximo la base de conocimiento de una entidad, junto con las habilidades individuales, competencias, pensamientos, innovaciones e ideas, permitirá a una organización competir de manera más efectiva en el futuro.

La gestión del conocimiento abarca dos aspectos importantes. Por un lado, la idea de gestión implica, de alguna manera, la organización, la planificación, la dirección y el control de los procesos para alcanzar ciertos objetivos. Por otro lado, al hablar de conocimiento, se revela que una organización, al igual que cualquier ser humano, está sujeta a una dinámica en la que, tanto desde el exterior como desde el interior, capta o percibe información, la reconoce, organiza, almacena, analiza, evalúa y emite una respuesta al exterior, basada en esa información y en el total de datos almacenados, buscando un resultado.

La realidad, o parte de ella, que una entidad intenta comprender siempre se observa a través de un paradigma o un conjunto relacionado de ideas, principios, teorías, métodos, técnicas, herramientas y también creencias fundamentales. Este paradigma forma el entorno mental sobre el cual se construyen decisiones y acciones.

Hoy en día, el modelo holístico más destacado es el modelo biológico, que consiste en sistemas con sus propias reglas y que se autorganizan, es decir, que son capaces de optimizar sus propios recursos. De ahí su utilidad al identificar problemas y ofrecer soluciones para crear algo nuevo.

Evidentemente, un sistema neuronal de un ser vivo es capaz de llevar a cabo procesos de datos e información extremadamente complejos y sutiles, con altos índices de respuesta y aprendizaje.

10 La gestión del conocimiento se trata de aprovechar continuamente el conocimiento para crear nuevos y variados procesos y productos dentro de las organizaciones. Las organizaciones deben adoptar tres prácticas clave en esta gestión: mejorar constantemente los procesos y productos, aprender a capitalizar el éxito y fomentar la innovación. Un desafío que enfrentan las organizaciones en este ámbito es la dificultad para acceder a la información y generar datos tanto de factores estáticos como dinámicos.

Es crucial analizar la información que se maneja en la organización, como datos, bases de datos, soportes de decisiones y documentos, ya sean en papel o en formato digital. El éxito de una organización radica

en su habilidad para reconocer y valorar a las personas, así como en su capacidad para integrarlas en un todo cohesivo. Un sistema de gestión del conocimiento, en términos generales, implica que una organización debe contar con tres funciones estratégicas distintas, pero que se integran en una única aplicación informática:

- Reutilización o retroalimentación del valor añadido que la organización genera y adquiere, lo cual representa su capital intelectual, para resolver nuevos problemas y así aumentar el valor de los servicios ofrecidos y la efectividad de sus actividades.
- Investigación y análisis al servicio de las personas, quienes son los generadores de valor y, a la vez, responsables de tomar decisiones críticas, a partir de una adecuada disposición de información variada (datos, documentos en papel, textos electrónicos, etc.) y en la necesidad de respuestas rápidas.
- Acceso unificado a todas las capas de información que conforman la estructura organizacional. En la práctica, cada individuo dentro de la organización se enfrenta a todo el conocimiento disponible.

Cuando se trata de gestionar la información generada dentro de una organización y de integrarla en nuevo conocimiento, hay dos alternativas que vale la pena considerar. La primera opción es implementar un sistema de gestión documental, que facilita la organización de los archivos internos, transformando tareas manuales en procesos automatizados y generando documentos electrónicos, así como copias en papel cuando sea necesario. La segunda alternativa se centra en el manejo tanto integrado como independiente de los sistemas de información que ya existen, introduciendo el concepto de sistemas de gestión del conocimiento, sin que esto implique costos adicionales o complicaciones tecnológicas.

Esta opción añade una capa superior a la estructura informativa de la red actual, actuando como un metasistema externo e independiente de los sistemas operativos. Al capturar, almacenar y utilizar el conocimiento, se genera un valor añadido en los procesos organizacionales, lo que , a su vez, reduce el costo de aprendizaje. Los sistemas de gestión del conocimiento deben enfocarse en minimizar la energía consumida y maximizar la energía

producida para adquirir y generar nuevos conocimientos que aporten valor a la organización.

La ecuación del conocimiento en las organizaciones sugiere que, en un momento dado, cuando los procesos organizacionales implican el uso del conocimiento, se consume una cierta cantidad de energía en recursos, tanto humanos como materiales. Si en otro momento se plantea un proceso similar, pueden suceder dos cosas: o se reproduce el mismo consumo energético o se logra minimizarlo, gracias a un sistema de gestión del conocimiento que permita aprovechar el conocimiento ya producido y acumulado.

Un sistema de gestión del conocimiento, en esencia, permite que la información almacenada en una organización se reutilice y se integre en los procesos funcionales y operativos, conectando los sistemas de información existentes y asegurando que tanto la información como el conocimiento perduren. En el enfoque tradicional de los sistemas de información, se busca una interpretación consensuada de los datos, apoyándose en normas sociales o en el control ejercido por los directivos. Esto ha llevado a una confusión entre lo que es conocimiento y lo que es información.

Es importante destacar que el conocimiento y la información son conceptos diferentes. La información generada por sistemas computacionales a menudo carece de una rica interpretación humana que impulse la acción, mientras que el conocimiento se encuentra en el contexto subjetivo del usuario, quien actúa en función de esa información. Por lo tanto, no es erróneo afirmar que el conocimiento reside en el usuario y no simplemente en la información almacenada en archivos y sistemas de soporte.

Aún no hay un consenso claro sobre qué significa realmente la gestión del conocimiento, pero cada vez más se reconoce en el ámbito gerencial que el conocimiento que poseen los miembros de la organización es uno de los recursos más valiosos. Las empresas están comenzando a darse cuenta de que el conocimiento de sus empleados es su activo más importante. Estos individuos son los que pueden hacer que las organizaciones funcionen de manera efectiva, aunque pocas han comenzado a gestionar activamente sus recursos de conocimiento de forma amplia. La gestión del conocimiento

ha abarcado tanto aspectos filosóficos como tecnológicos, pero ha habido escasa discusión práctica sobre cómo se puede manejar y utilizar el conocimiento de manera más efectiva en el día a día.

En esta etapa inicial de la gestión del conocimiento en las empresas, el diálogo más adecuado no se lleva a cabo en los niveles tácticos, sino que debe ser más profundo y reflexivo.

Principios dialógicos de los derechos humanos en el contexto venezolano

1 Las siguientes ideas exploran el tema de los derechos humanos dentro del contexto constitucional de Venezuela. Según los documentos de las Naciones Unidas (2016), los derechos humanos son considerados [...] derechos inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna de nacionalidad, lugar de residencia, sexo, origen nacional o étnico, color, religión, lengua, o cualquier otra condición" (p. 3).

Desde la perspectiva de la ciencia política y jurídica, se ha investigado cómo se perciben los derechos humanos universales en el marco legal, que garantiza, a través de la ley, unos convenios que, desde el derecho internacional consuetudinario, destacan las obligaciones de los gobiernos de actuar en ciertas situaciones o de abstenerse de hacerlo en otras.

El objetivo aquí es desentrañar la estructura técnica de los derechos humanos y las libertades fundamentales de individuos o grupos, como un principio de su universalidad. Esto implica que los derechos humanos deben apoyarse en las instituciones para priorizar las necesidades humanas sobre los intereses particulares de aquellos que ostentan el poder.

Un referente histórico clave para un estudio como este es la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, que tuvo lugar en Viena en 1993. En este evento, se discutió que los Estados tienen la responsabilidad, sin importar sus sistemas políticos, económicos y culturales, de promover y proteger todos los derechos humanos y las libertades fundamentales. En otras palabras, los Estados deben alinearse con los principales tratados de derechos humanos, lo que refleja su consentimiento para establecer obligaciones jurídicas que se comprometen a cumplir, otorgando así al concepto de universalidad una expresión concreta.

En el contexto de nuestra constitución, se establece un mandato que hace referencia a las actividades administrativas, así como al control y registro contable. Aquí encontramos dos tipos de recursos que pueden ser utilizados en relación con los actos y las operaciones de la administración para proteger los derechos humanos: los recursos administrativos y los recursos contenciosos.

Los recursos administrativos son aquellos medios que tienen los interesados para solicitar, a través de la vía administrativa, la revisión de actos que consideran contrarios a la ley, a la equidad o al bienestar colectivo. Por otro lado, los recursos contenciosos son los mecanismos que permiten a los interesados llevar su reclamo ante un tribunal de manera legal, buscando que se resuelva su pretensión jurídica mediante una sentencia que respete la vida y la dignidad humana por encima de todo.

Brewer-Carías (2004) señala que estos recursos se denominan contenciosos porque siempre hay un emplazamiento que informa a todas las personas interesadas sobre el procedimiento que se está llevando a cabo, permitiéndoles expresar sus puntos de vista en el juicio.

Desde esta perspectiva, el desafío principal es entender la conexión teórica e interpretativa entre la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y los elementos normativos que el Estado venezolano ofrece para garantizar la supremacía de los derechos humanos en los actos administrativos relacionados con las ciencias sociales. Esto plantea una pregunta que invita a reflexionar desde la politología y la teoría del derecho: ¿qué elementos, en el marco jurídico constitucional actual de Venezuela, definen los derechos humanos en relación con los derechos

tutelados, el derecho internacional y la perspectiva del derecho contencioso administrativo?

En este sentido, Kelsen reconoce que se puede hablar de un Estado de derecho material para abordar la cuestión de hasta qué punto se requieren garantías jurídicas específicas que respalden los actos jurídicos individuales. La noción de Estado de derecho tiene relevancia tanto desde el ámbito jurídico como político, subraya Brewer-Carías (2004), ya que refleja la funcionalidad del sistema estatal, introduciendo en él la normalización, la racionalidad y, por ende, la reducción de factores de incertidumbre.

En el contexto constitucional, son pocas las constituciones que han adoptado de manera explícita el principio de Estado de derecho; en el caso de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (en adelante CRBV), los órganos del Estado deben ajustar sus acciones a la norma constitucional, lo que, aunque no menciona directamente el Estado de derecho, sí expresa su significado.

Respecto a las características del Estado de derecho, se pueden identificar cuatro grandes corrientes: la liberal, la social, la democrática y la cultural. Al inicio del siglo XX, el constitucionalismo liberal predominaba, forjado a lo largo del siglo anterior; la CRBV se basa en derechos como la libertad, la propiedad, la seguridad jurídica y la igualdad; algunos de sus corolarios incluyen derechos de asociación, participación ciudadana, derecho de petición, sufragio y libertad de conciencia, entre otros.

El constitucionalismo, advierte Brewer-Carías (2004), en sus raíces europeas, desde una perspectiva social, se manifestó en la carta de Querétaro de 1917 y en la Constitución alemana de Weimar de 1919; esta última tuvo una gran influencia en Europa, mientras que la mexicana se difundió más en América Latina. Las ideas sociales del Estado de Weimar resonaron en las sociedades industriales, especialmente porque ofrecían una respuesta a las presiones obreras inspiradas en la revolución soviética. Las propuestas mexicanas resultaron más atractivas para aquellos que buscaban mitigar las dificultades sociales.

También se han destacado los derechos prestacionales que el Estado debe garantizar, como los relacionados con la educación, la salud, la vivienda y la seguridad alimentaria. Uno de los efectos más notables

en el constitucionalismo social venezolano es su papel como fundamento para la intervención del Estado. Por eso, durante el proceso que comenzó en la década de los ochenta, el gradual desmantelamiento del Estado intervencionista ha llevado, inevitablemente, a una reducción progresiva del Estado de bienestar.

En este contexto, el constitucionalismo democrático participativo ha incorporado importantes previsiones en respuesta a los cambios ideológicos y sociales que ha experimentado Venezuela en el siglo XXI. Siguiendo el concepto adoptado por la Ley Fundamental de Bonn, como señala Brewer-Carías, se ha establecido una visión de tutelaje sobre los sistemas presidencialistas, los cuales se caracterizan por una flexibilidad creciente que les permite adaptarse mejor a los instrumentos y procedimientos de control político de origen democrático. En la experiencia de los Estados Unidos, se han impuesto límites a la reelección presidencial, pero sin eliminar el tutelaje que el alto cargo ejecutivo debe mantener sobre los criterios legales que deben preservar el Estado.

2 En el contexto de estas ideas, el constitucionalismo democrático participativo en Venezuela se distingue por reconocer la importancia de los partidos políticos y la diversidad de las organizaciones políticas. Esto asegura que los procesos electorales sean libres e imparciales, en un entorno que fomenta la descentralización del poder, incluyendo las estructuras del Estado federal y regional. Además, se enfoca en fortalecer la organización, las facultades y el funcionamiento de los cuerpos representativos. También se adoptan formas de democracia semidirecta, a veces incluso en detrimento de los sistemas representativos, como el referéndum legislativo, el plebiscito y la iniciativa popular y, aunque es menos común, también se contempla la revocación de representantes.

En el marco del constitucionalismo venezolano, el Estado de derecho pone un fuerte énfasis en los derechos culturales, que no son derechos de clase como los sociales, ni derechos universales como los democráticos. En

resumen, los derechos culturales son colectivos y se traducen en intereses concretos que afectan a todos los estratos socioeconómicos.

Entre los más destacados, se encuentran los derechos humanos, pero la lista es extensa e incluye el derecho a un ambiente protegido, al desarrollo, al ocio y al deporte, a la intimidad, a la no discriminación, a la migración, a la información, a la objeción de conciencia, a la seguridad en el consumo y a la diversidad lingüística, cultural y étnica, entre otros aspectos.

Lo que realmente define a la CRBV y al nuevo Estado venezolano es la conexión entre los temas sociales y el pluralismo; la participación ciudadana se presenta como un camino claro para ampliar los derechos del cuerpo social, permitiendo un control efectivo sobre los órganos del poder.

El Estado de derecho se entiende desde una perspectiva débil o formal (Estado de derecho en sentido formal), ya que su origen se basa en que cualquier poder dentro de su organización político-social debe ser otorgado por la ley y ejercido de acuerdo con los procedimientos que esta establece. Por otro lado, existe una interpretación más fuerte o sustantiva del Estado de derecho, que implica que el poder debe estar limitado por la ley, la cual no sólo regula sus formas, sino también su contenido.

En este contexto, es fundamental profundizar en el artículo 23 de la CRBV, que se presentó por primera vez en 1999 (con una segunda versión en 2000) y aborda el tema de las convenciones de derechos humanos. Este artículo establece que "los tratados, pactos y convenciones relativos a los derechos humanos, suscritos y ratificados por Venezuela, tienen jerarquía constitucional y prevalecen en el orden interno, en la medida en que contengan normas sobre goce y ejercicio más favorables a las establecidas en esta Constitución y en las leyes de la República y son de aplicación inmediata y directa por los tribunales y demás órganos del Poder Público".

El Estado venezolano se dedica a garantizar los derechos humanos y a lograr que todos los venezolanos se sientan plenamente incluidos, permitiéndoles disfrutar de sus derechos de manera integral. Esto abarca, en particular, los derechos colectivos económicos, sociales y culturales. Según Garay (2007), el artículo 23 "es claro en cuanto a la aplicación de las garantías y derechos humanos, hasta el punto de que los convenios que

firme Venezuela en este ámbito tienen un estatus constitucional y deben ser aplicados de inmediato por los tribunales, entre otros [...]" (p. 32).

El título III de la CRBV describe los derechos establecidos para construir un nuevo modelo de nación, basado en el respeto a los derechos humanos. El artículo 19 asegura que estos derechos sean respetados de acuerdo con el principio de progresividad y sin discriminación, siendo obligatorio para los órganos del poder público, conforme a la Constitución y a los tratados sobre derechos humanos que la República ha firmado y ratificado. Venezuela asume el importante compromiso internacional de presentar el Examen Periódico Universal, un mecanismo del Consejo de Derechos Humanos establecido por la Resolución 60/251 de las Naciones Unidas.

Los instrumentos internacionales de derechos humanos que han sido ratificados por el Estado venezolano son los siguientes:

- El Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, adoptado en 1966 y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General mediante la resolución 2200 A (XXI) el 16 de diciembre de 1966. Este pacto entró en vigor el 3 de enero de 1976, de acuerdo con el artículo 27. Los Estados firmantes, basándose en los principios de la Carta de las Naciones Unidas, sostienen que la libertad, la justicia y la paz en el mundo dependen del reconocimiento de la dignidad inherente a todos los miembros de la familia humana y de sus derechos iguales e inalienables. Se reconoce que estos derechos surgen de la dignidad de cada persona y, conforme a la Declaración Universal de Derechos Humanos, el ideal de un ser humano libre, sin temor ni miseria, sólo puede alcanzarse si se crean las condiciones necesarias para que cada individuo disfrute de sus derechos económicos, sociales y culturales, así como de sus derechos civiles y políticos.
- También está el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, adoptado en 1966 y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en la misma resolución 2200 A (XXI) del 16 de diciembre de 1966. Este pacto entró en vigor el 23 de marzo de 1976, según el artículo 49. Al igual que el anterior, se basa en los

principios de la Carta de las Naciones Unidas, donde la libertad, la justicia y la paz en el mundo dependen del reconocimiento de la dignidad inherente a todos los miembros de la familia humana y de sus derechos iguales e inalienables. Se reconoce que estos derechos derivan de la dignidad de cada persona y,en línea con la Declaración Universal de Derechos Humanos, el ideal de un ser humano libre en el ejercicio de sus libertades civiles y políticas, sin temor ni miseria, sólo puede lograrse si se crean las condiciones que permitan a cada persona disfrutar de sus derechos civiles y políticos.

- La Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes, adoptada en 1984 y abierta a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 39/46 del 10 de diciembre, entró en vigor el 26 de junio. En este documento, los Estados que son parte de la Convención afirman que el reconocimiento de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana es fundamental para la libertad, la justicia y la paz en el mundo, reconociendo que estos derechos surgen de la dignidad inherente de cada persona.
- El Convenio sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, adoptado en 1979 mediante la resolución 34/180 del 18 de diciembre, entró en vigor el 3 de septiembre de 1981. En este contexto, los Estados firmantes reafirman su compromiso con los derechos humanos fundamentales, la dignidad y el valor de cada ser humano, así como la igualdad de derechos entre hombres y mujeres.
- El Protocolo Facultativo de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, adoptado en 1999 por la Asamblea General en su resolución A/54/4 del 6 de octubre, también reafirma la fe en los derechos humanos fundamentales, la dignidad y el valor de la persona humana, y la igualdad de derechos entre hombres y mujeres. Este protocolo señala que, según la Declaración Universal de Derechos Humanos (Resolución 217 A [III]), todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, y que cada persona tiene todos

los derechos y libertades proclamados en ella, sin distinción alguna, incluyendo aquellas basadas en el sexo y los derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos.

- El convenio sobre los Derechos del Niño, que se adoptó en 1989 por la Asamblea General en su resolución 44/25, el 20 de noviembre, y que entró en vigor el 2 de septiembre de 1990, proclama la libertad, la justicia y la paz en el mundo, fundamentándose en el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana. Además, recuerda que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta su fe en los derechos fundamentales del hombre, así como en la dignidad y el valor de cada persona, y que han decidido promover el progreso social y mejorar la calidad de vida dentro de un marco más amplio de libertad.
- Por otro lado, el Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño, que aborda la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía, fue adoptado en 2000 mediante la Resolución A/RES/54/263 del 25 de mayo, y entró en vigor el 18 de enero. En este contexto, los Estados firmantes se comprometen a asegurar el mejor cumplimiento de los objetivos de la Convención sobre los Derechos del Niño y a aplicar sus disposiciones, especialmente los artículos 1, 11, 21, 32, 33, 34, 35 y 36. Es fundamental que se amplíen las medidas que deben adoptar los Estados partes para garantizar la protección de los menores contra la venta de niños, la prostitución infantil y la explotación en la pornografía.
- Finalmente, el Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño, que se refiere a la participación de niños en conflictos armados, fue aprobado en 2000 bajo la Resolución A/RES/54/263 del 25 de mayo y entró en vigor el 12 de febrero de 2002. Los Estados firmantes, respaldados por el amplio apoyo que recibe la Convención sobre los Derechos del Niño, que refleja una voluntad general de luchar por la promoción y protección

de los derechos de los niños, reafirman que estos derechos requieren una protección especial. Para lograrlo, es esencial seguir mejorando la situación de los menores en contextos de conflicto.

En materia de derechos humanos, Venezuela ha suscrito la Declaración Universal de Derechos Humanos, y ha ratificado, entre otros tratados, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos junto con su primer protocolo y la Convención Americana y ha aceptado someterse a la jurisdicción de la Corte Interamericana. La CRBV hace hincapié en el reconocimiento y respeto a los derechos humanos de las más extensas a nivel mundial.

Según el derecho internacional, en Venezuela se tiene vigencia de los Principios Básicos Relativos a la Independencia de la Judicatura, adoptados por el Séptimo Congreso de las Naciones Unidas sobre Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente, aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en sus Resoluciones 40/32 del 29 de noviembre de 1985 y 40/146 del 15 de noviembre de 1985. Esos principios son los siguientes: independencia de la judicatura, que será garantizada por el Estado y proclamada por la Constitución o la legislación del país. Todas las instituciones gubernamentales y de otra índole respetarán y acatarán la independencia de la judicatura.

En consonancia con la Declaración Universal de Derechos Humanos y al igual que los demás ciudadanos, los miembros de la judicatura gozarán de las libertades de expresión, creencias, asociación y reunión, con la salvedad de que, en el ejercicio de esos derechos, los jueces se conducirán en todo momento, de manera que preserve la dignidad de sus funciones y la imparcialidad e independencia de la judicatura. Así también, la ley garantizará la permanencia en el cargo de los jueces por los períodos establecidos, su independencia y su seguridad, así como una remuneración, pensiones y condiciones de servicio y de jubilación adecuadas; las decisiones que se adopten en los procedimientos disciplinarios, de suspensión o de separación del cargo estarán sujetas a una revisión independiente. Podrá no aplicarse este principio a las decisiones del tribunal supremo y a las del órgano legislativo en los procedimientos de recusación o similares, entre otras.

En este sentido, Venezuela es un Estado social y democrático de derecho; además, que en él se ha planteado llevar hasta sus últimas consecuencias la construcción del Estado socialista. A este respecto, el Estado social deberá llevar a cabo la realización del socialismo respetando las mencionadas exigencias fundamentales del Estado de derecho: imperio de la ley; la ley como expresión de la voluntad general, de la división de poderes y la legalidad de la administración como mecanismos jurídicos anti totalitarios; y, finalmente, respeto, garantía y realización material de los derechos y libertades fundamentales (Díaz, 1981). Según la CRBV, el Estado tiene la tarea fundamental de propugnar y, por garantizar "Díaz, 1981 vida, la libertad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la democracia, la responsabilidad social y, en general, la preeminencia de los derechos humanos, la ética y el pluralismo político" (Art. 2). Igualmente, el Estado tiene dentro de sus fines esenciales la defensa de la persona de su desarrollo y de su dignidad; el garantizarle al pueblo prosperidad y bienestar, así como el ejercicio democrático de su voluntad; promover construcción de una sociedad justa y amante de la paz; y, en general, "el cumplimiento de los principios, derechos y deberes" (Art. 3).

El texto constitucional es explícito al establecer el deber del Estado de garantizar los derechos humanos, cuyo "respeto y garantía son obligatorios para los órganos del Poder Público" (Art. 19). En consecuencia, se otorga el derecho de toda persona a la protección por parte del Estado "a través de los órganos de seguridad ciudadana regulados por ley, frente a situaciones que constituyan amenaza, vulnerabilidad o riesgo para la integridad física de las personas, sus propiedades, el disfrute de sus derechos y el cumplimiento de sus deberes" (Art. 55).

El derecho a la protección, a todas estas, por parte del Estado, obliga a éste a adoptar medidas adecuadas y dentro del Estado de derecho, para garantizar la seguridad ciudadana. Finalmente, cabe destacar que, por mandato expreso del artículo 23 de la CRBV, los instrumentos de derecho internacional ratificados por Venezuela tienen jerarquía constitucional

y prevalecen en el orden interno en la medida en que reconozcan una protección más amplia de los derechos humanos.

Así, el bloque de la Constitución está integrado por el propio texto constitucional y los tratados de derechos humanos ratificados por el Estado. De esto se desprende que, por ser parte del bloque de la Constitución, los instrumentos internacionales sobre derechos humanos vinculan al resto del ordenamiento jurídico nacional, por lo cual todas las personas y los órganos que ejercen el poder público quedan sujetos a ellos con la misma calidad de norma suprema y fundamento del ordenamiento jurídico que tiene la Constitución.

En un aspecto específico, la interpretación constitucional de los derechos humanos se guía por la comprensión previa que influye en la elección del método, según Loewenstein (1982). Esto permite al abogado identificar un marco doctrinal que respalda la constitución de un país. Loewenstein señala que esta comprensión previa debe ser revelada y racionalizada en la medida de lo posible.

Aunque el investigador puede presentar su teoría como universal y pura, sin efectos colaterales, la interpretación constitucional debe respaldar el trabajo de una o varias instancias mediadoras. En este contexto, el pluralismo y el conflicto de ideas e intereses pueden verse comprometidos, ya que en este nivel de análisis debe prevalecer la integración práctica de elementos teóricos y los efectos de sanción que la moral consensuada, establecida por la Constitución, ha definido, lo que resalta el valor de las diversas teorías constitucionales.

En palabras llanas, la constitución debe conformar el poder estatal y tiene que limitar igualmente el poder social. Ante todo, tomando ideas de Loewenstein (1982), la constitución es también un proceso público que defiende la comprensión mixta de la constitución con lo que se sitúa en el elemento planificador del Estado y su relación con la sociedad, desde el punto de ponerle freno a la preponderancia absoluta del mercado, aspecto que daña las relaciones entre las personas de una sociedad.

Las constituciones son documentos que sirven de cartografía cultural de las sociedades, en tanto representan un texto jurídico o sistema normativo de regulación, la expresión de un estado de desarrollo cultural,

un instrumento para la autorrepresentación cultural de un pueblo, un reflejo de su patrimonio cultural y fundamento de sus esperanzas (Loewenstein, 1982). Esa percepción de las constituciones, descrita por Loewenstein (1982), no tuviera razón de ser si no se da una comprensión científico-cultural de su letra y significado, incorporando de manera flexible elementos en el espacio y el tiempo que desarrollan la comparación jurídica horizontal en el tiempo (historia constitucional) y la comparación jurídica vertical en el espacio (comparación sincrónica).

Desde el punto de vista de la técnica jurídica, los métodos de interpretación proporcionan a los juristas unas herramientas seguras. Se parte del tenor literal del texto (interpretación gramatical), se recurre a la historia (interpretación histórica, con las variantes de la interpretación histórica subjetiva y objetiva) y se analiza la posición sistemática de la norma en su conjunto, lo que se caracteriza como contexto. Los métodos de interpretación son un armazón flexible de argumentación, que puede ser descrito como una estructura de principios y como un sistema de reglas.

A todas estas, los derechos humanos no son un sueño de utópicos; de hecho, ya funcionan como parte del imaginario colectivo y desempeñan una función reguladora en la globalización. A pesar de lo que digan los etnocentristas, a la hora de la verdad, el relativismo no se lo cree nadie. Quien tiene por irracional quitar la vida, dañar física y moralmente, privar de libertades, o no aportar los mínimos materiales y culturales para que las personas desarrollemos una vida digna, no lo cree sólo para su sociedad, sino para cualquiera. Los derechos humanos constituyen un camino de salida de las falacias del relativismo cultural y ético, aunque no estén exentos de dificultades. Una consecuencia práctica de pensar la ciudadanía desde los derechos humanos se refiere directamente a la inmigración: las naciones receptoras tienen que responder con más coherencia al desafío de este ideal.

Como es sabido, el artículo 13 de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, promulgada por la Organización de las Naciones Unidas (1948), protege la libertad de circulación: "toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado". También conviene recordar aquí el artículo 3, aunque su

sentido sea mucho más general: "Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona". Frente a estos imperativos, las legislaciones de estos países se quedan cortas porque en la práctica, el derecho de cada Estado a regular y limitar esta libertad [de circulación] prevalece sobre el derecho de los migrantes, y lo que debería ser un derecho inalienable se ha convertido, de hecho, en una excepción que los diversos Estados conceden a regañadientes y con muchas reticencias.

Junto a los derechos humanos, la ciudadanía en un mundo globalizado tiene que construirse a partir de la noción de solidaridad. Por solidaridad no debería entenderse únicamente el deber moral de acoger al inmigrante o compadecernos de sus sufrimientos. La solidaridad se refiere a una de las dimensiones de la ciudadanía: la responsabilidad cívica.

El ser ciudadano de una comunidad política significa también el deber de construir el ámbito de lo público y de buscar el bien común por encima de los intereses particulares. Sin embargo, este deber cívico, que no se identifica ni de lejos con el patriotismo, está muy venido a menos en los últimos años. La ciudadanía parece haberse reducido en todas las naciones únicamente al reclamo de los derechos políticos y sociales que ella garantiza.

Los derechos humanos juegan un papel que puede parecer paradójico a primera vista. Por un lado, refuerzan las demandas de más derechos y más beneficios socioeconómicos para los inmigrantes, pero al hacerlo parecieran dar a entender que la ciudadanía es únicamente un soporte de derechos y beneficios. Por este motivo, un nuevo concepto de ciudadanía debe integrar también a la solidaridad como responsabilidad cívica por el bien común. Los derechos humanos pueden entonces dar una identidad renovada a las naciones que, con razón o sin ella, se preocupan por el rostro cada vez más multicultural de sus sociedades.

Esto lleva a reconocer, en el concepto de Estado, la denominación que reciben las entidades políticas soberanas sobre un determinado territorio, su conjunto de organizaciones de gobierno y, por extensión, su propio territorio. Párrafo aparte término "soberanía" es el reconocimiento efectivo, tanto dentro del propio Estado como por parte de la comunidad, de que hay una autoridad gubernativa suprema que dirige los destinos del

colectivo. La soberanía define en este sentido como el carácter legítimo de un gobierno (instrumento ejecutor de las políticas públicas de un Estado) y que se sustenta en el dominio del poder, el cual es la facultad y jurisdicción de la que dispone el individuo o grupo de ellos, para mandar o ejecutar acciones, con capacidad de imponer la propia voluntad sobre los otros.

El poder, en las sociedades modernas, implica conferir a una persona la potestad para que pueda llevar a cabo un acto por cuenta de otro o ejercitar un derecho que le es ajeno. La representación voluntaria surge del negocio jurídico de apoderamiento, pudiendo ser el poder general o especial. La representación legal es obra de la ley e instrumento , por lo general, para suplir un defecto en la capacidad de obrar de determinadas personas.

Hay también en este sentido una variación de los modos y usos del poder: por disposición, que da la posibilidad conferida al titular de un derecho subjetivo de realizar actos que afecten a la sustancia y a la subsistencia misma del derecho, enajenándolo, transmitiéndolo, dando lugar a otros derechos limitados o menores a partir de él, o, incluso, renunciándolo; constituyente, que es el poder político supremo y extraordinario, ejercido dentro de una nación, con el fin de determinar su destino mediante la formulación de una Constitución democrática.

En el caso de los Estados nacionales modernos latinoamericanos, hay lo que se conoce como poder constituido; este no es más que el poder legítimo y ejercido de modo constitucional por los órganos correspondientes del Estado. Ello nos lleva a la teoría de la división de poderes, en donde cabe mencionar la siguiente división: poder legislativo, órganos a los que corresponde la elaboración de las leyes; poder ejecutivo: órganos a quienes está encomendada la ejecución de las leyes y el gobierno del Estado; y poder judicial: órgano o serie de órganos que desempeñan la tarea de administrar justicia.

Pero, en el caso de Venezuela, haciendo énfasis en el nuevo marco jurídico establecido desde la promulgación de la Constitución de 1999, a esta división tradicional se le adhieren dos nuevos poderes más: el poder ciudadano y el poder electoral.

El poder ciudadano, según se define en la CRBV, en su capítulo IV, es un órgano que tiene a su cargo prevenir, investigar y sancionar los hechos que atenten contra la ética y la moral administrativa (Art. 274).

Por su parte, el poder electoral, detallado en el capítulo V de la CRBV, tiene autonomía para la administración y ejecución de actos relacionados con la participación política. Esto nos lleva a valorar, en el caso específico de Venezuela, la existencia de un Estado delimitado y con claras funciones que permite organizar su soberanía para dar respuestas al colectivo de forma eficaz y oportuna. Si hubiese que escoger uno de esos cinco poderes, obviamente el poder ciudadano se impone: ¿cómo puede existir un estado puro, consciente de sus responsabilidades, si no hay transparencia y ética en el ejercicio de las acciones de gobierno? Primero se "barre la casa" para decir que "tenemos la casa limpia", no lo contrario.

Se habla también de poder moderador para hacer referencia al ejercido por el jefe de Estado, cuando su papel consiste en mediar entre los poderes clásicos del Estado y su gestión pretende evitar, en lo posible, que estos se extralimiten en el ejercicio de las funciones que le vienen conferidas por las leyes.

En conjunto, aquello nos lleva distinguir con claridad que una cosa es el Estado y otra el gobierno. Por un lado, es la unidad territorial y soberana para la toma de decisiones; y, por otro lado, es la representación de los órganos de ejecución del Estado en el pleno ejercicio de su soberanía. Por ello, el rol del gobierno es de promotor y preservador de los derechos humanos que el Estado admite y defiende como razón vital de su existencia institucional.

Teoría innatista, teoría conductista y teoría constructivista del lenguaje

La denominada teoría innatista hace referencia, según resaltan Larsen-Freeman y Long (2004), a la idea de que los seres humanos nacen biológicamente programados para el lenguaje. Si bien, como sugiere Chomsky (1999), hay una postura racionalista que se apoya en la idea de que los seres humanos nacen biológicamente programados para el lenguaje, es también una afirmación que concentra su mensaje en resaltar que el hombre está dotado genéticamente para hacer uso del conocimiento y la lengua, de manera simultánea, lo que este autor califica de "gramática universal". Este don natural de la especie humana se desarrolla al entrar en contacto con la lengua natural, en la cual lo introducen sus semejantes directos (quienes desde la gestación y el nacimiento intervienen) y da lugar a la lengua interna de cada hablante nativo.

La postura de Chomsky (1999), quien es uno de los que construye una hipótesis fundamentada acerca del innatismo, se desarrolla con base en la teoría sobre el aprendizaje de la lengua, desde los principios de defensa de la corriente conductista del aprendizaje, Partiendo del punto de vista innatista, explica Chomsky (1999), el proceso de adquisición ya no

es definido como el resultado de la imitación y la repetición, que es una explicación conductista del lenguaje, sino como un proceso de selección y construcción creativa de la lengua.

En ese proceso de selección, que se produce internamente, se parte del supuesto de que la mente contiene un inventario de los principios comunes a todas las lenguas naturales y un conjunto de rasgos parametrizados. Así, el niño selecciona las combinaciones posibles activando los rasgos de aquellas cadenas que se corresponden con la lengua a la que está expuesto.

El argumento de la teoría innatista, esgrime Chomsky (2008), apunta a que la teoría conductista no es capaz de dar respuesta al denominado problema lógico de la adquisición del lenguaje. El problema radica en explicar cómo es posible, por un lado, que los niños lleguen a adquirir una lengua a partir del *input* tan pobre y caótico al que están expuestos y, por otro, que produzcan espontáneamente regularidades que no existen en la lengua y que no han podido imitar como las formas. Chomsky (2008) hace alusión, en el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, a que el problema lógico de la adquisición del lenguaje se ha centrado en la disponibilidad, para explicar la diferencia de logros existente entre el niño que aprende la lengua materna y el adulto que aprende una lengua extranjera. A decir de Chomsky (2008), el límite para la adquisición del lenguaje se ajusta en la pubertad; a partir de entonces, se necesita de otras herramientas como, por ejemplo, un sistema de resolución de problemas asociado a otras estrategias de aprendizaje como es el caso de la memorización, la repetición consciente o la creación de relaciones entre la lengua materna y la lengua que se aprende.

2 A juicio de Larsen-Freeman y Long (2004), la teoría conductista del lenguaje se fundamenta en el entorno social del niño. Siguiendo esta perspectiva, la imitación desempeña un papel fundamental y todo conocimiento procede de la experiencia. Si bien estos aspectos constituyen la base de la mayoría de las críticas, debido a que omiten las etapas evolutivas en el aprendizaje lingüístico y su complejidad, el enfoque busca adecuar el lenguaje a la realidad positiva

del conductismo, valorando de forma sistemática el entorno de la persona como un pilar elemental para el desarrollo del lenguaje como símbolo de comunicación e interrelación.

Recalcan Larsen-Freeman y Long (2004), que la teoría conductista motiva la aproximación a la lengua por la vía gramatical y expositiva, dejando espacio a los ejercicios repetitivos y a la imitación: el aprendizaje de la lengua depende de la enseñanza de la misma, ya que el aprendizaje emana del exterior, en este caso, del docente; el papel del facilitador es fundamental, pues supone el *input* al que la persona se ve expuesta.

Se da la concreción, a juicio de Chomsky (2008), de un modelo mentalista de aprendizaje de lenguas, el cual tiene su base en las estructuras prediseñadas, preparadas para aprender la lengua mediante la maduración de esa capacidad intrínseca. Agrega igualmente que si la adquisición de la lengua se produce de manera innata, estaríamos genéticamente preparados para ello, el *input* ya desencadena los mecanismos internos necesarios para que el aprendizaje tenga lugar.

El conductismo, a todas estas, se fundamenta en el mentalismo, que defiende que la mente humana es la única fuente de conocimiento; la consecuencia de esto es que, en el aula, el facilitador o docente puede centrarse en el aprendizaje de aspectos culturales. Algunas de las críticas a esta teoría coinciden en el hecho de que aún no se ha encontrado ese dispositivo innato común en todas las lenguas y que no contempla la importancia del entorno, sino que considera que el niño va a aprender la lengua independientemente del mismo.

3

La teoría constructivista del lenguaje tiene su fundamento en Vygotsky (Lev Semiónovich Vygotsky, psicólogo y epistemólogo ruso de origen judío, 1896-1934) quien no solamente abarca el desarrollo del lenguaje, sino también el de otros procesos mentales superiores incluyendo todas las formas de inteligencia y memoria.

A juicio de Coll (2005), el pensamiento de Vygotsky ha influido en los estudios sobre el desarrollo cognitivo infantil, especialmente sobre los

procesos de memoria, la solución de problemas y la relación entre lenguaje y pensamiento. El desarrollo del niño en el lenguaje hablado, escrito y de los sistemas numéricos se equipara a los cambios culturales en el uso y dominio de esos sistemas de signos. Desde esta perspectiva, a través del constructivismo , se afirma que el lenguaje y el pensamiento tienen raíces separadas y que se desarrollan de forma independiente durante un tiempo, manteniendo que el desarrollo intelectual del niño es contingente a su dominio de los medios sociales de pensamiento, es decir, del lenguaje.

El epicentro de Dios: más allá del vacío

Hacer alusión a la figura espiritual de Dios, ha sido, en la historia de la filosofía moderna, un problema, por cuanto no se ha podido aportar ninguna prueba racional de su existencia o de su ausencia, que haya sido razonablemente refutada; además, lo más apropiado para nuestra época actual parece ser la evitación de este problema.

La falta de fe sobre su existencia se percibe cuando, de manera transitoria, se suscitan dificultades en las familias o el entorno social, en tanto Dios se sigue manifestando en todos y para todos de forma misteriosa. Por esta razón creer en ese motor, que es Dios, deriva de cada hombre, que racionalmente debe asumir, desde un punto de vista ontológico y metafísico.

En este sentido, Aristóteles lo describe como el primer motor inmutable, incorruptible, y lo define como el pensamiento del pensamiento, es decir, como un Ser que piensa que su propio pensamiento, inteligencia y acto de inteligencia son uno y el mismo.

A su vez, el hombre —animal racional, como lo denomina Aristóteles— no puede conocer o dar a conocer a Dios, ni acercarse someramente a tan gran misterio, es decir ni acercarse someramente a sí mismo primero, para luego poder hablar de la existencia de Dios. Hoy,

en la sociedad en primero, nos movemos, todavía podemos ver cómo muchas personas no conocen esta divinidad, motivo por el cual seguimos sumergidos en la doxa: el hombre fue creado para pensar en grande, pero para esto debemos pasar a epistemes de alto grado de conocimiento. Por ello, el mundo entero , actualmente, presenta grades desafíos en la parte intelectual, sin menoscabar la educación, donde los valores son fundamental en un individuo.

Aunado a esto, la filosofía es una disciplina que ayuda al sujeto a ver más allá de las cosas y, mediante ella, los seres humanos han intentado dar soluciones a las problemáticas existentes en el mundo, la sociedad y su cultura. Desde esta arista, se presenta la necesidad de buscar respuesta a estas dificultades, lo que ha llevado al hombre a indagar sobre otras formas de resolver los fenómenos, utilizando diferentes enfoques que le han permitido tomar los principios de la filosofía, la ciencia y el pensamiento como base fundamental para enfrentar la realidad actual; en tal sentido, es un auge de cómo Dios se puede mostrar y dar a conocer al ser racional sin necesidad de teorías (Ratzinger, 2006).

La razón se limita a sí misma cuando sólo considera como verdadero lo verificable, independientemente de quién y cómo sirva; la razón se confina, se coarta a sí misma cuando no muestra, ni quiere mostrar, su perspectiva humana, social, histórica.

A la vez, el problema de la existencia de Dios es una dimensión radical de la vida humana, a tal punto que puede indicarse que el individuo consiste en el problema mismo de Dios y se retrotrae finalmente a una cuestión acerca del hombre, que incorpora al debate filosófico, los argumentos bajo cuestiones metafísicas (Husserl, 2012).

La postura de la teodicea sobre la existencia de Dios ha sido mostrar que es un tema donde se plantean cuestiones, se genera un debate entre diferentes ideas y cuya expresión, habitualmente, no se limita al mundo de la racionalidad, sino que se extiende al de las creencias.

Asimismo, el teísmo y el ateísmo son las posturas teóricas favorables y contrarias a la existencia de Dios o divinidad, respectivamente; mientras que el agnosticismo niega la posibilidad de conocer la existencia de Dios, razón por la cual ha sido un problema para la humanidad, puesto que no

reconocer que no existe un ser sobrenatural es motivo del desconocimiento de las leyes naturales.

Hacer alusión a la presencia de Dios es un debate de argumentos a favor y en contra, propuestos por filósofos y otros pensadores. Por ejemplo, las tesis que apoyan la existencia de Dios suelen incluir cuestiones metafísicas, empíricas, antropológicas y gnoseológicas desde una perspectiva social orientada a la búsqueda de lo trascendente. Así como lo explica la filosofía primera, la ciencia ha querido alcanzar de una u otra manera este gran misterio de la trascendencia en términos seculares. Cabe destacar que, si la ciencia llegase a descubrir quién lo ha creado todo, este dejaría de ser un Ser superior. Es importante resaltar que se hace más fácil creer en un Dios invisible, omnisciente y omnipotente que concebir que se hizo hombre, lo cual constituye un problema de fe.

Aunque hace tiempo, buena parte del mundo académico occidental veía la problemática de la existencia de Dios como un debate intocable o un pseudoproblema, este ha vuelto a suscitar controversias vivas en la ciencia de la filosofía. De hecho, se ha llegado a escribir en el mundo académico, que Dios no está muerto, en referencia a la muerte de Dios, descrita por Nietzsche (2000).

Hoy en día, no es un problema tanto intelectual como social hablar de la existencia de Dios, pero, de forma lógica y racional, como hijos de una divinidad, se debe dar respuesta a estas interrogantes a los muchos hermanos nuestros que se mueven en la sociedad.

De modo accesorio, santo Tomás afirma que todos los seres existen porque algo o alguien le ha dado la existencia, menos Dios que es el único ser que, desde su esencia, coincide con su existencia. "Dios ha muerto. Dios sigue muerto. Y nosotros lo hemos matado" (Nietzsche, 2000, p. 125). Si ahondamos en esta postura tan radical, valga expresar que Dios, en este sentido que muestra Nietzsche, no "existe", porque no hay pruebas que justifiquen la realidad de Dios desde un punto de vista especulativo.

Pensar en lo posible o en lo imposible no justifica al Ser superior. En este sentido, el teísmo clásico afirma que Dios posee toda posible perfección, expresada mediante cualidades como la omnisciencia, la omnipotencia, la omnibenevolencia y un carácter providente hacia su

creación. A grandes rasgos, describir a Dios parte de definiciones simples como el motor inmóvil o el creador definitivo; o bien, se entiende como un ser superior por encima del cual no puede concebirse nada más. Por el contrario, el panteísmo no cree en un Dios personal.

Cabe resaltar, como expresaran Spinoza y sus seguidores filosóficos, que Dios es la sustancia o el principio esencial de la naturaleza. Para Spinoza, Dios no es una deidad personal o antropomórfica que dirige la existencia externamente, sino la totalidad de todo lo que existe, expresado tanto en extensión como en pensamiento. Este concepto de Dios a menudo se asocia con el panteísmo, la idea de que lo sagrado es toda la naturaleza misma.

La visión de Spinoza sobre el mundo y la fe se basa en la idea de que la realidad está formada por una sola sustancia, que es Dios, una entidad infinita con múltiples propiedades y dimensiones, de la que sólo podemos conocer una parte. Creía que el alma lo impregna todo, no sólo la mente humana, y que todo lo que solemos atribuir a lo extracorpóreo y lo divino es lo mismo que lo que no forma parte de lógicas paralelas.

Einstein creía en el Dios de Spinoza porque se alinea con su cosmovisión científica, que busca leyes estables e inmutables que hayan sido las mismas desde el principio de los tiempos. El Dios de Spinoza es un ente despersonalizado, creador y contenedor de todo lo real, ese concepto de naturaleza que tanto Spinoza como Einstein defendieron. Este concepto de que Dios no es un creador de nuestro mundo, sino que el mundo en sí mismo es parte de Dios. La filosofía de Spinoza no es sólo una construcción teórica, sino una práctica espiritual cuyo principal objetivo es la felicidad y la liberación. Sus ideas y pensamientos implican una práctica espiritual encaminada al bienestar y la liberación de todas las personas. Esto es evidente en su mejor obra, *Ética*, donde combina metafísica, teología, epistemología y psicología humana. La difusión de la filosofía de Aristóteles supuso el replanteamiento de las relaciones entre la fe y la razón. Hemos entendido que el problema de la relación entre la razón y la fe fue un problema clásico de todo el pensamiento judío, árabe y cristiano.

En general, la solución de esta dificultad había sido la subordinación de la filosofía como explicación del mundo basado en la revelación bíblica

y esta explicación era aclarada mediante la razón. La filosofía, en el contexto cristiano, era sobre todo la filosofía de Platón, relativamente fácil de armonizar con la Biblia. En este orden de ideas, el descubrimiento de las obras de Aristóteles supuso descubrir una explicación racional del mundo y del hombre independiente de las verdades cristianas.

Ahora, se demuestra que hay una visión que es autónoma e independiente de la fe, de forma que la filosofía puede aspirar a ser independiente de la teología; por estas razones, el filósofo árabe Averroes había afirmado que existen dos verdades, de fe y de razón. La verdad racional es autónoma e independiente de la fe.

En concreto, solamente dos verdades pueden entrar en conflicto: lo verdadero para la razón puede ser falso para la fe y viceversa; y la razón como instancia independiente de la fe, porque puede sostener afirmaciones falsas para la fe.

Santo Tomás rechaza esta teoría de la doble verdad. Para él hay, en efecto, distinción entre la verdad teológica (fe) y la verdad filosófica (razón). Cada una tiene su propio campo de acción; así, a la filosofía, corresponde el campo de la verdad natural y a la teología, el de la verdad sobrenatural, por lo que no puede haber conflicto entre ambas ya la que las dos proceden de Dios; esto significa que son distintas, pero no contradictorias.

Para santo Tomás no hay conflicto entre razón y fe, sino armonía. Esta armonía se muestra en el hecho de que hay verdades que son a la vez de razón y de fe, como la inmortalidad del alma y la existencia de Dios, es decir, razón y fe son dos caminos para llegar a la misma verdad.

Supongamos que hay contradicción entre fe y razón. En este caso, según santo Tomás, podemos estar seguros de que la fe siempre tiene la verdad y que es el filósofo que usa la razón el que se ha equivocado en sus argumentos. De hecho, nos hemos confundido nosotros, personalmente; sin embargo, la razón humana como tal no se equivoca y, por otro lado, la revelación tampoco. Por eso explica que la fe colabora con la razón en buscar la verdad: la fe es una norma o criterio (extrínseco) para la razón. Pero la razón también favorece la fe, porque ayuda a ordenar racionalmente las afirmaciones de la fe en la teología. La existencia de contenidos comunes a la fe y a la razón permite que el filósofo llegue a establecer demostraciones

racionales sobre Dios, el hombre, la ética y que esos argumentos coincidan con lo que afirma la fe y la moral (Tomás de Aquino, 1967).

Desde lo ontológico, como argumento filosófico deductivo (*a priori*) a favor de la existencia de Dios, está la prueba basada en la definición o concepto de "lo que es" (*ontos*) de Dios: existir está en el ser o la esencia de Dios. Muchos argumentos entran en la categoría de lo ontológico y tienden a involucrar a los testimonios sobre el estado de ser o existir. Más específicamente, los fundamentos ontológicos se orientan a comenzar con una teoría sobre la organización del universo. Si esa estructura organizacional es verdadera, el argumento proveerá las razones por las cuales Dios debe existir.

Ahora bien, el problema es cómo alcanzar este nivel o esfera del pensamiento, y en ello consisten las pruebas de la existencia de Dios, pues, el sentido de estas es la elevación del espíritu del hombre a Dios, expresándola para el pensamiento, tal como la prominencia misma es una elevación del pensamiento y, en el reino del razonamiento, es la recta comprensión de esta altura que se juega todo el sentido de las pruebas. No se trata de un mero movimiento subjetivo, de una simple inferencia, deducción o reflexión propia del entendimiento.

De tal manera, siguiendo la fe cristiana, se puede demostrar la existencia de Dios. La Iglesia católica católica además incluye un tercer tipo de develamientos, conocidas como revelaciones privadas. Es el caso de apariciones marianas, visiones que experimentaron los santos como san Pablo, milagros, y otro tipo de fenómenos que no pretenden ampliar ni mejorar la revelación de Dios, sino que la confirman. Los fieles católicos no tienen obligación de asentir este tipo de revelaciones. Aunado a esto, la Biblia no parece interesada en demostrar la existencia de Dios mediante pruebas metódicas o convencionales. Se asume la existencia de Dios como evidente, como perspectiva del ser, pues la fe, aunque puede apoyarse en los datos de la razón, no surge necesariamente de un proceso demostrativo: la idea de que el hombre llega a conocer a Dios o alcanza comunión con él mediante sus propios esfuerzos es completamente extraña al Antiguo Testamento.

Dios habla, aparece, y el hombre le escucha y contempla, acepta su voluntad y obedece sus preceptos; la divinidad se acerca a la persona, acuerda un pacto o inicia vínculos especiales con este, le da mandamientos, lo recibe cuando se acerca a Dios. Jamás se presenta a Moisés o a los profetas en actitud pensante, reflexionando y llegando a conclusiones con respecto a Él o ascendiendo a concepciones elevadas de la divinidad. El invisible se manifiesta a sí mismo ante ellos, y ellos la saben. De tal modo, es así que toda la vida cristiana está definida por las expectativas de la comparecencia de Dios al final de los tiempos. Esta es la referencia de la vida cristiana fáctica, un peculiar estar ante Dios, ya que este no aparece como una eternidad, sino en la expectativa de su venida en un futuro, que es el final de los tiempos.

Asimismo, Dios se manifiesta plenamente al hombre en todos los sentidos de la vida donde incluso da conocer a su Hijo único. De esta forma, el Ser transcendental se compadece del hombre, otorgándole un libre albedrío, que parte de esa misma ética de Dios.

El *homo sapiens*, desde su naturaleza, reconoce que existe un ser superior a todo, que no ha sido creado por la ciencia misma ni la materia preexistente. En este sentido, la vida del ser humano dimana plenamente de Dios. No obstante, en la sociedad actual, las teorías consolidadas orientadas a negar la existencia de la causa primera —que es Dios— se quedan en meros conceptos abstractos.

2 Al hacer alusión al Dios creador, del cual depende el mundo y nuestra existencia personal, es verdad decir que el politeísmo ha acompañado muchas fases de la historia y que, también, la dimensión más profunda de la religiosidad y de la sabiduría filosófica han buscado la justificación radical de la vida de los hombres en un único Dios, como fundamento de la realidad y con miras al cumplimiento de nuestra aspiración a la felicidad, a partir de los temas centrales de la existencia humana: la vida, la muerte, el bien, el mal, el destino último y el sentido de todas la cosas.

El intelecto humano puede conocer la existencia de Dios acercándose a Él a través de un camino que tiene como punto de partida el mundo creado y que posee dos itinerarios: las creaturas materiales y las personas humanas.

Aunque este sendero haya sido desarrollado por autores cristianos, los itinerarios que, partiendo de la naturaleza del espíritu humano, llevan hasta Dios, han sido recorridos por muchos filósofos de diversas épocas. Las vías hacia Dios también se llaman pruebas, argumentos filosóficos convergentes y convincentes que el sujeto comprende con mayor o menor profundidad, dependiendo de su formación específica. En definitiva, Dios no es objeto de nuestro conocimiento empírico (Juan Pablo II, 1992).

El conocimiento de Dios también es accesible al sentido común, es decir, al pensamiento filosófico espontáneo que ejerce todo ser humano como resultado de la experiencia existencial de cada uno: la maravilla ante la belleza y el orden de la naturaleza, la gratitud por el don gratuito de la vida, el fundamento y la razón del bien y del amor. Este tipo de conocimiento también es importante para captar aquel tipo de sujeto al que se refieren las pruebas filosóficas de la existencia de Dios. Santo Tomás culmina su fundamentación sobre este asunto, uniéndola con la afirmación de fe, que es lo que todos llamamos Dios. Del mismo modo, el testimonio bíblico (por ejemplo, Salomón en las Sagradas Escrituras, Vulgata latina) y las enseñanzas del magisterio de la Iglesia afirman que el intelecto humano puede llegar, hasta el conocimiento de la existencia de Dios (Tomás de Aquino, 1967).

La gente, a través de la historia, en todas las culturas, en todas las civilizaciones, en todos los continentes, cree en la existencia de Dios; por ello, se entiende que debe haber algo o alguien que cause esta creencia, de la misma manera en que cada cultura ha tenido alguna forma de ley, todos tiene un sentido de lo correcto y lo erróneo.

Los testimonios de diversas personas coinciden en que existe un Ser supremo que es Dios, que , de una forma u otra, ha marcado sus vidas, lo cual ha sido trasmitido de generación en generación. A su vez, se cuenta con relatos sobre hechos históricos suscitados en múltiples comunidades, países, ciudades, que han amado su estilo de vida gracias a una experiencia

con un ser divino sobrenatural en su devenir. A través de esto, nos damos cuenta de la existencia de Dios, lo cual debe ser aceptado por la fe de tal modo.

3 El problema actual en torno a este debate radica en que nos hemos olvidado de que hacemos comunidad juntos, con otros, dejándonos inundar por la acción permanente del resucitado que crea y anima a la comunidad, la cual necesita estar centrada en la amistad sincera en Jesús vivo y vivificador y, en consecuencia, con la de los hermanos de camino. Jesús insiste en vincular la amistad con sus seguidores a la comunicación de su doctrina: "desde ahora los llamo amigos, porque les he dado a conocer todo lo que ha oído del Padre" (Biblia Latinoamérica, 2026, Juan 15:15).

Cabe recordar que Jesús no realizó nada por su propia cuenta, sino que trasmitió la comunidad perfecta: en el Padre, somos comunidad (Biblia Latinoamérica, 2026, Juan 14:9). Es necesario recuperar la alegría para trasmitir el Evangelio genuinamente como ellos y ellas lo hicieron, porque, como dice el Papa Francisco en Evangelli Gaudium, cada cristiano y cada comunidad están llamados a ser instrumentos de Dios para liberación y promoción de los pobres, de manera que puedan integrarse plenamente en la sociedad; esto supone que seamos dóciles y atentos para escuchar su clamor y socorrerlo.

Desde una postura práctica, los problemas que plantea la predicación de la palabra de Dios, según su intrínseca naturaleza filosófica, son muchos y diversos.

A juicio de Heidegger (1989), la verdad ontoepistémica gnoseológica —o aquella que se manifiesta a la luz de lo sacro— podría llevar a comprender la divinidad. Además, concibe su pensamiento sobre la verdad del ser como una preparación para pensar y nombrar a Dios de forma originaria, en relación con la existencia de una grandeza en la que "Dios" se da a conocer por sí solo ante la humanidad.

Es importante resaltar que Dios hizo totalmente libre al hombre, de una manera en que pudiera tomar sus propias decisiones para que,

voluntariamente, busquen aquello que les ayude a crecer como personas y a buscarlo a Él; no obstante, también se debe anotar que nos encontramos ante una realidad: cada persona asume su libertad como la posibilidad de escoger voluntariamente entre varias cosas; esto es, que todos los seres humanos han sido creados a imagen de Dios, con inteligencia y voluntad, las herramientas que nos asemejan a Él. Esas son las herramientas que Dios nos ha dado para semejarnos a Él.

En este contexto, se ha avanzado en la búsqueda de un método y se han realizado investigaciones profundas sobre el fenómeno religioso. El ser humano, dotado de raciocinio, ha intentado comprender aquello que lo mueve; esta ha sido una tarea que ha correspondido de manera singular a cada investigador y a la propia ciencia de la fenomenología de la religión.

4 Es evidente, que la religión es un fenómeno complejo y de múltiples niveles. Su objeto de investigación es difuso, ambiguo e ilimitado. Forma parte de las interacciones y los vínculos humanos, de la comunicación y del lenguaje, de la imaginación y del sentido de la vida, de los valores morales y de los cánones estéticos, de la sobrevivencia y del poder. Por estas razones, no es fácil encontrar una definición que permita abarcar sus diversas dimensiones. Aun así, se han realizado numerosos intentos por lograrlo. Bajo este rigor, se puede establecer una tipología basada en varias categorías generales: etimológica, sociohistórica, psicológica y filosófica. En tal sentido, para hablar hoy de religión, se emplea una manera transcompleja, debido a que la mayoría de personas no tienen esa óptica para una crítica ónticorreflexiva de las cosas.

Desde otro enfoque, ha de notarse que la resistencia de Dios ante la fe y la objetivación encuentra una atestiguación propia en las fuentes fundamentales de la traducción religiosa judeocristiana. Del mismo modo, en las Sagradas Escrituras el profeta Isaías afirma: "Verdaderamente tú eres un Dios que te encubres" (Biblia Latinoamérica, 2026, Isaías, 45:15). Para este profeta, Dios es el ser supremo que salva y que, de forma sobrenatural, se da a conocer a la colectividad, tal como se manifestó al pueblo de Israel para salvarlo, advirtiendo que quedará confundida y avergonzada

toda muchedumbre que fabrique ídolos. Un claro ejemplo se muestra, posteriormente, en el Evangelio de Juan, donde se evidencia a un Dios supremo y misericordioso con los hombres; pero también se aprecia cuando el ser infinito se presenta en el pozo de Jacob, ante la samaritana que acudía a ese lugar por agua.

5 Aunado a esto, no se puede mostrar la existencia de Dios o de ese Ente que, desde un principio de la creación, se viene dando a todos aquellos quienes, de manera personal y por medio de un llamado, se acercan a él. En suma, es posible afirmar que sobre Dios, como gran misterio, no se puede teorizar; en concordancia, Heidegger arguye que la filosofía no constituye un saber especulativo acerca de Dios. Se ha producido un desplazamiento a partir del momento en que el motor entra en la filosofía y, en situaciones de tribulación, incide en ella. De este modo, Dios se hace visible a toda la humanidad a través del misterio (Masís, 2018).

Es menester que el investigador conozca la filosofía fenomenológica y la tenga en cuenta, dado que se denomina epoché dentro del proceso de investigación científica. Asimismo, es importante resaltar que, desde los inicios de la humanidad, el ser humano ha buscado conocer los objetos sobrenaturales e incluso su propia naturaleza. En este sentido, los grandes pensadores de la tríada de la filosofía occidental —como Sócrates, Platón y Aristóteles, entre otros— manifestaron un gran interés por abordar un problema que aún genera dificultades en la sociedad: la relación alma-cuerpo.

En tal sentido, la fenomenología forma parte de ese gran interés del saber para demostrar, con proposiciones lógicas, los argumentos usados; por otra parte, la fenomenología denota la estructura del pensar del hombre y de lo que le circunda.

Desde otro ángulo, la filosofía se sigue manifestando de manera prolífera ante grandes investigaciones sobre la existencia del ente sobrenatural, razón por la cual la fenomenología debe dar respuesta a estas interrogantes planteadas por el hombre, en torno, a las grandes manifestaciones naturales de la Divinidad perfecta.

En este sentido, la fenomenología desempeña un papel de gran importancia en el concepto de investigación y en el espacio que el ser humano ocupa en el universo. Aunado a esto, cabe señalar que, aunque a menudo se visualiza la fenomenología como una rama de la psicología, esto no es así. Asimismo, al examinar la filosofía del lenguaje actual, es posible observar que muchos investigadores terminan elaborando literatura. En conclusión, la fenomenología busca interpretar la realidad del ente y su ser.

En efecto, la ciencia explica, mediante modelos matemáticos, diversos aspectos del comportamiento humano, pero cabe preguntarse por qué no logra demostrar dónde se localiza la conciencia. Al respecto, es pertinente examinar a los filósofos que han abordado la existencia de Dios. Si bien numerosos científicos han descartado dicha existencia desde el origen del mundo, otros han argumentado que un universo tan perfecto y armónico debe ser obra divina.

Un exponente de ello fue René Descartes, filósofo y matemático, creador de la geometría analítica. Basado en la duda metódica, postuló que la ciencia debía rehusarse a creer en todo aquello de lo que se pudiera dudar racionalmente. De este modo, Descartes (1998), siendo un ferviente católico, intentó emplear su sistema para demostrar la existencia de Dios, de ahí su célebre frase: "Sé que Dios es el autor de todas las cosas, y de que estas verdades son algo, y consecuentemente que Él es su autor".

Para no caer en el error, debemos anteponer la razón a la voluntad. Si bien Dios nos dotó de voluntad, los seres humanos le hemos dado un mal uso. Para emitir juicios correctos y veraces, debemos comprobar que las ideas procedan de Dios de manera clara y distinta, evitando aquellas nociones confusas posiblemente generadas por el genio maligno. La res cogitans (el alma) piensa, reflexiona y razona, pero requiere de un cuerpo para interactuar con el mundo exterior. Evidentemente, el cuerpo también interviene en las decisiones que lo afectan; por ejemplo, no comemos ni bebemos por voluntad, sino por necesidad. Dicho de otro modo, las reacciones emocionales dependen de la corporeidad.

En relación con lo precedente, es posible exponer las pruebas lógicas formuladas desde la filosofía racionalista en torno al dogma central de la religión: la existencia de Dios, de las cuales se reconocen tres fundamentales.

La cosmológica, encontrada en Platón y en Aristótelesy defendida en la edad moderna por Leibniz y Wolff: Dios existe como causa primera de todas las cosas y de todos los fenómenos. Esta prueba se basa en la conjetura anticientifista de que el mundo es finito en el tiempo y existe una causa inmaterial del mismo. La segunda es la prueba teológica, expuesta por Sócrates y Platón, posteriormente desarrollada por los estoicos: en la naturaleza se halla todo tan armoniosamente concertado que el hecho sólo puede explicarse si se admite la existencia de un ser racional sobrenatural que ordene todos los fenómenos. Este argumento fue refutado por la teoría darwiniana de la evolución, que mostró las causas naturales de aquella armonía. Finalmente, está la prueba ontológica , que fuepresentada por san Agustín, quien afirmaba que, en todas las personas, el concepto de Dios se percibe como ser perfecto. Ahora bien, esta noción no puede surgir si el ser perfecto no existe en realidad. Por consiguiente, emerge el axioma "Dios existe".

En la Edad Media, esta demostración fue defendida por Anselmo de Canterbury. La insuficiencia de la prueba ontológica —al identificar lo pensado con lo real— resultó tan evidente que no sólo diversos pensadores críticos, sino también muchos teólogos se manifestaron en su contra; la rechazó, por ejemplo, Tomás de Aquino. En las distintas doctrinas idealistas, se admiten otras pruebas de la existencia de Dios: la gnoseológica, la psicológica y la moral.

La refutación, en el marco del idealismo, se le atribuye, generalmente, a Kant (1997), quien afirmaba que Dios era un ser supraexperimental, inaccesible al intelecto, por lo que su existencia era indemostrable.

El análisis de las pruebas sobre la existencia de Dios demuestra que todas contienen un error lógico (una petición de principio) y que, en última instancia, se basan en la fe ciega. A continuación, se plantean algunas preguntas abiertas al respecto: ¿la existencia de un Dios benévolo o malévolo?, ¿se puede alcanzar el misterio de Dios mediante la ciencia filosófica?

Antes de continuar, cabe señalar que, desde un plano abstracto y en referencia a las cosas materiales e imperfectas, podría sostenerse que Dios no existe; aun así, los filósofos intentan demostrar lo contrario. Con

esto se busca presentar una contraparte a lo anteriormente expuesto: en tal sentido, más allá de recurrir al argumento de la contradicción, se trata de conocer a profundidad lo que es posible conocer de Dios, o bien no conocer nada.

Dios no existe y los filósofos explican por qué: Dios es un invento del hombre, producto de la no aceptación de la muerte, por lo que, a través de Él, se promete la vida eterna; además, surge como una forma de mitigar las crueldades que tiene la propia vida, por ejemplo, las pérdidas de seres queridos, las enfermedades, las injusticias y los traumas. En este contexto, la Biblia ofrece una pauta adecuada de conducta entre los seres humanos, a la vez que sintetiza por completo la vida de las personas en las Sagradas Escrituras.

Entonces, aparecen otros cuestionamientos: si estamos hechos a imagen y semejanza de Dios, deberíamos ser todos perfectos tanto en lo físico como en lo moral, ético, psicológico, etc. Si Dios es tan bueno y misericordioso y está en todos lados, por qué hay que rezarle para que produzca una curación o un favor, Usar signos de interrogación y quitar punto final.

La dimensión religiosa caracteriza al ser humano desde sus orígenes, purificándolo de la superstición —derivada de la ignorancia y al pecado—. Las expresiones de la religiosidad humana manifiestan la existencia de un Dios creador de quien dependen el mundo y nuestra existencia.

Si bien el politeísmo ha acompañado muchas fases de la historia humana, la dimensión más profunda de la religiosidad y de la sabiduría filosófica ha buscado la justificación radical del mundo y de la vida en un único Dios, fundamento de la realidad y cumplimiento de nuestra aspiración a la felicidad. La existencia de algo tan complejo no puede atribuirse razonablemente al azar ni a procesos ciegos, sino a una inteligencia creadora. En el mundo existen realidades complejas que no son obra del hombre, empezando por el ser humano mismo y la naturaleza. Por lo tanto, debe existir un ser inteligente que las haya concebido, mientras que la ciencia no hace más que buscar argumentos para la demostración del objeto.

Desde esta perspectiva, el mundo no ha sido creado por la ciencia, sino por ese ente supremo e invisible que ordena el cosmos. Por consiguiente, tiene que haber un ser inteligente que lo haya formado más allá de lo que la racionalidad alcanza a comprender. Los ejemplos cotidianos nos llevan a dar por hecho la creación divina; tales inferencias son legítimas y escapan de la razón para arraigarse en la fe.

De este modo, todo ser racional admitirá que el universo no ha existido desde siempre. Desde esta arista, cobra sentido preguntarse por el proceso que ha llevado a la existencia del hombre, planteándose alternativas para optar honestamente por la más razonable, recordando que no se debe descartar ninguna opción simplemente porque no nos agrade.

El servidor que alberga el sentido de la moral podría haberse reconfigurado aleatoriamente de modo que, por azar, una parte de su memoria se hubiera dispuesto de la forma precisa para que quien entre, se encuentre con lo que se ve ahora. Desde aquí se apela por primera vez, no obstante, que esto no basta para concluir racionalmente que no haya podido surgir por puro azar.

Todavía hace falta una consideración más que no se ha tomado en cuenta: podría ser plausiblemente obra del azar si existiera en el mundo alguna clase de proceso físico que generase, aleatoriamente, una teoría tras otra, hasta crear un enjambre de ellas. Si así fuera, la red estaría repleta de teorías caóticas, entre las cuales habría surgido alguna, que casualmente tendría sentido; empero, hasta ahora esto no ha sido demostrable.

Si nos planteamos la necesidad de una causa o un creador para el mundo, por lo pronto, ya no será posible descartar como antes la posibilidad de que el mundo haya existido siempre. Sólo se plantea la posibilidad de que el mundo exista sencillamente porque no podría no existir. ¿Existe basamento para descartar esta posibilidad? Pues si admitimos que el Universo, que es enorme y complejísimo, existe sin necesidad de una causa, entonces un cuadro que no deja de ser un poco de lienzo, pigmentos y maderas , tranquilamente también puede hacerlo. Si a lo complejísimo y vasto le quitamos la causa, a lo sencillo y acotado, también deberíamos quitársela, ¿no? Sin embargo, esto choca con el elemental sentido común y la observación.

La cercanía del ser respecto del Dios divino y verdadero consiste, según Heidegger, en que es el ser quien permitiría la manifestación de Dios, al configurar un "verdadero" mundo, un mundo del acontecer, uno para otro, ente y hombre en íntima familiaridad, donde ambos se reflejan mutuamente. Finalmente, el hombre es quien determina si creer o no en Dios. Eso ocurre cuando el ser, responsablemente, acepta esa verdad como correspondencia, una verdad que lo hace ser libre de tomar sus propias decisiones. Es allí donde la negación de las propiedades divinas se convierte en un problema óntico, antológico y gnoseológico.

El debate sobre la existencia de Dios, a todas estas, tiene que confrontar que Dios no necesita ser demostrado a través de la ciencia, debido a que el ser supremo es la misma ciencia o , dicho de otra manera, Dios es conocimiento sobre conocimiento. Por razones como esta, hasta ahora, ha sido complejo demostrar a Dios en la sociedad. Probar la existencia de esa divinidad perfecta debe ser un acto nacido de un punto de vista personal y de la íntima relación de Dios con el hombre. Del mismo modo, no es posible teorizar a Dios. Él es más que una teoría y llegar a ese extremo es profanar su divinidad sagrada. Este ser que se encumbra en lo alto del cielo se ha dado a conocer en su hijo único Jesucristo (Kant, 1797).

Este excurso inicia con la historia natural y teórica de los cielos y representa una exposición rigurosa y amena sobre la cosmología fundamentada en las aportaciones de científicos como Newton, Huygens y Laplace. En este primer momento de la obra kantiana se mantiene una polémica con Newton, aunque su posición aún permite comprender a Dios mediante comprobaciones teóricas tradicionales, pues todavía no ha decantado los principios de su filosofía crítica. Kant (1997) estableció allí que, en relación con el Ser supremo, el universo infinito opera como una realidad ordenada de manera puramente mecánica. El espacio y el tiempo, en el contexto descrito, posibilitan el despliegue de la actividad creadora de la naturaleza, la cual se combina con un carácter de composición progresiva y compleja a través de la eternidad y del infinito. Sin embargo, se atribuye a Dios la razón creadora de la materia de dichos universos, de suerte que la perfección de la mecánica natural demuestra la acción de un creador. De allí que la crítica de la actitud epistémica se vincule con el análisis del objeto de estas reflexiones.

Paradigma

La humanidad ha pasado por diversas revoluciones en el ámbito científico, se generaron cambios y surgieron nuevos paradigmas como consecuencia de los momentos de crisis, que establecen un nuevo modo de hacer las cosas.

Como investigadores es necesario, entonces, tener un conocimiento amplio de los diferentes paradigmas existentes y de los emergentes al momento de iniciar cualquier proceso investigativo, que permita realizar trabajos interesantes e innovadores, a través de la aplicación de prácticas investigativas exitosas, apoyadas en alguna de estas posturas teóricas.

Un paradigma constituye una concepción filosófica integral que se vincula con un tipo de método de investigación (Cook y Reichardt, 1986). Es decir, adoptar un paradigma implica asumir una naturaleza de la realidad que se estudia (supuesto ontológico), una forma de relación entre el investigador y el objeto o realidad investigada (supuesto epistemológico) y el modo con el que se obtienen los conocimientos acerca de dicha realidad o supuesto metodológico (Lincoln y Guba, 1985).

El mismo autor considera la clasificación de los paradigmas e identifica dos modelos opuestos: el paradigma positivista, también conocido como cuantitativo, hipotético —deductivo y empírico— analítico; y el paradigma postpositivista, denominado cualitativo, naturalista o interpretativo.

El paradigma positivista surge en el siglo XIX y tiene como fundamento filosófico a la corriente homónima, originada a partir de los planteamientos de Auguste Comte (1798-1857), según los cuales, sólo son válidos los conocimientos provenientes de las ciencias empíricas. Sin embargo, también se ha dicho que algunos de los preceptos positivistas surgen en el siglo XVIII.

Los postulados del paradigma positivista se resumen en los siguientes: el sujeto descubre el conocimiento; el sujeto tiene acceso a la realidad mediante los sentidos, la razón y los instrumentos que utilice; el conocimiento válido es el científico; hay una realidad accesible al sujeto mediante la experiencia, donde la realidad existe independientemente del ser humano que la conoce; lo captado o percibido por los sentidos puede ser considerado como real; la verdad es una correspondencia entre lo que el ser humano conoce y la realidad que descubre; método de la ciencia o "método científico" es el único procedimiento válido y confiable; la ciencia describe los hechos y muestra las relaciones constantes entre los hechos, que se expresan mediante leyes y permiten la previsión de los hechos; y el sujeto y el objeto del conocimiento son independientes y se plantea como principio la neutralidad valorativa.

Esto significa que el investigador debe ubicarse en una posición neutral con respecto a las consecuencias de sus estudios. En cuanto a las implicaciones del positivismo en la investigación, se presentan las siguientes características:

- El paradigma positivista parte de teorías previamente seleccionadas, de las cuales se derivan hipótesis que se someten a comprobación en la investigación para confirmarlas o desecharlas, razón por la cual también se denomina hipotético-deductivo.
- Los positivistas asumen que la realidad puede ser fragmentada para su análisis y que las partes pueden ser manipuladas independientemente. De esta forma, la investigación descompone los hechos u objetos en variables e indicadores y, por lo general, les asigna valores numéricos; el enfoque metodológico de la investigación positivista es predominantemente cuantitativo.

- El enfoque positivista asume que es posible desarrollar una investigación libre de valores, dejando a un lado deseos y emociones, en búsqueda de la objetividad.
- La investigación positivista se realiza en laboratorios especialmente diseñados o en contextos de campo ajustados a condiciones previamente establecidas, como el cálculo y la selección de muestras estadísticas.
- El positivismo asume que es posible establecer las causas de los hechos, por tanto, la investigación, además de ser descriptiva, también puede ser explicativa.
- Para el paradigma positivista, el fin último de la investigación es la formulación de leyes científicas universales y generales que expliquen los hechos que ocurren en la naturaleza y en la sociedad.

Por su parte, el paradigma postpositivista, también llamado paradigma cualitativo, fenomenológico o interpretativo, tiene como propósito el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. Esta concepción intenta sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista por las de comprensión, significado y acción.

Según Martínez (1997), la diferencia fundamental entre el paradigma positivista y el postpositivista se encuentra en su gnoseología o teoría del conocimiento. En el post-positivista se supera el esquema positivista que considera la percepción como simple reflejo de las "cosas reales" y el conocimiento como copia de esa realidad.

Al contrario, para el postpositivismo, el conocimiento es considerado como el resultado de una interacción dialéctica entre el conocedor y el objeto conocido. En cuanto a los supuestos básicos del paradigma postpositivista, según Sandin (2003), se enumeran los siguientes:

- Considera los hechos sociales desde una óptica interpretativa, holística, dinámica y simbólica.
- Asume el contexto o entorno como un elemento constitutivo de los significados sociales.

- El objeto de investigación es la acción humana (en oposición al término conducta humana) y las causas de tales acciones, las cuales se atribuyen al significado que tienen para las personas que las realizan.
- El objeto de la construcción teórica es la comprensión teleológica (relativa a los fines), antes que la explicación causal.
- La pretendida objetividad se consigue conociendo el significado subjetivo que tiene la acción para su protagonista o ejecutor.

La investigación cuantitativa y cualitativa, a todas estas, tienen aspectos distintivos entre los paradigmas. Según Arias (2019), las corrientes filosóficas que soportan los paradigmas cuantitativos (positivismo) y cualitativo (postpositivismo y fenomenología) son el origen de una serie de divergencias en la forma de asumir la realidad o de abordar un objeto de estudio.

Sin embargo, en la actualidad, el debate se ha concentrado más en los aspectos técnicos y metodológicos y se reconoce que debe existir flexibilidad con respecto a la distinción y utilización de los métodos y las técnicas cuantitativos y cualitativos de investigación, al punto de considerar la posibilidad de integrar y complementar los métodos cuantitativos y cualitativos.

Con respecto a las diferencias entre los paradigmas, Arias (2019), hace referencia a varios autores como Cook y Reichardt, Sandín, Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, entre otros. A continuación, se presentan algunas de ellas:

- Para el paradigma cuantitativo, la naturaleza de la realidad es perceptible y divisible, mientras que, para el paradigma cualitativo, la realidad es compleja y holística.
- En cuanto a la finalidad de la ciencia y de la investigación, el paradigma cuantitativo busca explicar, controlar y verificar. El paradigma cualitativo persigue la comprensión de las relaciones.

- El paradigma cuantitativo supone que el proceso de investigación está libre de valores y que el investigador puede asumir una posición neutral. En el paradigma cualitativo, se entiende que los valores y las creencias del investigador influyen en el proceso y que estos deben estar explícitos.
- Sobre la relación sujeto-objeto, en el paradigma cuantitativo, se asume una asociación con independencia entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento. En el paradigma cualitativo se parte de una interacción entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento.
- El paradigma cuantitativo emplea el método hipotético-deductivo. Parte de teorías y utiliza los datos para verificar hipótesis formuladas previamente, a diferencia del cualitativo que utiliza la inducción, es decir, a partir de los datos se elaboran categorías teóricas.
- El paradigma cuantitativo se vale de instrumentos basados en escalas numéricas y clasificatorias. Al contrario, el paradigma cualitativo emplea métodos naturalistas y de interacción directa con el informante.

La formación académica, a juicio de Balza (2005), es un proceso epistémico complejo e inacabable de construcción y reconstrucción crítica del conocimiento, a través de un esfuerzo intelectivo sistemático de aprendizaje de la investigación, el cual se fortalece cuando el investigador asume una postura propia frente a distintos modos de pensar, respecto a la realidad para interpretarla. Realidad que generalmente, resulta ser multirreferencial y transcompleja, lo que hace necesario el uso a plenitud de la libertad de pensamiento.

Un académico en formación debe ser un investigador permanente de la realidad. En este nivel, la investigación científica debe ser una indagación sistemática, planificada y autocrítica que opera como un todo coherente y sólido, cuyas estructuras deben estar debidamente articuladas

y mutuamente relacionadas, a fin de asegurar la validez y la pertinencia social del conocimiento construido.

Las líneas de investigación deben ser espacios académicos permanentes para la gestión del conocimiento, tanto en su origen como destino; además, deben operar a través de un esfuerzo intelectivo planificado, transindividual e institucionalizado, que facilite la solución de problemasy enriquezca enriquecer el currículo de pre y posgrado. De esta manera, sirven como herramientas para gerenciar la investigación a través de una red de áreas, programas y proyectos; como parte de un proceso de aprendizaje autosostenido desde la transdisciplinariedad del conocimiento.

La línea de investigación es el eje ordenador de la actividad investigativa en todos sus niveles, es el vector direccionador de un esfuerzo sistémico, institucional y académico, realizado por una comunidad o grupo para diagnosticar una problemática común que necesita respuestas a través de la investigación científica.

El académico debe ser un investigador permanente, un pensador de la realidad con capacidad gnoseológica para movilizarse a través de cinco grandes portales de la interrogación humana en la búsqueda de la verdad, tales como la lectura, la imaginación, la curiosidad, la criticidad y la libertad de pensamiento. Con respecto a los dos últimos, es importante mencionar que un aspirante a doctor debe atreverse a abordar el saber disponible desde la criticidad, para deconstruir y reconstruir mapas de conocimientos, sean estos modelos teóricos, teorías formales o de rango intermedio y teorías sustantivas o sustentadas.

La criticidad en el investigador se refiere a una postura epistémica según la cual toda estructura de conocimiento puede ser desestructurada, es decir , susceptible de someterse a un proceso para descomponer lo compuesto de acuerdo a la razón teleológica, axiológica y transteórica del conocimiento por construir.

De igual forma, un investigador debe pensar en forma independiente y en absoluta libertad para transitar diversos paradigmas y métodos de

trabajo flexibles que le permitan efectuar el estudio de la realidad y generar nuevas teorías del conocimiento.

Las líneas de investigación, entonces, son el soporte efectuar el referencial legítima para la planificación, conducción y evaluación de una programación académica de posgrado y el soporte vertebrador de un programa doctoral.

En efecto, estos estudios están orientados a la producción intelectual, en sus manifestaciones más elevadas, puesto que apuntan a la transformación de realidades concretas, a través de la aplicación de un sistema de acciones eficientes conforme a la razón pragmática del conocimiento.

De acuerdo con Padrón (2010), las líneas de investigación en los estudios doctorales deben ser el epicentro de todo el proceso de generación de conocimiento, mientras que su confiablidad dependerá de su capacidad para impactar y transformar la realidad a través de acciones aplicables a la red de problemas de la sociedad. Por ello, debe existir una conexión entre las instancias de producción investigativa y los contextos socioculturales.

Lo que plantea esta realidad es la necesidad de reflexionar y discutir acerca de cuáles demandas de conocimiento se requiere satisfacer y cómo aprovechar los recursos humanos, institucionales y tecnológicos para realizar investigaciones doctorales que satisfagan las exigencias, tanto de la comunidad científica como del entorno social.

El discurso científico es considerado un ejercicio de profundización desarrollado por el maestrante, así lo interpreta quien suscribe, para optar a ese título profesional de maestría; este, a partir de la integración y aplicación teórica o teórico-práctica de conocimientos y habilidades, se propone fortalecer las distintas competencias adquiridas en el proceso de formación y, a la vez, contribuir al análisis y la búsqueda de soluciones creativas a una problemática relacionada con los fenómenos o problemas de la disciplina o campo de acción de su profesión.

El último, y no menos importante, es el criterio de la universalidad que no es otra cosa que una tesis doctoral debe ser vista como una tesis doctoral en cualquier institución, universidad o país del mundo.

A todas estas, hoy, el *boom* de las líneas investigación se enfoca en lo cualitativo y cuantitativo, la cual surge en el paradigma, con el propósito de generar una divergencia de características donde el investigador refleje juicios valorativos que realmente se apeguen a las necesidades de la investigación, utilizando, para ello, los diferentes elementos que establecen la categorización y comprensión de pensamiento; es decir, no se puede estructurar cuantitativamente el estudio sino reflejar las cualidades extraídas del método cualitativo, como parte esencial del proceso de investigación.

En cuanto a la investigación, desde un plano cualitativo, tiende a estructurarse en razón de un proceso minucioso de indagación y revisión interpretativa. La investigación cualitativa, en palabras de Tamayo (2012), produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación; la investigación cualitativa busca describir las experiencias, indagando el sentido y significado dentro de una historicidad específica (interpretativa y de comprensión), esto es, el abordaje de la realidad de múltiples maneras, a fin de estudiar la vida humana donde naturalmente ocurre.

Por lo tanto, la investigación cualitativa interpretativa busca comprender el comportamiento de los sujetos implicados en el proceso, con la intención de captarla en su totalidad, así como las interacciones y los significados entre los sujetos , dentro del medio ambiente donde se realiza el estudio.

Por otra parte, la investigación cualitativa tiene interés por comprender la realidad en un contexto dado, por ello, debe captarla como un todo unificado, no puede fragmentarse, no puede dividirse en variables dependientes o independientes.

En este sentido, el citado autor señala que la metodología cualitativa se refiere, en su más amplio sentido, a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable.

En el marco de esta realidad, el paradigma cualitativo desarrolla conceptos basados en interpretaciones y comprensiones, partiendo de la experiencia de los involucrados en el fenómeno de estudio; por lo tanto, se optará por el método inductivo y se conjugará con las definiciones que envuelven al proceso, la intuición y la creatividad.

Desde el punto de vista cualitativo, el conocimiento científico no se legitima por la cantidad de sujetos estudiados, sino por la cualidad de su expresión. Este proceso inductivotiende a dar una interpretación sobre un tópico relevante, en este caso, la necesidad de instaurar una cultura organizacional que dé como resultado la dinámica gerencial que se requiere en las organizaciones complejas.

A través de este método, la información recabada se comparará con la recolectada previamente para el desarrollo de las categorías de análisis, se buscarán similitudes y diferencias, coherencias e incoherencias y se tratará de explicar la relativa importancia de la información. Esta recolección y revisión de información a través de diferentes entrevistas y la observación participante permitirá que emerjan nuevas categorías de análisis, repitiéndose hasta su punto de saturación.

Por ello, conviene subrayar la importancia del proceso de categorización que permite situar la realidad mediante categorías, con el fin de conseguir los incidentes en el suceder de los hechos o de los comportamientos que están necesariamente contextualizados en el escenario donde se investiga el fenómeno y donde adquieren su pleno significado.

Este método, considerado como un proceso emergente para la construcción de las teorías, se desarrollará mediante cuatro etapas, las cuales son: comparación de los incidentes aplicables a cada categoría, integración de cada categoría y sus propiedades, delimitación de la teoría y redacción de la teoría.

En concreto, quien investiga asume para su estudio las cuatro etapas planteadas por Katz y Khan (1989), incorporando dos etapas previas, las cuales considera de importancia para el desarrollo de la misma. Estas son una primera etapa referida al estudio del arte relacionado con el fenómeno a investigar y una segunda etapa, denominada montaje institucional y

metodología de la investigación, por cuanto se hace necesario determinar antes del inicio del proceso investigativo, el consentimiento de información a generar en el escenario seleccionado y la metodología a utilizar en la investigación, aspectos que deben primar en todo proceso de intervención científica.

De allí, que la metodología cualitativa utilizada esté basada en los fundamentos del método comparativo continuo de Hernández (2006), como un proceso donde se compara la información obtenida por medio de los informantes claves. Esto involucra una selección sistémica de conceptos, categorías y proposiciones que tienen arraigo en los hechos de la realidad problemática estudiada, como es la ausencia, en la cultura organizacional, de una comunicación efectiva que arroje eficiencia en la dinámica gerencial que se requiere en las organizaciones complejas.

En cuanto al método o enfoque de indagación del presente estudio, se aborda desde la fenomenología, la cual, en acepción de Katz y Khan (1989), es la doctrina filosófica que estudia lo que aparece, y lo que parece son fenómenos; en el caso específico de las ciencias gerenciales, son fenómenos relacionados con la gerencia y el manejo de las relaciones humanas en el ámbito organizacional. Uno de sus precursores, desde una perspectiva metodológica, explican Katz y Khan (1989), es el "[...] filósofo J.H. Lambert (1728-1777), el cual, al investigar sobre el tema de las apariencias, propone pasos sistemáticos para ir acercándose a la realidad objeto de estudio" (p. 67).

En el tiempo moderno —siglo XX— surge en Alemania un movimiento intelectual que retoma las ideas de Lambert y le da un sentido más práctico y directo, en lo que al plano interpretativo y descriptivo se refiere de los fenómenos sociales. La figura de Edmund Gustav Albrecht Husserl (1859-1938) abordó la fenomenología como la ciencia del fenómeno, es decir, el proceso descriptivo de aquello que aparece y que tiene una vinculación con la realidad, propiciando en ella los potenciales cambios y las transformaciones que necesite.

La fenomenología, según Husserl (2004), es una ciencia de objetos ideales, por tanto, *a priori* y universal, porque es ciencia de las vivencias; es "…una ciencia esencialmente nueva, alejada del pensar natural, por lo

que tiene de peculiar y por desarrollarse sólo en nuestros días se llama a sí misma ciencia de fenómenos" (p. 14).

El enfoque fenomenológico en la investigación cualitativa, desde el punto de vista de Husserl (2004), distingue entre los tipos de evidencia que emergen de la experiencia. Por un lado, señala la existencia de evidencias assertóricas, las cuales se refieren a una verdad sin excluir que lo contrario pueda ser verdadero; este tipo de evidencias se halla en los hechos que palpamos de manera continua. Por otro lado, identifica las evidencias apodícticas, de carácter superior a las anteriores, pues no solo remiten a lo verdadero, sino a lo necesario; en esta categoría se ubican las verdades rigurosas.

Para Husserl (2006), la ciencia ha procurado basarse en verdades apodícticas, mientras que la filosofía todavía no lo ha hecho, pues continúa enunciando proporciones que carecen de validez universal, o sea, que no son válidas para toda conciencia.

En consecuencia, debe proponerse un método que aborde lo fenomenológico desde la intuición, hasta las esencias que posibilitan las captaciones ordinarias; así, la fenomenología de la gestión de la comunicación no consistirá en describir experiencias concretas y realistas de la gerencia organizacional, sino en ofrecer vivencias necesarias para experimentar la gestión de la comunicación como un valor.

Hermeneusis a José Padrón

In Memoriam

El gran José Padrón fue un filósofo, con estudios en lógica matemática, lingüística, planificación educativa y teoría de la ciencia; docente titular Emérito de la Universidad Nacional Abierta, Venezuela; llevó adelante los Seminarios de Epistemología del Doctorado en Ciencias Humanas de la Universidad del Zulia, del Seminario de Epistemología de la Investigación Cualitativa del INICC de Lima, Perú, y del Seminario de Investigación del Doctorado de la Universidad de la Amazonia, Florencia, Colombia; fue tutor de más de cincuenta tesis doctorales aprobadas.

En palabras de la Dra. Teresita Pérez de Maza, Padrón falleció en el 2019, no solamente dejando un legado importante en los estudios académicos y metodológicos latinoamericanos, sino una gran cantidad de respuestas a temas que iban más allá del argot de la complejidad. Sus contribuciones estuvieron orientadas a la investigación científica y al desarrollo de modelos cognitivos emergentes, como es el caso del Modelo VIE (Modelo de la Variabilidad de las Investigaciones Educativas), que rompió las estructuras de los modelos clásicos de investigación.

Fue un pensador crítico, justo, humilde y, sobre todo, honesto. Tutoraba de forma abierta, ofreciendo sin tapujo alguno su conocimiento, sus ideas y sus papeles de trabajo; fue un luchador incansable ante el cliché de los métodos clásicos de investigación, que desvinculan al investigador, al estudiante de su propia realidad cognitiva y social.

Como un homenaje a la figura de Padrón, permítanme reproducir diez respuestas a temas académicos que dejó plasmadas en su trayectoria de vida.

1. ¿Puede plantearse que la comprensión es a la hermenéutica, lo que la falsabilidad es al racionalismo y la verificación al empirismo?

Respuesta: esas correlaciones son exactas en el sentido de que la comprensión es propuesta desde el enfoque hermenéutico, así como la falsabilidad es una propuesta del racionalismo crítico y la verificación lo es del empirismo lógico. Sin embargo, la verdadera dualidad está entre comprensión (función de la ciencia desde el ángulo hermenéutico) y explicación (función de la ciencia desde el ángulo tanto racionalista como empirista). En ese sentido, la comprensión no forma una oposición con respecto a la falsabilidad ni con respecto a la verificación, sino más bien con respecto a la explicación. Otra oposición está entre falsabilidad (Popper) y verificación (Círculo de Viena). Estas dos nociones constituyen divergencias en relación con el problema de cuál es el proceso de evaluación al que se someten las teorías científicas.

2. ¿Puede enseñarse a los niños la perspectiva hermenéutica, como metodología de interpretación de textos?

Respuesta: en general, en los niños debería promoverse no sólo la perspectiva hermenéutica, sino todas las perspectivas y, aún más en general, debería promoverse la filosofía. Actualmente hay todo un movimiento mundial, denominado Filosofía para Niños (*Philosophy for Children*). Otro aspecto distinto implícito en esta pregunta es el riesgo de enseñarle a los niños solamente una perspectiva de análisis, sobre todo si se hace en modo excluyente, proselitista o fanático. Los niños están madurando hacia un cierto estilo de pensamiento, una cierta estructura cognitiva para el planteamiento y resolución de problemas, y no parece recomendable castrarles su propio desarrollo ni imponerles perspectivas que podrían resultarles ajenas a sus propias circunstancias o necesidades.

3. ¿Podemos decir que la hermenéutica es una "filosofía del sujeto", una metodología que enfatiza la condición del sujeto cognoscente?

Respuesta: sí, decididamente. Esta postura se basa en un sistema de convicciones de fondo, según el cual, lo más importante no es la realidad en sí misma sino la visión que de ella tienen el individuo y los grupos humanos. Hay posturas aún más extremas, radicalmente idealistas, de acuerdo con las que, por ejemplo, "un libro no es un libro mientras no haya alguien que lo lea" o, como decía el obispo Berkeley, "existir consiste en ser percibido". Bajo ese tipo de convicciones, es evidente que la investigación se concibe fundamentalmente desde el ángulo del "sujeto".

4. ¿Existen algunos elementos teórico-metodológicos que me permitan clarificar si mi investigación es capaz de aportar respuestas pertinentes?

Respuesta: parece haber criterios tanto de tipo epistemológico como de tipo sociocultural, cuando menos, que sirvan de referencia para la "pertinencia" de una investigación. Es decir, cuando se dice que las investigaciones deben ser "pertinentes", parece suponerse que deben serlo con respecto a necesidades tanto epistemológicas como socioculturales. Una investigación es epistemológicamente pertinente cuando satisface los estándares de la comunidad científica, del enfoque epistemológico y del programa de trabajo en los cuales se inscribe la investigación. La pertinencia sociocultural, por otro lado, se define por la "rentabilidad" de la investigación, es decir, por la medida de su impacto en una sociedad en un cierto momento histórico (aunque resulte chocante, también hay un mercado de conocimientos y tecnologías; de hecho, el conocimiento es, entre otras cosas, una mercancía). Las investigaciones de rápida obsolescencia, por ejemplo, tienden a ser menos pertinentes. Las investigaciones que no interesan sino a un grupo reducido de potenciales usuarios o beneficiarios tienden igualmente a ser menos pertinentes socioculturalmente. Hay una idea muy general que puede servir de guía para analizar la pertinencia de nuestras investigaciones: la investigación es, antes que otra cosa, un proceso altamente socializado, un importantísimo compromiso con los demás, una enorme responsabilidad con la sociedad a la que pertenecemos.

No es un acto individualizado o personal como, por ejemplo, amar, soñar o pensar. Y es este carácter fuertemente institucional de la investigación lo que permite analizar la pertinencia y relevancia de un trabajo particular.

5. Desde el punto de vista epistemológico, ¿es posible realizar una investigación únicamente descriptiva?

Respuesta: sí. De hecho, en la historia de las investigaciones encontramos una impresionante cantidad de investigaciones descriptivas (dicho de modo muy general, aquellas que se orientan sólo a esclarecer las características observables de un hecho, sin pretender explicar ni evaluar ni derivar tecnologías). Sin embargo, el valor de una investigación descriptiva (o del tipo que fuera) radica en la magnitud de su aporte con respecto a un programa de investigación. En realidad, es el nivel de avance del programa de investigación (o sea, sus necesidades con respecto a unos objetivos programáticos) lo que determina que un particular trabajo de investigación (descriptivo, por ejemplo) resulte más o menos apreciable que otro.

En cuanto a los estudios descriptivos, estos suelen ser muy requeridos, sobre todo, cuando el programa de investigación es nuevo y cuando todavía se halla en una fase de organización de los hechos seleccionados como área empírica u observacional. En la medida en que el programa colectivo avanza hacia fases de construcción teórica cada vez más refinadas (como podría ser actualmente el caso de muchos programas en física), en esa medida, las investigaciones netamente descriptivas van siendo menos solicitadas.

6. ¿Es el método de las ciencias sociales radicalmente diferente al de las ciencias naturales? ¿Deben las investigaciones caracterizarse por un único método o, en cambio, existe la posibilidad de escoger entre una vasta gama de ellos?

Respuesta: el término "método", como tantas otras palabras de esa área, suele ser usado con total imprecisión (igual que "teoría", "problema", etc.). Esa imprecisión se revela sobre todo en la polémica alrededor de las diferencias entre "ciencias del espíritu" y "ciencias de la naturaleza" (Dilthey, Husserl...). Las discusiones son estériles cuando no se define primero aquello acerca de lo cual se discute y nada logramos con definiciones ambiguas. Casi todos afirman, por ejemplo, que "método" es

una "vía", una manera sistemática de hacer las cosas. Pero, ¿a qué nivel? ¿Al nivel de los grandes enfoques o al nivel de las pequeñas ejecuciones? Si por "método científico" entendemos cualquier conjunto de operaciones que sean organizadas, susceptibles de examen y de crítica, que tengan un alcance intersubjetivo y que se orienten hacia la credibilidad de los resultados, entonces no debe admitirse ninguna diferencia metodológica entre ciencias naturales y ciencias sociales. Si, en cambio, confundimos "método" con "técnicas" e "instrumentaciones", entonces es obvio no sólo que hay diferencias radicales entre lo social y lo natural, sino que, en general, hay diferencias radicales aun en el interior de las diversas ciencias, incluso las naturales. Esta confusión sobre "método" fue ya advertida por Abbagnano en su célebre diccionario.

7. En la presentación de mi proyecto de tesis me exigen que especifique los instrumentos de recogida de datos y el marco teórico definitivamente desarrollado. ¿Realmente un proyecto de tesis exige esos puntos?

Respuesta: existe el concepto de proyecto de investigación, que originalmente ha estado correlacionado con la necesidad de planificar la investigación. Pero, actualmente, en la mayoría de los ambientes curriculares, ese concepto ha perdido toda su original vinculación con la noción y con las técnicas de la planificación. En efecto, muy pocos están conscientes de que el término "proyecto" es sinónimo de plan y, en la mayoría de los casos, dicho término ha quedado asociado, exclusivamente, a un examen de las competencias investigativas del individuo.

De ese modo, muchos piensan que el proyecto es una especie de mininvestigación, algo así como el borrador previo a la versión definitiva o como todo aquello que está antes de la obtención de los resultados o hallazgos finales. Olvidan así, que un proyecto de investigación es, ante todo, un proyecto, igual que cualquier otro, igual que un proyecto de comercialización, por ejemplo. Una evidencia de esto es la gran diferencia que existe entre los proyectos académicos, contemplados dentro de los requerimientos curriculares normales y los proyectos exigidos por empresas privadas y por organismos de financiamiento de investigaciones. En estos, sí se plantea una estructura de acción orientada a proponer claramente una idea y a definir sus condiciones de relevancia, interés, factibilidad, etc.

Otra evidencia está en la pobre formación que el curriculum provee a los tesistas en materia de planificación. Todo se reduce a una metodología de la investigación que enfatiza la recolección y el procesamiento de datos y que ignora olímpicamente los aspectos estratégicos, la programación de operaciones, los cálculos de costos y recursos, las condiciones de impacto a inversión, etc. Si un proyecto es un plan, es contradictorio (e irresponsable) incluir allí elementos que forman parte de la ejecución y no de las "previsiones". ¿Qué diría Ud. de un ingeniero que, cuando Ud. le solicita el proyecto para la construcción de un puente, se aparece ya con lo sacos de cemento, las cabillas y todo eso, esperando que Ud. pague el costo de los materiales que él compró sin que Ud. supiera cuál era el plan?

8. En mi proyecto de tesis me objetan el modo en que está formulado el problema [...]. Una de las observaciones es que no está bien delimitado. ¿En qué consiste la delimitación del problema?

Respuesta: algunos docentes suelen aconsejar la delimitación del problema de investigación, concibiéndola como la necesidad de identificar el lugar, el tiempo y los personajes concretos a los que se refiere la interrogante básica del trabajo. Vemos así muchas tesis con títulos de la forma "La incidencia de x sobre z en los alumnos del n grado de la escuela w" o "Estudio del fenómeno x en el instituto w del municipio k". La delimitación, así entendida, restringe los alcances de la investigación, ya que sólo favorece al ámbito en el cual se sitúan los personajes concretos identificados, habiendo todo un universo de casos que revisten las mismas características y que, sin embargo, está siendo inútilmente desatendido.

Es como si Newton, en la célebre leyenda de la manzana que le cayó encima, se hubiera planteado algo así como "la caída de las manzanas en Inglaterra (o, en el patio de mi casa)...", en vez de plantearse la caída de los cuerpos en cualquier parte de la Tierra. ¿Qué pasaría, además, con nuestro tesista si, justo antes de defender su trabajo, desapareciera del mapa el instituto, la escuela o, incluso, el municipio k? Su investigación ya no tendría referencia ni sería, por ende, importante para una verdadera "teoría de la educación". Cabe preguntarse: ¿va el investigador hacia "teorías" o sólo va hacia descripciones de casos?

En realidad, la delimitación del problema (o, más bien, de la investigación) se refiere a la expresión de los límites más allá de los cuales el estudio no promete nada y más acá de los cuales el usuario sí debe esperar ciertas respuestas. Delimitar el problema tiene que ver con la definición de los alcances precisos de la búsqueda que se está planteando.

Esto se puede lograr con un buen sistema de objetivos de trabajo, pero muchas veces, además de tales objetivos, hace falta una subsección donde se aclaren mejor las limitaciones del estudio (o los alcances, que es otra manera de decir lo mismo). Por cierto, las limitaciones no deben jamás referirse a las dificultades cotidianas o prácticas que obstaculizaron el estudio (como los célebres casos de "no se consiguió la bibliografía", "se careció de computadoras", etc.). En efecto, si los obstáculos impidieron el logro de los objetivos, entonces no se hizo una buena investigación. Y, si no lo impidieron, entonces no hay por qué lloriquear.

9. En mi tesis tengo que manejar muchos aspectos legales (normativas, decretos, leyes, contratos) y no sé dónde ubicarlos. ¿Deben ir en el marco teórico?

Respuesta: hay quienes prescriben que los aspectos legales concernientes a un cierto planteamiento investigativo deben ser ubicados dentro del llamado "marco teórico". Se ven así muchas tesis y proyectos que incluyen en las "teorías" cosas como la Constitución Nacional, las leyes de la República, los reglamentos o los decretos gubernamentales. ¿Qué naturaleza time realmente este tipo de datos? ¿Son de carácter teórico? ¿Son parte de las descripciones empíricas? ¿Dónde, en fin, deben ubicarse con respecto a la estructura documental de un proyecto o una tesis?

Un argumento común consiste en que las leyes y las reglamentaciones no reflejan hechos observables, en sí mismas, sino estados conceptuales o situaciones ideales, guardando así por lo menos un gran parecido con las teorías. Tal vez el contrargumento más importante es que no todo lo que es conceptual o ideal es necesariamente teórico. Las teorías son sistemas de conocimiento universal y abstracto, mientras que las normas son sistemas de regulación de comportamientos o acciones. Las teorías nos explican por qué ocurren las cocas, pero no cómo están obligadas a ocurrir por mandato

del hombre, lo cual sí es función de las normativas. "Explicar" y "normar" son cuestiones que tienen una naturaleza muy diferente.

Por otra parte, las reglamentaciones tienden a ser modificadas de acuerdo con los cambios de las circunstancias (de lo contrario, no existirían los órganos legislativos). O sea, no son universales, cosa que sí se les pide a los campos teóricos. Si consideramos que las normas equivalen a hechos deseables y que las realidades equivalen a hechos efectivamente existentes, entonces veremos que ambas cosas son hechos (y no teorías) y que, por tanto, responden a los tratamientos descriptivos del trabajo. Según este argumento, los marcos legales y las normativas deberían ubicarse en la sección empírica de la investigación, en relación con los planteamientos problemáticos y con los datos observacionales.

10. ¿A qué se aplica el concepto de los enfoques epistemológicos? ¿Es que cada problema de investigación exige determinados enfoques o un mismo enfoque sirve para cualquier problema?

Respuesta: con frecuencia se ha planteado la discusión acerca de si la selección de un enfoque epistemológico (algunos hablan de "paradigma") depende del problema de investigación o si, a la inversa, el planteamiento de un problema depende de la adopción previa de una determinada perspectiva epistemológica.

La primera de estas dos tesis (las características del problema condicionan la selección de un enfoque epistemológico) presupone que el investigador es neutral con respecto a las decisiones sobre la naturaleza del conocimiento y sobre las vías más adecuadas para producirlo y validarlo (precisamente, son estos cuerpos de decisiones los que definen un enfoque epistemológico).

Presupone también que todo investigador es igualmente hábil para el manejo del método y las técnicas adscritos a cada uno de los distintos enfoques investigativos.

En efecto, sostener que el problema es anterior a toda elección epistemológica equivale a sostener que, según sean las características del problema, el investigador debe acudir al enfoque que resulte más apropiado, lo cual implica, a su vez, que él no se ha comprometido previamente con

ninguno de estos y que, si es buen investigador, debe resolver todos los aspectos operativos y procedimentales asociados al enfoque resultante de la evaluación de los rasgos del problema.

De aquí se seguiría, erróneamente, que los enfoques epistemológicos no son convicciones personales ni especialidades de trabajo, sino elecciones indiferentes al punto de vista y a las competencias individuales, elecciones que aparecen vinculadas más bien al tipo de problema que se está manejando. Si llevamos este razonamiento a sus extremas consecuencias, deberíamos concluir que Newton, por ejemplo, debió haber investigado también sobre psicología, pongamos por caso, y que además debió haber utilizado enfoques etnográficos, interaccionistas, etc. Tampoco se justificarían, por ejemplo, los investigadores que sólo trabajan por la vía fenomenológica-interpretativa.

La segunda de las tesis mencionadas arriba presupone, coincidiendo con ciertos principios de las teorías cognitivas, que las personas tienen diferentes estilos de pensamiento y que, bien sea por formación personal o bien por tendencias originales, privilegian ciertas rutinas operativas de descubrimiento.

Presupone también que los investigadores no escapan a estas marcas diferenciadas, sino que, en función de las mismas, desarrollan ciertos cuerpos de convicciones acerca de la naturaleza del conocimiento y de sus vías de producción/validación (es decir, llegan a adoptar un determinado enfoque epistemológico que resulta previo al planteamiento de cualquier problema).

La consecuencia más importante de esta tesis es la siguiente: las diferencias epistemológicas deben buscar la coexistencia. Por tanto, nadie debe tratar de imponer un determinado "paradigma" por encima de otros ni pretender proselitismos epistemológicos: quedaría así descartado hablar de un "paradigma emergente" o de "el nuevo paradigma", ya que no se trata de modas ni de imposiciones sino de diferencias cognitivas que llevan a diferencias epistemológicas. En tal sentido, esta segunda tesis es más piagetiana que kuhniana.

La educación universitaria como sujeto y teoría en la modernidad

La educación universitaria, entendida como sujeto y como teoría en la modernidad, se sitúa en el corazón de las tensiones entre proyecto ilustrado, racionalidad técnica y búsqueda de sentido de las experiencias humanas que habitan las aulas, los campus y las comunidades académicas.

La verdad es que la universidad moderna no puede reducirse a un simple dispositivo de certificación profesional; más bien, se configura como un entramado vivo de conciencias, biografías, expectativas y memorias que se encuentran en un mismo tiempo histórico y que reclaman comprensión antes que mera explicación.

Desde el enfoque fenomenológico de raíz husserliana, la educación superior se concibe como fenómeno de conciencia, es decir, como aquello que aparece a los sujetos —estudiantes, docentes, investigadores, gestores— en un horizonte intencional cargado de significados, promesas y frustraciones. Puesto que la fenomenología busca describir a la conciencia intencionada en sus diversas formas de concebir y crear el objeto de su conocimiento (Husserl, 2014), la universidad se vuelve aquí objeto y, al mismo tiempo, ámbito de experiencia, siempre inacabado.

En consecuencia, el análisis no se limita a estructuras normativas, planes de estudio o indicadores de calidad, sino que se orienta a cómo esos elementos son vividos, interpretados y, a veces, resistidos por quienes habitan el espacio universitario.

A todas estas, la educación universitaria emerge como lugar en el que la subjetividad se expone, se moldea y se pone en cuestión, revelando tanto la promesa emancipadora de la modernidad como sus aristas de exclusión, burocratización y colonialidad.

Ahora bien, si se asume un enfoque fenomenológico, la universidad moderna no aparece como un sistema neutro, sino como un mundo de vida compartido, atravesado por crisis, reformas, modas pedagógicas y exigencias de mercado que afectan la forma en que el conocimiento se constituye y circula. Husserl había advertido que el positivismo y la racionalidad calculadora podían desembocar en una "crisis del saber científico" incapaz de responder a lo humano en cuanto saber existencial y es que esa misma crisis se deja sentir con fuerza en las instituciones de educación superior, donde el lenguaje de los rankings, la productividad y la competitividad suele opacar la densidad de la experiencia interior de aprender y enseñar (Husserl, 2014).

Por consiguiente, una fenomenología de la educación universitaria se propone suspender, al menos por un momento, la mirada técnica para atender a la manera en que se vive la presión por publicar, la ansiedad frente a los exámenes de acreditación o la ambivalencia de un docente que se debate entre su vocación formativa y las exigencias de gestión.

También resulta necesario atender a la forma en que las y los estudiantes perciben la promesa moderna de movilidad social, a veces como una esperanza vibrante y, otras, como un horizonte quebrado por la precarización laboral.

En la misma línea, el método fenomenológico —como propuesta epistémica aplicada a la educación— invita a describir con rigor las "experiencias complejas" que se dan en el aula y en la vida universitaria, evitando traducirlas de inmediato a categorías estadísticas o meramente funcionales. Si bien esta descripción no renuncia a la racionalidad, sí cuestiona que la única forma legítima de verdad sea la cuantificación, lo

cual abre paso a una comprensión más honda del sufrimiento estudiantil, de la alegría del descubrimiento intelectual o de la fatiga silenciosa del profesorado.

Por otra parte, la hermenéutica filosófica de Gadamer complementa y desplaza la fenomenología en clave interpretativa, al insistir en que toda comprensión está históricamente mediada y se da siempre en y mediante el lenguaje. Gadamer señala que la interpretación no responde a un protocolo metodológico fijo, sino a un "movimiento reflexivo en el que confluyen conocimiento previo, disposición a escuchar y presencia activa de la obra" (Gadamer, 1960/2024, párr. 1), de modo que, aplicada a la educación universitaria, esta idea sugiere que cada clase, cada texto leído y cada conversación académica son espacios de una "fusión de horizontes" entre tradición y presente.

En consecuencia, la universidad, como sujeto y teoría, se entiende hermenéuticamente como tradición viva que habla y se deja interpelar por nuevas generaciones y no sólo como estructura organizativa o catálogo de carreras. Esto implica enseñar teorías, pero también de permitir que esas teorías reconfiguren las preguntas que estudiantes y docentes se hacen sobre sí mismos, su contexto y su futuro colectivo.

Asimismo, la noción de "historia efectual" de Gadamer —según la cual la historia "encarna un horizonte vivo de sentido que condiciona y orienta nuestro entero ser en el mundo" (Gadamer, 1960, párr. 3), permite comprender cómo las universidades latinoamericanas siguen marcadas por herencias coloniales, reformas modernizadoras y disputas políticas que no son simples antecedentes, sino fuerzas que configuran el modo en que hoy se entiende la calidad, la excelencia o la pertinencia.

De ahí que la hermenéutica invite a reconocer los prejuicios institucionales —por ejemplo, la sobrevaloración de ciertos saberes "duros" frente a los saberes comunitarios— no como errores accidentales, sino como puntos de partida a ser cuestionados y transformados desde el diálogo.

En cambio, cuando se habla de la educación universitaria como sujeto y teoría en la modernidad, el enfoque hermenéutico reclama considerar a la propia institución como un texto que debe ser leído, interpretado y, llegado el caso, reescrito. Esto implica aceptar que las políticas de evaluación, los discursos sobre internacionalización, las narrativas sobre innovación y emprendimiento e incluso los reglamentos internos son producciones simbólicas cargadas de sentido, que configuran lo que es pensable y decible en el espacio académico. Por añadidura, la hermenéutica gadameriana, al subrayar que "la comprensión humana trasciende cualquier protocolo de pasos fijos" y que todo entendimiento se realiza "en un horizonte lingüístico" (Edén de la Filosofía, 2025, 20min29s), cuestiona los intentos de uniformar la educación superior bajo estándares globales que prometen neutralidad, pero arrasan con los matices locales, las memorias colectivas y las voces marginalizadas.

A causa de este reconocimiento, la universidad moderna aparece, al mismo tiempo, como escenario de reproducción de discursos hegemónicos y como posible taller de relectura crítica de esos mismos discursos, en especial cuando la docencia y la investigación se abren al diálogo con saberes populares, comunitarios o indígenas que habían sido invisibilizados.

Aunque la lógica de la eficiencia y la competitividad intenta imponer un lenguaje único, hermenéuticamente siempre hay grietas: un seminario donde se discuten experiencias de estudiantes de primera generación universitaria, una línea de investigación que se atreve a interrogar la colonialidad del saber, o un proyecto de extensión que se deja afectar por los relatos de las comunidades. Así que la educación universitaria, leída desde Gadamer, no puede reducirse a un espacio de aplicación de técnicas pedagógicas, sino que se asume como una práctica de comprensión compartida, donde teoría y vida se entretejen en cada acto interpretativo.

Ahora bien, el diálogo entre fenomenología y hermenéutica se enriquece si se incorpora, con cuidado crítico, el falsacionismo de Karl Popper como criterio de vigilancia epistemológica frente a las teorías educativas que pretenden convertirse en dogma. Popper resumió su modo

de pensar en la idea de que la ciencia avanza, no por verificación definitiva, sino por la posibilidad de falsar sus hipótesis (Popper, 2008).

En el campo de la educación, se ha propuesto incluso que "la teoría de la falsificación de Popper les proporciona a los docentes y los investigadores educacionales una valiosa herramienta"(Hyslop, 2009, párr. 2) para someter a prueba las promesas de determinadas estrategias pedagógicas. En consecuencia, la universidad, como sujeto teórico de la modernidad, no sólo debe reconocer la historicidad de sus discursos (hermenéutica) y la densidad vivida de sus experiencias (fenomenología), sino también exponerse a la crítica rigurosa de sus modelos, indicadores y retóricas de éxito. No obstante, esta incorporación del falsacionismo no puede ser mecánica: la vida universitaria no se agota en enunciados falsables, pero sí puede beneficiarse de un espíritu crítico que se pregunte, por ejemplo, hasta qué punto una política de evaluación docente que promete mejorar la calidad del aprendizaje realmente lo hace, o si ha sido "falsificada" por la evidencia de burocratización y desgaste emocional del profesorado. En la misma línea, someter a contraste empírico las teorías de gestión universitaria que aseguran resolver todos los problemas mediante *dashboards* y métricas, puede abrir la puerta a reconocer que la complejidad de la experiencia académica desborda los dispositivos de control. De ahí que el falsacionismo, lejos de oponerse a la hermenéutica o a la fenomenología, pueda funcionar como un contrapeso que impide que las teorías sobre la universidad se transformen en ideologías inmunes a la crítica.

Por consiguiente, pensar la educación universitaria como sujeto y teoría en la modernidad supone articular, con cierta paciencia y sensibilidad, estas tres claves: la fenomenológica, la hermenéutica y la crítica falsacionista. La universidad se reconoce como sujeto porque en ella convergen conciencias intencionales, historias efectuales, tradiciones, prejuicios y prácticas que configuran un modo específico de estar en el mundo; y se asume como teoría porque el propio campo universitario produce conceptualizaciones sobre sí mismo, sobre la sociedad y sobre el sentido del saber en tiempos de globalización, crisis ecológica y desigualdad persistente.

En consecuencia, la introducción aquí esbozada no pretende clausurar el debate, sino abrir un horizonte de interrogación donde la experiencia vivida de estudiantes y docentes, la interpretación histórica de las instituciones y la crítica racional de sus discursos puedan entrecruzarse de manera fecunda. Si bien la modernidad prometió una "escuela efectivamente universal y efectivamente educadora" (Gómez Buendía, 1998, p. 1), la realidad latinoamericana muestra que esa promesa sigue incompleta, marcada por exclusiones y desafíos que requieren renovadas formas de comprensión y acción.

Por otra parte, reconocer la universidad como sujeto implica concederle una voz, pero también escuchar las voces que la atraviesan y desbordan, desde los saberes situados hasta las demandas estudiantiles que cuestionan la neutralidad del conocimiento. En este contexto, reflexionar sobre lo fenomenológico-hermenéutico, acompañando la idea con un criterio popperiano, constituye una invitación a pensar la educación universitaria como objeto de estudio y, especialmente, como interlocutora, como experiencia compartida y como espacio donde todavía es posible ensayar formas más justas, dialogantes y humanas de habitar la modernidad.

2

La educación universitaria, en su estudio como sujeto y teoría en la modernidad, demanda un método de investigación transdisciplinario que trascienda las fronteras rígidas de las disciplinas, tejiendo un tapiz donde la voluntad de poder nietzscheana se erige como fuerza vital que impulsa tanto la institución como sus actores.

La verdad es que este enfoque no solamente integra saberes diversos, sino que los confronta en un diálogo fecundo, a través del reconocimiento de la operación de la universidad moderna como un nudo de voluntades: la del Estado que la regula, la de los mercados que la financian, y la de comunidades que la reclaman pertinente. Basile (2017) argumenta que la transdisciplinariedad "no es una suma de disciplinas, sino una apertura al sujeto que las habita, donde la voluntad de poder se manifiesta en la capacidad de crear significados más allá de lo dado" (p. 45).

Puesto que Nietzsche veía la voluntad de poder como "la esencia de la vida misma, un impulso creador que se afirma en la superación" (Nietzsche, 1887/2002, p. 312), el método transdisciplinario aquí se arma con herramientas fenomenológicas, hermenéuticas y sociológicas para desentrañar cómo esa voluntad pulsa en aulas abarrotadas o en debates sobre autonomía universitaria. Así que, en el marco de este estudio, la investigación no se contenta con describir estructuras; más bien, indaga la tensión emocional que genera esa voluntad cuando choca contra burocracias asfixiantes. Por añadidura, autores como Morin (1999) insisten en que la transdisciplinariedad abraza la complejidad, al reconocer que "el conocimiento fragmentado ignora el drama humano de la incertidumbre" (p. 23), lo cual resuena en la universidad latinoamericana, donde reformas globales imponen lógicas ajenas. No obstante, para validar esta aproximación, el falsacionismo popperiano exige someterla a pruebas: ¿puede esta voluntad de poder falsarse ante evidencias de pasividad estudiantil o de docencia rutinaria? En consecuencia, el método se diseña como un proceso iterativo, vulnerable a la refutación, que evita dogmas y abraza la fragilidad de las interpretaciones humanas.

Asimismo, el método transdisciplinario se estructura en fases que parten de la observación vivida de la universidad como sujeto, mediante la incorporación de la voluntad de poder como eje que explica su dinamismo teórico y práctico en la modernidad. Y es que Nietzsche no concebía esta voluntad como mera dominación, sino como "el *pathos* de la distancia, el goce de la afirmación creadora frente al nihilismo" (Nietzsche, 1883/1996, p. 156), un *pathos* que se siente en la pasión de un profesor que desafía currículos obsoletos o en la rebeldía de estudiantes que exigen relevancia social.

Basile y Nicolescu (2013) profundizan esto al afirmar que "la transdisciplinariedad revela la voluntad de poder como lógica unificadora, no reductora, que cruza niveles de realidad: lo individual, lo institucional y lo societal" (p. 112). Ahora bien, la primera fase implica una inmersión etnográfica, donde investigadores y participantes co-construyen narrativas, suspendiendo prejuicios para captar esa fuerza vital en su crudeza emocional, ante situaciones comola euforia de un seminario transformador,

la frustración ante evaluaciones estandarizadas. Por otra parte, se integra análisis hermenéutico para interpretar cómo esa voluntad se fusiona con tradiciones modernas, como el ideal humboldtiano de universidad autónoma. Si bien Morin (1999) advierte que "la transdisciplinariedad debe dialogar con la incertidumbre, no negarla" (p. 67), el método popperiano interviene aquí: teorías sobre la voluntad de poder se contrastan con datos empíricos, como tasas de deserción que falsarían promesas de empoderamiento. De ahí que cada fase culmine en triangulación de fuentes —entrevistas, documentos institucionales, observaciones—, asegurando no sólo profundidad, sino también rigor crítico. Al mismo tiempo, esta estructura evoca la humanidad del proceso: investigadores que, como sujetos mismos, sienten el peso de esa voluntad al confrontar sus propios límites disciplinares.

Por consiguiente, la transdisciplinariedad se nutre de la noción nietzscheana de voluntad de poder para posicionar la educación universitaria no como ente pasivo, sino como teoría activa que se autoafirma en la modernidad, desafiando reduccionismos neoliberales.

La verdad es que esta perspectiva genera un cosquilleo inquietante: ¿acaso no late en toda reforma educativa un afán de control que enmascara voluntades más profundas? Autores como Vattimo (2000), en su posmoderno giro nietzscheano, sostienen que "la universidad moderna encarna una voluntad de poder debilitada, que se disfraza de neutralidad técnica, pero anhela reinterpretación transdisciplinaria" (p. 89).

Puesto que el método requiere herramientas híbridas, se recurre a la *grounded theory* (teoría fundamentada) para generar categorías emergentes desde datos, complementada con un modelado sistémico que visualiza flujos de poder y que resulta aplicable desde consejos universitarios hasta aulas virtuales en pandemia. En la misma línea, la fase analítica deconstruye mitos: la supuesta "excelencia" medida por *rankings*, falsada por evidencias de inequidad de género en promociones.

No solamente se describe, sino que se explica cómo esa voluntad pulsa en resistencias locales, como en universidades venezolanas que, pese a crisis económicas, inventan formas de pedagogía comunitaria. Aunque el falsacionismo de Popper (1959) exige que "ninguna teoría es científica si

no arriesga refutación" (p. 40), este método transdisciplinario se somete a escrutinio: ¿sobrevive la hipótesis de voluntad de poder ante casos de apatía institucional? Por añadidura, se incorporan voces subalternas mediante *focus groups*, inyectando emoción al proceso (lágrimas de un egresado precarizado, risas compartidas en círculos de co-investigación). Así, el método no es árido; respira con la vida que indaga.

En cambio, cuando se profundiza en la voluntad de poder como sujeto teórico, el enfoque transdisciplinario revela fisuras en la modernidad universitaria, donde la teoría no es abstracta, sino encarnada en cuerpos que sueñan, sufren y crean. Ahora bien, Nietzsche (1887/2002) lo expresaba con crudeza: "La voluntad de poder interpreta: tiene su placer en la interpretación misma, en su multiplicidad" (p. 314), y esto ilumina la forma en que los currículos se reinterpretan en contextos locales. Al respecto, Nicolescu (2002) complementa: "La transdisciplinariedad corta verticalmente las disciplinas, permitiendo que la voluntad de poder emerja como principio ontológico unificador" (p. 45).

Debido a ello, la fase interpretativa del método usa análisis de discurso foucaultiano, transdisciplinariamente ligado a la etnografía digital, para rastrear cómo narrativas de "competitividad" ocultan luchas de poder. Si bien emociona ver estudiantes hackeando plataformas educativas para sus fines, también duele constatar cómo esa voluntad se frustra en deudas estudiantiles eternas. Por lo tanto, se valida críticamente: las hipótesis sobre empoderamiento teórico se falsan con métricas de impacto social real, al estilo popperiano.

En consecuencia, el método incluye retroalimentación participativa, donde los participantes validan los hallazgos, humanizando el rigor. A todas estas, evita silos disciplinares, articulando filosofía con pedagogía y economía política.

No obstante, la transdisciplinariedad presentada en este análisis culmina en síntesis teórica, donde la universidad se afirma como teoría de su propia voluntad de poder, navegando las sombras de la modernidad con audacia crítica. Y es que, como advierte Morin (1999), "sin transdisciplinariedad, la complejidad humana se pierde en especialismos estériles" (p. 102), un riesgo palpable en evaluaciones que ignoran

pasiones docentes. Basile (2017) añade que "esta voluntad nietzscheana se transfigura en sujeto colectivo cuando disciplinas dialogan" (p. 67). Puesto que el método cierra con modelado narrativo —historias entrelazadas de actores universitarios— genera teoría media que explica, por ejemplo, cómo crisis presupuestarias, catalizan innovaciones pedagógicas. Aunque el falsacionismo popperiano (1959) clama por "conjeturas audaces y refutaciones severas" (p. 66), aquí se aplica a teorías emergentes: ¿resiste la idea de universidad como sujeto empoderado ante evidencias de mercantilización? Por otra parte, se inyecta calidez mediante viñetas vívidas, como la terca esperanza de un rector en medio de protestas. Así que, la síntesis no es fría; vibra con la urgencia de transformar.

Por fin, este método transdisciplinario, anclado en la voluntad de poder, posiciona su estudio como puente entre teoría y praxis, invitando a la universidad moderna a reconocerse en su complejidad emocional y crítica.

La verdad es que conmueve imaginar aulas donde esa voluntad se libere de cadenas neoliberales. Vattimo (2000) concluye: "La transdisciplinariedad debilita el poder dogmático, abriendo a interpretaciones nietzscheanas vivas" (p. 134). En consecuencia, validado por Popper, el enfoque asegura falsabilidad: las teorías sobre el sujeto universitario se prueban en campo, ajustándose a realidades crudas. De ahí que resulte humano, fluido, conectado, un llamado a investigadores que sientan el pulso de lo que estudian.

La crisis civilizatoria como problema epistémico: complejidad ambiental, modernidad del desarrollo y reconfiguración del conocimiento

1 Este escrito constituye una reelaboración crítica y ampliada de planteamientos desarrollados previamente en torno a los fundamentos de la modernidad insustentable y su vinculación con la crisis contemporánea. Cabe señalar que no se trata únicamente de una actualización de contenidos, sino de una reconfiguración teórica que busca profundizar en las condiciones históricas, epistemológicas y socioecológicas que han dado lugar a una crisis que desborda el ámbito exclusivamente ambiental. En este sentido, la indagación en la cuestión se sitúa en una discusión abierta con autores como Leff (2004, 2010), que advierte que la racionalidad moderna ha producido una fractura entre sociedad y naturaleza, y Escobar (2007), que problematiza la matriz civilizatoria del desarrollo como eje estructurante de dicha crisis. De modo que, se propone la revisión de dichos argumentos desde las visiones surgidas en torno a la heterogeneidad de la dinámica del sistema Tierra.

Desde mediados del siglo pasado, la magnitud, complejidad e interdependencia de los problemas ambientales han puesto en cuestión la insuficiencia de los marcos analíticos de la ciencia positivista ordinaria. Tal como señalan Morin (1990) y Funtowicz junto a Ravetz (1993), las crisis contemporáneas se caracterizan por altos niveles de incertidumbre, valores en disputa y decisiones urgentes, lo que exige enfoques epistemológicos alternativos como la ciencia posnormal. En este contexto, fenómenos como el cambio climático, la pérdida acelerada de biodiversidad, la degradación de suelos, la acidificación de los océanos y la intensificación de eventos extremos dejan de ser meros indicadores de deterioro ecológico para configurar, más bien, una crisis sistémica de alcance civilizatorio. Desde esta perspectiva, autores como Rockström et al. (2009) y Steffen et al. (2015), han advertido que la transgresión de los límites planetarios compromete las condiciones de estabilidad que han permitido el desarrollo de la vida humana en el Holoceno.

Sin embargo, circunscribir el fenómeno al que nos referimos a la participación de un conjunto de problemas medioambientales, significa llevar a cabo un análisis de forma excesivamente simplificada, porque ya no sólo se trata de los ecosistemas y su estabilidad, sino también de la misma viabilidad de la construcción civilizatoria que ha estructurado las interacciones de la sociedad con la naturaleza.

Teóricos de la posmodernidad reconocidos por la comunidad científica, entre quienes se destaca Beck (1998), advierte que la modernidad ha entrado en una fase reflexiva en la que los riesgos producidos por el propio desarrollo cuestionan sus bases de legitimidad. Según este autor, la "sociedad del riesgo" no se define únicamente por la presencia de peligros, sino por la incapacidad de la sociedad moderna para hacerle frente. Este planteamiento introduce un giro fundamental: los problemas ya no son externos al sistema, más bien, son manufacturados por el corazón mismo del actual sistema.

En una línea complementaria, Escobar (2007) sostiene que el desarrollo no es simplemente una estrategia económica, al contrario, es un discurso que ha producido una determinada construcción de una forma de concebir la realidad. Esta narrativa ha configurado prácticas, instituciones y formas de conocimiento que han reordenado territorios y sociedades, especialmente en el llamado tercer mundo Desde esta perspectiva, la crisis ambiental puede ser interpretada como el agotamiento de los referentes epistémicos concebidos por la ciencia tradicional.

De esta manera, la crisis civilizatoria no puede explicarse como un problema ecológico sino como una crisis del conocimiento; los marcos epistemológicos legados de la modernidad son incompletos para comprender un mundo propio de la complejidad, de la interdependencia y de la incertidumbre. De aquí la importancia de buscar nuevos modos de pensar que permitan rehacer la relación entre sociedad y naturaleza. Ello significa que la magnitud y complejidad de los fenómenos emergentes difícilmente serán resueltas con las formas tradicionales de comprender el actual estado de cosas, en este contexto algunos han acuñado un término muy sugestivo a primera vista, como lo es el de "ciencia posnormal" (Funtowicz & Ravetz, 2000).

En este mismo orden de ideas, el proyecto modernizador establecido con posterioridad a la Edad Media no sólo reconfiguró las estructuras económicas y políticas, sino que instituyó una forma específica de producción del conocimiento basada en la racionalidad instrumental. Este tipo de saber e interpretar el mundo tuvo como pilar primordial los principios de separación, reducción y control que orientaron el desarrollo de la ciencia y la tecnología, desde el siglo XVII hasta la actualidad (Horkheimer, 2002; Leff, 2004). En tal contexto, el pensamiento de René Descartes es basal, ya que establece la distinción entre *res cogitans* y *res extensa*, cimenta una ontología dualista que separa al sujeto del objeto y sugiere una supuesta neutralidad entre lo investigado y el investigador (Descartes, 1996). Esta escisión permitió el desarrollo de un conocimiento pretendidamente neutral, objetivo y universal, pero al mismo tiempo propició una simplificación de la realidad en unidades aisladas y desarticuladas, que se tradujo en el análisis científico como forma de generar conocimiento. Es

decir, para pensadores contemporáneos como Morin (1990) y Leff (2004), la ciencia moderna se asentó bajo esta lógica en una categorización de disciplinas hiperespecializadas, dirigidas a aspectos parciales de la realidad, lo cual provoca la distancia de la integralidad de la realidad y de aquellas conexiones ocultas del carácter complejo e interrelacionado de lo real.

Para efectos de estudiar la actual crisis civilizatoria y su expresión en la degradación de los sistemas biofísicos que sostienen la vida en el planeta, enmarcada en el contexto de la modernidad, Latour (2004) problematiza uno de sus supuestos más arraigados de la era actual: la separación entre naturaleza y sociedad. Desde su perspectiva, dicha distinción no responde a una realidad ontológica dada, sino que constituye una operación epistemológica propia del pensamiento moderno que ha permitido ordenar el conocimiento a partir de una racionalidad dicotómica excluyente. El autor expone que el mundo social y el mundo natural no configuran dos universos separados, sino que dan lugar a una secuencia situacional de "híbridos" o redes, entre la biósfera, la sociósfera, la noosfera y la tecnosfera, es decir, entre humanos y no humanos o entre realidad y tecnológica. En este sentido, el periodo moderno contiene una doble estrategia: por un lado, la proliferación de tales redes híbridas; por otro, la ocultación de dicha proliferación, que juega entonces en los términos de la ilusión de una separación purificadora de lo natural y de lo social. Esta contradicción interna revela los límites de la episteme moderna para conocer la complejidad del intrincado mundo contemporáneo.

En una línea convergente, Leff (2004) advierte que la racionalidad dominante ha conducido a un proceso sistemático de cosificación de la naturaleza, reduciéndola a la condición de objeto susceptible de apropiación y explotación. Desde la perspectiva de la racionalidad ambiental, el autor argumenta que el proyecto moderno ha subordinado los sistemas ecológicos a la lógica del mercado, ganancia y acumulación, desconociendo su carácter complejo, dinámico y autopoiético, lo que ha llevado a algunos teóricos a acuñar el término "Capitaloceno". Así, la naturaleza pierde su cara de sistema de vida en red, para convertirse en un inventario de recursos con posibilidades de explotación, legitimando, por tanto, las prácticas extractivas que han sustentado el modelo hegemónico de desarrollo. Esta

instrumentalización, lejos de ser sólo económica, es también epistémica, cultural, al aceptar, a su vez, una cierta forma de conocer, dominadora y controladora del mundo natural.

A esta crítica, se le suma la reflexión de Morin (1999), quien dice que la fragmentación del conocimiento es uno de los rasgos estructurales propios de la racionalidad moderna. La delimitación entre ciencias naturales y ciencias sociales ha permitido una visión parcelada de la realidad que es incapaz de captar la interdependencia entre procesos ecológicos y sociales. Para este teórico francés, el pensamiento simplificador (disyunción, reducción y abstracción) es incapaz de entender problemas complejos como la crisis ambiental, a los que hay que afrontar con enfoques transdisciplinarios y sistémicos. Los problemas socioambientales se han tratado desde perspectivas parciales que, lejos de solucionarlos, tienden a reproducir las condiciones generativas del propio problema.

Siguiendo la misma argumentación que hemos hecho valer en el referente anterior, hay que destacar que la racionalidad-modernidad ha dado lugar a tipos concretos de conocimiento muy específicos, como los que hemos abordado en el bloque anterior, a la vez que ha engendrado un modo de habitar, de relacionarse con el mundo. En esta dirección, Escobar (2007) revela que el propio discurso del desarrollo —como forma anclada, ligada a esta misma matriz de conocimiento— también ha contribuido a transformar en un nuevo sentido común, una visión instrumental sobre la naturaleza y sobre el territorio, a invisibilizar otras racionalidades y otras formas de vida. Por todo ello, la crisis ambiental contemporánea no puede ser asimilada únicamente a un problema técnico o ecológico, sino que ha de ser leída como el resultado de un entramado histórico de prácticas, de saberes, de relaciones de poder, dotados de legitimidad por la propia modernidad. En síntesis, en esta lógica, alineados con las argumentaciones que ya hemos leído, podemos incluso aseverar que la fragmentación del conocimiento y la lógica que le es inherente puede conllevar a la no comprensión de la complejidad de los fenómenos socioambientales.

2 Sobre la base de ideas expuestas anteriormente, podemos inferir que la actual crisis ambiental, entendida como expresión de los límites estructurales del proyecto civilizatorio moderno, ha puesto en evidencia , entre otros aspectos, la insustentabilidad del modelo de industrialización acompañado por hábitos exagerados de consumo de energía axosomática (Navarro, 2021). También se puede señalar, que se presentan profundas fracturas epistemológicas que sostienen el actual modelo desarrollista. Así, la crisis ecológica contemporánea no es exclusivamente un problema de técnica o de gestión de recursos como la teoría dominante tiende a sugerir, sino que, en su propia concepción y en su propia profundidad, es una crisis estructural global de grandes proporciones. Desde ella se puede comprender que los impactos ambientales actuales con el adjetivo que los caracteriza de globales, de irreversibles y de inciertos sean una puesta en escena de una racionalidad moderna que ha funcionado bajo la lógica de la dominación de la naturaleza y del proceso de externalización de la misma. En esta línea, el planteamiento de la "sociedad del riesgo" formulado por Beck (1998) adquiere una renovada vigencia en el contexto de la actual era geológica que se ha denominado Antropoceno, o para algunos Capitaloceno (Arias-Maldonado, 2018; Moore, 2017). Es evidente que los signos de las actuales catástrofes "naturales" nos advierten que la modernidad ha generado riesgos sistémicos que escapan a los mecanismos tradicionales de control, produciendo escenarios de incertidumbre que afectan tanto a los ecosistemas como a las propias bases de la organización social. No obstante, investigaciones más recientes han ampliado esta perspectiva, al vincular dichos riesgos con procesos globales como el cambio climático, la pérdida de biodiversidad y la intensificación de eventos extremos (Chakrabarty, 2021; Giddens, 2019).

Frente a este panorama, diversos sectores de la comunidad científica, desde una postura profundamente crítica y revisionista, han deconstruido los fundamentos tradicionales de la ciencia convencional y han propuesto otra *episteme* que dé cuenta del actual sistema mundo. Eso quiere decir que está surgiendo y consolidándose un modo más complejo de hacer ciencia, que propugna un esfuerzo por superar las limitaciones del paradigma

reduccionista heredado de la modernidad. Autores como Capra (2014) y Morin (2011; 2020), han insistido en la necesidad de adoptar una visión holística, dialógica y recursiva que siente las bases para comprender la dinámica de los sistemas vivos y las sociedades humanas en su carácter no lineal, emergente y autoorganizativo. Desde esta óptica, la realidad deja de considerarse como un compendio de partes disociadas para pasar a entenderse como un entramado de interdependencias muy complejas.

Por ende, no debemos dejar de lado las aportaciones de Maturana y Varela (2003) en el ámbito de la autopoyesis, las cuales han ayudado a reconfigurar el entendimiento de los sistemas vivos haciéndolos reemergentes, relacionales, autopoyéticos, enfatizando la concepción de que el conocimiento no es una representación de la realidad objetiva, externa y descontextualizada, sino el resultado de la construcción situada y relacional.

En este sentido, la crítica a los fundamentos de la ciencia clásica (orden, separabilidad, reducción, determinismo) cobra especial relevancia. Tal y como manifiestan de Santos (2019) y Stengers (2018), la ciencia moderna ha operado históricamente bajo la consideración de un marco que antepone la simplificación de la realidad y fragmenta los fenómenos hasta el extremo de llegar a una comprensión prácticamente lineal y reduccionista en su propio modo de dar explicaciones. Cabe agregar que la mirada crítica no es una ignorancia del conocimiento científico acumulado, sino una invitación para volver a elaborarlo, pero desde la posibilidad de articular formas más integradoras y reflexivas. En coherencia con lo anterior, el presente paradigma de la complejidad puede ser entendido como un proceso significativo de transformación epistemológica, a entender de Kuhn (2004), al tratarse de una nueva manera de concebir los modos de interpretación de los marcos epistémicos y de las formas de producción del conocimiento en sí mismo; pero más que una ruptura radical o de sistemas de creencias, vuelvo a insistir, se trata de un ir a la par de reconfigurar los saberes existentes con nuevas formas de comprender la realidad que vienen dadas por las nuevas exigencias de una realidad en todas sus dimensiones.

En síntesis, la adopción del paradigma de la complejidad y de enfoques críticos contemporáneos amplía la riqueza interpretativa de la ciencia, pero también permite construir otras maneras de elucidar la

relación que mantiene la especie humana con el mundo natural. Este cambio de paradigma no significará para nada un rechazo al conocimiento anterior, sino que consiste en su puesta a orden y su resignificación, de acuerdo con los retos que nos plantea la actualidad, promoviendo así la construcción de una racionalidad más conforme a la sostenibilidad de la vida en el planeta. En consecuencia, comprender la crisis ambiental implica reconocer la interdependencia entre lo ecológico, lo social, lo político y lo cultural. En conclusión, se trata de entender una ecología de saberes que desborde los paradigmas hegemónicos del conocimiento, de abrir horizontes a epistemologías plurales (Mignolo, 2005).

3

Partiendo de los supuestos previamente expuestos, las interrogantes generadas por el paradigma complejo no pueden reducirse a un asunto de clasificación de sistemas, sino que remiten a una cuestión más profunda: la transformación de las condiciones mismas de posibilidad del conocer. Así, la complejidad no es sólo una propiedad de lo real, sino también una forma de inteligibilidad que hace tambalear las categorías propias de la metafísica moderna; en este sentido, Cilliers (1998) señala que esos sistemas complejos, a partir de los elementos de los que están constituidos, son análogos y, a pesar de que no hay un modo de interacción lineal y que son sistemas abiertamente constitutivos, no tienen en cuenta que esas mismas características son las que se presentan en una crítica implícita a la asunción de la pretensión de la transparencia total del conocimiento.

La complejidad, entonces, lleva a una fractura dentro de la tradición epistemológica occidental vertebrada a partir de la claridad, la distinción y la previsibilidad, los cuales, por otra parte, son presentados paradigmáticamente a partir de las construcciones del racionalismo cartesiano. Ante esta herencia, aunque de manera contraria, Morin (2005) aboga por una reforma del pensamiento que adopte la incertidumbre, la ambigüedad y la contradicción como dimensiones elementales de lo real. De esta forma, la complejidad —en el sentido más radical del término—, recuerda una ontología de la relación, la que apunta a ver los fenómenos

no como individuos aislados, sino como nudos que entran en relaciones de interdependencia.

La crítica a la modernidad que Heidegger (2001) llevó a cabo se podría incluso aceptar como acertada, ya que la racionalidad técnica ha reducido el ser a objeto disponible y ha potenciado un dominio de tal forma que configure el horizonte de la crisis actual. Desde este prisma, lo medioambiental no puede entenderse sólo como un conjunto de crisis ecológicas sino como una manera de extender la lógica de la *physis* al ámbito de la explotación. En tal sentido, ya con esa línea de defensa, las mismas teorías de la complejidad, como bien respaldan Maldonado y Gómez (2010), se centran más que en el propio orden, en las prácticas emergentes que permiten abrir el desorden, la contingencia o la incertidumbre como constitutivos de aquel. Esa posición epistemológica se acompaña con una base física proveniente de la aportada por Prigogine (2019), la cual pone de manifiesto que los sistemas alejados del equilibrio pueden crear nuevas prácticas organizacionales aún en forma de caos.

La línea de pensamiento, en consecuencia, sustituye así la estabilidad como categoría central; el tiempo irreversible se convierte entonces en la dimensión central de la realidad. Ya desde la filosofía contemporánea de la ciencia, Stengers (2010) expone que la complejidad pone en cuestión los objetos de conocimiento, así como las formas de producción de conocimiento y la jerarquía del saber constituido de forma científica frente a otros modos de acceso a la comprensión sobre el mundo.

Por su parte, la biología del conocimiento que construyen Maturana y Varela (1980) introduce la noción de autopoyesis, desde la que se entiende a los sistemas vivos como redes autoproductivas de un permanente proceso de organización, disolviendo así la separativa anterior de sujeto y objeto y mostrando que todo conocer es, al fin y al cabo, un acto encarnado y relacional. En esta misma línea, Haraway (2016) hace una propuesta en términos de "ensamblajes" y "simpoiesis", subrayando la coproducción de lo humano y lo no-humano en tramas de la vida compartida. Desde este espacio teórico, la comprensión de los sistemas socioecológicos han de superar hasta los huesos el reduccionismo metodológico y abrirse a una concepción radicalmente relacional. Según

Deleuze y Guattari (1980), la realidad fluye paralela, tipo rizoma, hacia una multiplicidad sin centro y sin jerarquía, donde las conexiones se producen no de una forma lineal sino múltiple. La imagen anterior es altamente productiva para la comprensión del medioambiente, ya que los procesos dejan de seguir el eje de trayectorias predeterminadas para emerger a partir de interacciones múltiples, contingentes y sumamente poco predecibles. En consecuencia, el enfoque holístico pasa a ser algo más que una simple estrategia metodológica y se convierte en un requerimiento ontológico. A esto se refiere Barrera (2001), cuando indica que entender la realidad por ser una totalidad es reconocer la densidad relacional que la conforma. No debe, sin embargo, concebirse a esta totalidad bajo la consideración de un sistema cerrado; todo lo contrario, deberá encontrarse permanente abierto a un devenir, en el que el orden y el caos estén expuestos a tener su vida en una tensión productiva.

4 La crisis que hoy enfrentamos no puede ser comprendida únicamente en términos de complejidad sistémica. Es también, y quizá, sobre todo, una crisis histórica, inscrita en las dinámicas del capitalismo global. Es en este punto donde el debate entre Antropoceno y Capitaloceno adquiere una relevancia crucial. Cabe señalar que el término Antropoceno, popularizado por Crutzen (2002), sugiere que la humanidad se ha convertido en una fuerza geológica capaz de alterar los sistemas de la Tierra. Ahora bien, esta categoría no se ha escurrido a numerosas críticas pues la misma tiende a homogeneizar la responsabilidad histórica, por lo que invisibiliza las profundas desigualdades en la producción de dicha crisis ecológica, como señala Chakrabarty (2009); que si bien el concepto permite pensar a la humanidad como especie, también conlleva el peligro de borrar la diferencia entre aquellos que han participado de forma desmedida al deterioro ambiental y aquellos que son víctimas de este deterioro.

Frente a esta limitación, autores como Moore (2015) han propuesto el concepto de Capitaloceno, con el fin de situar la crisis ecológica en el marco de las relaciones históricas del modo de producción capitalista. Desde esta perspectiva, no es "la humanidad" en abstracto la responsable de

la crisis, sino un modo específico de organizar la producción, la naturaleza y la vida. El capitalismo, entendido como una ecología-mundo, ha operado mediante la apropiación sistemática de trabajo humano y no humano, produciendo lo que Moore denomina "naturalezas baratas" (*cheap natures*).

En este contexto, el pensamiento de Enrique Leff adquiere una densidad particular. Su crítica a la racionalidad moderna no se limita a señalar sus efectos destructivos, sino que apunta a desmantelar sus fundamentos epistemológicos. Para Leff (2004, 2014), la crisis ambiental es, en esencia, una crisis del conocimiento: una forma de entender el mundo que ha reducido la naturaleza a recurso, la vida a mercancía y la diversidad a obstáculo. La racionalidad ambiental que propone se puede articular en torno a una disputa con el pensamiento. No se trata de incorporar la naturaleza en los números que hacen posible las cuentas económicas, sino de cambiar el propio orden de los términos en el que hemos pensado la relación naturaleza-sociedad. En tal sentido, el autor propone una epistemología que articula saberes científicos, saberes tradicionales y saberes locales, algo que permite también abrir un espacio para lo que Boaventura de Sousa Santos (2018) llama una ecología de saberes.

Tal propuesta encuentra un eco muy profundo en los aportes de Escobar (2018), quien desde una mirada decolonial y postcolonial apela a transitar hacia el pluriverso, que se traduce en un mundo de múltiples ontologías capaces de vivir en un espacio no subsumido por la lógica en la que se articula la modernidad occidental. En este sentido, la crisis ecológica no es solamente un problema ambiental; también es una crisis ontológica: es decir, una crisis en la medida en que el mundo ha sido pensado, imaginado, poblado. Por eso, pensar la complejidad ambiental en la actualidad requiere también articular diferentes niveles de análisis: epistemológico, ontológico, político y ético. No basta con señalar la interdependencia de los sistemas, pero sí es necesario cuestionar las estructuras de poder que han dado lugar a esta crisis.

5 En esta lógica de los argumentos ya expuestos, también se podría decir que la actual crisis medioambiental ni es un fenómeno meramente puntual, ni es una de las formas que asumiría una crisis concreta, sino que es la cristalización histórica de una forma de racionalidad civilizatoria absolutamente afianzada a los cimientos de la modernidad. Como ya se ha estado sosteniendo, la separación entre naturaleza y sociedad no es un accidente, no es un incidente epistémico, sino una construcción ontológica que ha dado lugar a unas maneras de conocer, de producir y de habitar el mundo. En ese sentido, la modernidad no solo instituyó un orden tanto político como económico, sino que instituyó una forma de inteligibilidad determinada, fundada en la separación, la reducción y el control.

En este sentido, podemos entrever que la modernidad se sustentó en la construcción de una "gran división", que, por un lado, pretendía purificar los ámbitos de lo natural y lo social, pero, por otro, invisibilizaba la extraordinaria proliferación de híbridos que termina por dar lugar a la realidad. Esta crítica permite comprender que la crisis ambiental no puede ser pensada únicamente como una externalidad del sistema, sino como el resultado de una ontología que ha negado sistemáticamente la interdependencia radical entre humanos y no humanos.

Para sintetizar: toda crisis medioambiental que hoy se presenta nos exige plantear en su sentido más amplio los fundamentos sobre los que se sostiene la civilización. Y, lejos de ofrecer respuestas útiles, las propuestas que aquí se ofrecen plantean comenzar una aventura del saber que, optando por la ética, la complejidad y la coevolución, nos permita pensar y construir otras maneras de habitar el mundo; y eso no sólo exige otras conceptualizaciones, sino también otras sensibilidades que sean capaces de hacer posible entender que, en la vulnerabilidad de la Tierra, al final, se juega también una condición básica de la vida.

6 El análisis de la crisis civilizatoria como un problema epistémico nos ayuda a entender, desde una perspectiva descriptiva y documental, cómo se está reconfigurando el conocimiento

en medio de la complejidad ambiental y la modernidad del desarrollo. En este sentido, la investigación examina de manera sistemática cómo las bases epistemológicas tradicionales no son suficientes para explicar las tensiones actuales. Esto se debe a que, como resultado de los cambios socioambientales, surgen nuevas formas de interpretar la realidad. Además, se incorporan elementos teóricos que respaldan la necesidad de revisar los paradigmas dominantes, ya que, en esencia, "la crisis ambiental es, en efecto, una crisis del conocimiento" (Leff, 2004, p. 23). Por lo tanto, se hace evidente la urgencia de integrar enfoques complejos que conecten saberes dispersos. De manera similar, la modernidad del desarrollo, aunque ha impulsado avances, también ha creado fracturas epistemológicas. Así, se puede concluir que el estudio no solo describe, sino que también interpreta estas tensiones. Es importante destacar que el uso de la triangulación teórica permitió validar las interpretaciones. En otras palabras, el proceso de investigación logra entrelazar categorías emergentes con marcos conceptuales consolidados. Igualmente, se identifican patrones discursivos recurrentes en la literatura analizada. Por lo tanto, el conocimiento se reconfigura desde una perspectiva crítica, evidenciando una transición hacia racionalidades más integradoras.

Cuando hablamos de la complejidad ambiental, es importante entender que va más allá de una visión fragmentada del entorno. Esta complejidad abarca dimensiones sociales, culturales y ecológicas. Permítanme aclarar que reconocer esta interconexión significa aceptar que los problemas ambientales no pueden ser analizados de manera aislada. Además, como señala Morin (1999), "la complejidad es el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones y azares" (p. 17), lo que refuerza la necesidad de enfoques holísticos. A diferencia de los modelos lineales, esta perspectiva requiere una apertura en nuestra forma de pensar. Por otro lado, los discursos académicos revisados coinciden en que las metodologías reduccionistas son insuficientes.

Por esta razón, se aboga por una integración de conocimientos científicos y tradicionales, como se observa en estudios que conectan saberes indígenas con prácticas sostenibles. También se identifican tensiones entre el desarrollo económico y el equilibrio ecológico, y aunque

estas tensiones pueden ser desafiantes, también ofrecen oportunidades para nuevas interpretaciones. Así, podemos inferir una reconfiguración conceptual del ambiente, consolidando una visión más humana y ética del conocimiento. En resumen, esta categoría se establece como un eje central en nuestro análisis.

Cuando hablamos de la modernidad en el desarrollo, es interesante observar cómo ha influido en la creación de modelos epistemológicos que, aunque han traído avances, también han dejado a algunos fuera del juego. En este contexto, se puede entender que el desarrollo, visto como crecimiento económico, ha favorecido ciertos conocimientos por encima de otros. Por ejemplo, como se menciona en la literatura, los saberes locales a menudo han sido relegados ante enfoques tecnocráticos. Sin embargo, en respuesta a esta tendencia, surgen críticas que ponen en duda su sostenibilidad. Autores como Escobar (2014) argumentan que el desarrollo ha sido una invención cultural con profundas implicaciones epistemológicas, lo que nos lleva a reconocer una crisis en su legitimidad. Además, los resultados sugieren que es necesario replantear sus fundamentos. Por lo tanto, se aboga por una visión alternativa que se centre en el bienestar integral. Algo similar sucede con las políticas públicas, que también necesitan ser reinterpretadas. En otras palabras, el desarrollo deja de ser un objetivo único y se transforma en un proceso más plural. También se está abriendo camino a enfoques decoloniales, lo que amplía nuestro horizonte epistemológico.

Desde un enfoque metodológico, el proceso de categorización nos permitió identificar temas relevantes, lo que facilitó entender los significados más profundos. En este sentido, se establece que "se basa en la interpretación, comprensión y entendimiento", lo que guía el análisis hacia una lectura más profunda de los textos.

También es importante mencionar que la observación documental y el fichaje textual fueron herramientas clave en este proceso. De hecho, el análisis de las fuentes bibliográficas ayudó a respaldar los hallazgos. Por otro lado, la validación hermenéutica aseguró que la interpretación fuera coherente. Como resultado, se logró una integración sólida de categorías. Además, se aplicaron criterios de validez tanto de contenido como cognitiva.

Sin embargo, a pesar de la rigurosidad del enfoque, se reconoce la subjetividad que viene con el método cualitativo. No obstante, esta subjetividad se convierte en una fortaleza interpretativa. En otras palabras, el investigador actúa como un mediador de significados. También se observa un proceso dinámico de construcción teórica. Por lo tanto, los resultados reflejan una comprensión contextualizada. En definitiva, la metodología respalda la solidez del estudio.

En relación con los resultados obtenidos, se puede concluir que la crisis civilizatoria no solo impacta las estructuras sociales, sino que también transforma nuestras maneras de conocer y entender el mundo. En este sentido, es evidente que el conocimiento está en un proceso de cambio constante. Además, las categorías que hemos analizado muestran una ruptura con los paradigmas tradicionales.

Por poner un ejemplo, podríamos decir que el conocimiento ha dejado de ser un edificio rígido para convertirse en una red dinámica. Sin embargo, esta transición también trae consigo una dosis de incertidumbre. A pesar de eso, abre la puerta a nuevas oportunidades para innovaciones en el ámbito del conocimiento. También es importante destacar que los discursos revisados coinciden en la necesidad de integrar la ética con el conocimiento.

Por lo tanto, se aboga por una ciencia más comprometida. Asimismo, se están identificando nuevas formas de producción de saberes. También se observa una creciente sensibilidad hacia lo ambiental, lo que refuerza la interdisciplinariedad. En otras palabras, el conocimiento se redefine desde una perspectiva más compleja. En definitiva, los resultados reflejan una transformación profunda.

En un aspecto puntual, la discusión nos permite conectar los hallazgos con los marcos teóricos, creando una visión más completa de la problemática que estamos tratando. En este sentido, es claro que la crisis civilizatoria demanda una reconfiguración epistemológica urgente. Además, es importante reconocer la diversidad de saberes que esta reconfiguración implica. Aunque hay resistencias, también se observa una apertura gradual.

Por lo tanto, se fomenta un diálogo entre diferentes disciplinas. De igual manera, se integran perspectivas críticas. A diferencia de los enfoques

tradicionales, este modelo es más inclusivo. De hecho, se puede decir que la investigación ayuda a enriquecer el debate académico. También se nota una conexión emocional con la necesidad de cambio. Por eso, el conocimiento se ve como una herramienta de transformación.

En otras palabras, se redefine su propósito. Así, se refuerza su dimensión ética. En definitiva, la discusión ofrece una visión que es tanto esperanzadora como crítica.

De manera puntual, el estudio sostiene que la crisis civilizatoria no puede entenderse como un simple deterioro ambiental, sino como una fractura más profunda del modo moderno de conocer, producir y habitar el mundo. En consecuencia, el texto propone una reconfiguración epistemológica orientada por la complejidad, la interdependencia y una ecología de saberes capaz de abrir otras formas de vida y pensamiento.

En primer lugar, el estudio responde a la pregunta sobre qué tipo de crisis atraviesa realmente la contemporaneidad: no solo ecológica, sino civilizatoria, histórica y epistémica. También responde a por qué la ciencia tradicional resulta insuficiente, pues sus marcos reductivos, fragmentarios y lineales no alcanzan para comprender fenómenos interdependientes, inciertos y no lineales. Asimismo, responde a cómo la modernidad del desarrollo ha contribuido a esa crisis, al consolidar una racionalidad instrumental que separa naturaleza y sociedad, convierte la naturaleza en recurso y legitima prácticas extractivas.

La crisis civilizatoria, en efecto, exige una lectura que vaya más allá de lo ambiental y se adentre en las raíces mismas del conocer; en la propuesta analítica la modernidad del desarrollo organiza una mirada fragmentada; esa mirada separó, redujo y controló, pero al mismo tiempo debilitó la comprensión de la vida como red.

Así, la degradación ecológica aparece unida a una crisis del pensamiento, no se trata solamente de pérdidas materiales, sino también de un empobrecimiento de los horizontes interpretativos.

De ahí que la reflexión concluya en la necesidad de una razón más abierta; una razón que comprenda la complejidad sin negarla ni simplificarla. También una razón que reconozca la relación entre sociedad,

naturaleza, técnica y cultura. En esa línea, el texto sustenta que la crisis actual interpela las bases civilizatorias del progreso.

La investigación consolida la idea de que la crisis ambiental es inseparable de la crisis del conocimiento; comprender esto permite abandonar explicaciones parciales que solo describen síntomas, permitiendo mirar el trasfondo histórico que hizo posible la sobreexplotación de la Tierra.

El análisis ha dado respuesta a la pregunta sobre qué relación existe entre desarrollo, poder y devastación ecológica. La respuesta es contundente: el desarrollo no actúa solo como estrategia económica, sino como discurso civilizatorio que ordena territorios, subjetividades y jerarquías del saber.

También responde a qué límites tiene la idea de Antropoceno, al mostrar que puede diluir desigualdades históricas y ocultar responsabilidades diferenciadas. Por eso introduce, como contrapartida, una mirada más precisa sobre el Capitaloceno y la ecología-mundo capitalista; en esa lectura, la crisis no surge de una humanidad abstracta, sino de una forma histórica de producción y apropiación.

Así, el estudio sustenta una crítica amplia, pero no evasiva; no niega la magnitud del problema, sino que la sitúa con mayor rigor. En este mismo rigor, el abordaje que se ha hecho en este punto no ha permitido responder preguntas como las siguientes: ¿la crisis contemporánea es sólo ambiental o también civilizatoria y epistémica?, ¿por qué la racionalidad moderna ya no alcanza para comprender los problemas actuales?, ¿cómo el desarrollo moderno ha producido una fractura entre sociedad y naturaleza?, ¿qué límites tienen las explicaciones centradas solamente en la técnica o la gestión?, ¿qué aporta el paradigma de la complejidad para reinterpretar la crisis?, ¿qué papel cumplen la ecología de saberes, la racionalidad ambiental y la pluralidad epistemológica?, ¿qué plan de acción concreto y detallado debe aplicar una institución específica para resolver la crisis?, ¿cuáles son indicadores empíricos cuantitativos nuevos para medir cada dimensión de la crisis?, ¿qué modelo político único debe sustituir al actual, de manera cerrada y definitiva?, ¿cómo implementar, paso a paso, una política pública particular en un territorio determinado?, ¿qué evaluación comparativa experimental valida una sola solución tecnológica o económica?

Referencias bibliográficas

Acebo, G. S. (1997). *Diccionario enciclopédico 2000*. Larousse.

Adell, J. (2008). *Educación en Internet: El aula virtual*. Trillas.

Aguirre-de-Mena, J. M., Andrés-Reina, M. P., Rodríguez-Rodríguez, J., y Tous-Zamora, D. (2010). *Dirección y gestión de personal*. Pirámide.

Alkocer, J. L. (1999). *Diccionario de sinónimo y antónimo*. Editorial S.R.L.

Alvar, M. (1992). *Diccionario Vox de la lengua española* (14.ª ed.). Bibliograf.

Ander-Egg, E. (1996). *Interdisciplinariedad en educación*. Lumen.

Araya-de-Neira, V. (2000). *Psicología de la educación*. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Arias, F. (2006). *Proyecto de investigación*. Episteme.

Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación*. Episteme.

Arias, F. (2018). La tesis doctoral: El caso venezolano. *Paradigma*, *39*(1), 138-149. https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2018.p138-149.id647

Arias, F. (2019). *El profesor de metodología de investigación: Informe de investigación*. Fondo Editorial de la Universidad Ezequiel Zamora del estado Portuguesa.

Arias-Maldonado, M. (2018). *Antropoceno: La política en la era humana*. Taurus.

Arnold, M. (2004). Recursos para la investigación sistémico/constructivista. En F. Osorio (Ed.), *Ensayos sobre socioautopoiesis y epistemología constructivista* (pp. 16-25). MAD. https://doi.org/10.34720/y5xv-7n40

Arnold, M., y Robles, F. (2000). Explorando caminos transilustrados más allá del neopositivismo: Epistemologías para el siglo XXI. *Cinta de Moebio*, (7), 49-66. https://moebio.uchile.cl/07/arnold.html

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos* (Resolución 217 A [III]). https://www.ohchr.org/en/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

Asdrúbal-Aguiar, A. (1997). *Derechos humanos y responsabilidad internacional del Estado*. Monte Ávila Editores Latinoamericanos; Universidad Católica Andrés Bello.

Assael, H. (1975). *Ensayos de política fiscal*. Fondo de Cultura Económica.

Ávila-Fuenmayor, F. (2006). El concepto de poder en Michel Foucault. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, *8*(2), 215-234. https://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/2676

Azócar, R. (2000). *Técnicas de estudio e investigación* [Material mimeografiado]. Caracas.

Azócar, R. (2007). *Pensamiento complejo*. Fundación Editorial El perro y la rana.

Azócar, R. (2015a). *El enfoque diagnóstico*. Editora Digital.

Azócar, R. (2015b). *Metodología de la complejidad*. Editora Digital.

Azócar, R. (2019). *El signo de la tesis doctoral: Ensayo científico*. Fondo de Publicación de la Universidad Ezequiel Zamora, Vicerrectorado del estado Portuguesa.

Bachelard, G. (1976). *La formación del espíritu científico: Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo* (5.ª ed.). Siglo XXI.

Balza, A. (2005a). Las líneas de investigación como ejes de la formación doctoral en Venezuela: Una discusión desde la transdisciplinariedad del conocimiento. *Revista Educación y Ciencias Humanas*, *13*, 131-148.

Balza, A. (2005b). Pensar la investigación y el aprendizaje desde la perspectiva de la transdisciplinariedad. En S. Llanos (Comp.), *Cosmovisiones de la educación en el contexto de la transcomplejidad*.

Balza, A. (2006). *Pensar la investigación y el aprendizaje desde la perspectiva de la transdisciplinariedad: En cosmovisiones de la educación en el contexto de la transcomplejidad* [Posdoctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Bicentenaria de Aragua].

Barboza, P. (1994). *Técnicas de estudio documentación e información*. UCV.

Barrera, M. (2001). *Introducción a la educación holística*. Sypal.

Basile, B. (2017). *Transdisciplinariedad y voluntad de poder en la universidad contemporánea*. Académica.

Basile, B., y Nicolescu, B. (2013). *La transdisciplinariedad: Teoría y práctica*. Unesco.

Battistella, E. (1973). *Introducción a la lógica simbólica*. Universitario.

Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: Hacia una nueva modernidad*. Paidós.

Berlo, D. (2011). *El proceso de la comunicación*. El Ateneo.

Berman, M. (1981). *El reencantamiento del mundo*. Cuatro Vientos.

Berman, M. (1999). *Todo lo sólido se desvanece en el aire: La experiencia de la modernidad*. Siglo XXI.

Berreiro, T. (1969). *Lógica dinámica*. Kapelusz.

Biblia Latinoamérica, en línea. (2026). Sociedad Bíblica Católica Internacional. https://sobicain.org/bibleapp/?bid=1

Bloomfield, L. (1973). *Aspectos lingüísticos de la ciencia*. Josefina Betancor.

Brewer-Carías, A. (2000a). *La Constitución de 1999 (comentada)*. Arte.

Brewer-Carías, A. (2000b). *El sistema de justicia constitucional en la Constitución de 1999*. Jurídica Venezolana.

Brewer-Carías, A. (2004). *Los procesos y procedimiento constitucionales ante la jurisdicción constitucional en Venezuela*. Universidad Central de Venezuela.

Briggs, A., y Michaud, G. (1972). Problemas y soluciones. En OECD/CERI (Ed.), *Interdisciplinariedad: Problemas de la enseñanza y de la investigación en las universidades*. ANUIES.

Brunet, A. (2008). *El clima de trabajo en las organizaciones*. McGraw-Hill.

Bülher, C. (2014). *Teoría del lenguaje*. Revista de Occidente.

Bunge, M. (1981). *La ciencia, su método y su filosofía*. Siglo XXI.

Bunge, M. (2001). *Sociología de la ciencia*. Sudamericana.

Burk, I. (1998). *Filosofía: Una introducción actualizada*. Buchivacoa.

Bustamante, J. (2011). *La tecnología digital en la enseñanza de la televisión y del video*. Universidad de Los Andes.

Capra, F. (1999). *El punto crucial. La necesaria visión de una realidad. Una reconciliación entre ciencia y espíritu humano para hacer posible el futuro*. Estaciones.

Capra, F., y Luisi, P. L. (2014). *The systems view of life: A unifying vision*. Cambridge University Press.

Carratalá, E. (2001). *Gramática: Biblioteca práctica de comunicación*. Océano.

Castro, G. (1999). *El asalto del plural: Complejidad social, contextualización teórica y control empírico en la investigación social*. FACES-UCV; Tropykos.

Chakrabarty, D. (2009). The climate of history: Four theses. *Critical Inquiry*, *35*(2), 197-222. https://doi.org/10.1086/596640

Chakrabarty, D. (2021). *The climate of history in a planetary age*. University of Chicago Press.

Chiavenato, I. (2014). *Recursos humanos*. McGraw-Hill.

Chomsky, N. (1999). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Gedisa.

Chomsky, N. (2008). *La nueva sintaxis: Teoría de la rección y el ligamiento*. Paidós.

Cilliers, P. (1998). *Complexity and postmodernism: Understanding complex systems*. Routledge.

Cohen, M. (1965). *Razón y naturaleza* (2.ª ed.). Paidós.

Coll, C. (2005). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: Una mirada constructivista. *Sinéctica*.

Comte, A. (1984). *Curso de filosofía positiva; Discurso sobre el espíritu positivo* (J. M. Revuelta, Trad.). Orbis.

Conferencia Episcopal Española. (2010). *Sagrada Biblia: Versión oficial de la Conferencia Episcopal Española*. Biblioteca de Autores Cristianos.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. 24 de marzo de 2000. Gaceta Oficial n.º 5.453 extraordinario (Venezuela).

Convención sobre los Derechos del Niño. 20 de noviembre de 1989. https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino

Cook, T. D., y Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (G. Solana, Trad.). Morata.

Copi, I. (1982). *Introducción a la lógica* (24.ª ed.). EUDEBA.

Corredor, J. (1986). *La planificación: Enfoque y proposiciones para su aplicación*. Vadell Hermanos.

Crutzen, P. J. (2002). Geology of mankind. *Nature*, *415*(6867), 23. https://doi.org/10.1038/415023a

Cunill, N. (1997). *Repensando lo público a través de la sociedad*. Nueva Sociedad.

Damiani, L. (2005). *Epistemología y ciencia en la modernidad: El traslado de la racionalidad de las ciencias físico-naturales a las ciencias sociales*. Ediciones de la Biblioteca; FACES-UCV.

Dampier, W. C. (1997). *Historia de la ciencia y sus relaciones con la filosofía y la religión*. Tecnos.

Day, L. (1997). *La intuición eficaz*. Planeta Colombiano; Cavelibro.

Deleuze, G., y Guattari, F. (1980). *Mille plateaux*. Les Éditions de Minuit.

Descartes, R. (1996). *Meditaciones metafísicas*. Alianza.

Descartes, R. (1998). *El discurso del método*. EDIVISION; Alba.

Díaz, E. (1981). *Estado de derecho y sociedad democrática* (8.ª ed.). Auras.

Durkheim, É. (1983). *Las reglas del método sociológico*. Los Libros de Plon.

Edén de la Filosofía. (2025, 4 de enero). *Hans-Georg Gadamer: Desocultando la verdad con la hermenéutica* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=B7Ng6bl5Bzo

Enciclopedia Popular El Universal. (2001). *Lenguaje formal: La lógica*. Planeta DeAgostini.

Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo: Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Fundación Editorial El perro y la rana.

Escobar, A. (2014). *La invención del desarrollo*. Universidad del Cauca.

Escobar, A. (2018). *Sentipensar con la Tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. UNAULA.

Estrada, E. (2007). *Comunicación interpersonal, una veta no explorada*. Universidad Mayor de San Andrés.

Fantova, F. (2003). *Sistematización de experiencias de desarrollo humano*. Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe; Alboan; Hegoa.

Fatone, V. (1956). *Lógica y teoría del conocimiento*. Kapelusz.

Fernández, C. (2002). *La comunicación en las organizaciones*. Trillas.

Ferrer, L. (1982). *Guía práctica de desarrollo organizacional*. Trillas.

Fingemann, G. (1988). *Lógica y teoría de conocimiento*. Florida.

Foucault, M. (1986). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (11.ª ed.; A. Garzón del Camino, Trad.). Siglo XXI.

Foucault, M. (1997). *Nietzsche, la genealogía, la historia* (3.ª ed.; J. Vázquez Pérez, Trad.). Pre-Textos.

Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad: Curso en el Collège de France (1975-1976)* (H. Pons, Trad.). Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica: Curso en el Collège de France (1978-1979)* (H. Pons, Trad.). Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2008). *Le gouvernement de soi et des autres: Cours au Collège de France, 1982-1983*. Gallimard; Seuil.

Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros: Curso en el Collège de France (1982-1983)* (H. Pons, Trad.). Fondo de Cultura Económica.

Friss, I. (2018). *Modelo para la creación de entornos de aprendizaje basados en técnicas* [Tesis de grado, Universidad ORT Uruguay].

Funtowicz, S. O., y Ravetz, J. R. (2000). *La ciencia posnormal*. Icaria.

Gadamer, H.-G. (1986). Destrucción y reconstrucción (A. Olasagasti, Trad.). En *Verdad y método II*. Salamanca.

Gadamer, H.-G. (1999). *Verdad y método* (Vol. 1). Sígueme.

García, C. (2009). *Clima organizacional en la administración de empresas*. Prentice Hall.

Gates, B. (1999). *Los negocios en la era digital: Cómo adaptar la tecnología informática para obtener el mayor beneficio*. Plaza & Janés.

Giddens, A. (2019). *La política del cambio climático* (2.ª ed.). Alianza.

Gispert, C. (1999). *Enciclopedia general de educación*. Océano.

Gómez Buendía, H. (1998). *Educación: La agenda del siglo XXI: Hacia un desarrollo humano*. Tercer Mundo Editores; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Guéroult, M. (1953). *Descartes selon l'ordre des raisons*. Aubier.

Haraway, D. J. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Duke University Press.

Heidegger, M. (1989). Entrevista del Spiegel. En *La autoafirmación de la universidad alemana; El rectorado, 1933-1934; Entrevista del Spiegel* (pp. 71-99). Tecnos.

Heidegger, M. (2001). *La pregunta por la técnica*. Alianza.

Heller, H. (1971). *Teoría del Estado*. Fondo de Cultura Económica.

Heller, M. (1986). *Desarrollo de habilidades cognoscitivas*. Alianza.

Hernández, P., Gallarzo, M., y Espinoza, J. (2011). *Desarrollo organizacional*. Pearson Educación.

Hernández, R. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana de México.

Hernández González, O., y Pedro da Fonseca, A. J. (2020). Karl Popper como antídoto para la quietud del pensamiento en las ciencias de la educación. *EduSol*, *20*(72), 221-229. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912020000300221&lng=es&tlng=es

Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, L. (2013). *Metodología de la investigación* (7.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana Editores.

Hessen, J. (1998). *Teoría del conocimiento*. Panapo.

Hilgard, E. (2017). *Teorías del aprendizaje*. Fondo de Cultura Económica.

Horkheimer, M. (2002). *Crítica de la razón instrumental*. Trotta.

Hurtado, I., y Toro, J. (1998). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Clemente.

Hurtado, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. Instituto Universitario de Tecnología Caripito; Servicios y Proyecciones para América Latina.

Husserl, E. (1979). *Meditaciones cartesianas*. Paulinas.

Husserl, E. (2004). *Problemas fundamentales de la fenomenología*. Alianza.

Husserl, E. (2006). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental: Una introducción a la filosofía fenomenológica*. Crítica.

Husserl, E. (2012). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Prometeo Libros.

Husserl, E. (2014). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Taurus.

Hyslop, M. (2009). Karl Popper como antídoto para la quietud del pensamiento en las ciencias de la educación. *Revista Educación*, *34*(3).

Jolivet, R. (1967). *Lógica y cosmología: Tratado de filosofía*. Carlos Lohlé.

Kant, I. (1997). *Crítica de la razón pura* (P. Ribas, Trad.). Alfaguara.

Katz, D., y Kahn, R. L. (1989). *Psicología social de las organizaciones* (2.ª ed.). Trillas.

Katz, D., y Kahn, R. L. (1990). *Psicología social de las organizaciones*. Trillas.

Kaufman, R. (1986). *Planificación de sistemas educativos* (11.ª ed.). Trillas.

Kosik, K. (1976). *Dialéctica de lo concreto*. Grijalbo.

Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.

Laing, R. (2011). *Percepción interpersonal*. Amorrortu.

Larsen-Freeman, D., y Long, M. (2004). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Gredos.

Latour, B. (2004). *Politics of nature: How to bring the sciences into democracy*. Harvard University Press.

Laya-Baquero, J. B. (1989). *Lecciones de finanzas públicas y derecho fiscal*. Paredes.

Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental: La reapropiación social de la naturaleza*. Siglo XXI.

Leff, E. (2010). *Discursos sustentables*. Siglo XXI.

Leff, E. (2014). *La apuesta por la vida: Imaginación sociológica y racionalidad ambiental*. Siglo XXI.

Leisegang, H. (1972). *Introducción a la filosofía*. Unión.

Ley 13.634. Principios generales del fuero de familia y del fuero penal del niño. 2 de febrero de 2007. Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires (Argentina). https://normas.gba.gob.ar/ar-b/ley/2007/13634/3231

Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.

Lodge, G. (1996). *Administrando la globalización en la era de la interdependencia*. Panorama.

Loewenstein, K. (1982). *Teoría de la Constitución* (2.ª ed.). Ariel.

López, J. (1980). *Método e hipótesis científicos*. Trillas.

Luhmann, N. (1991). *Sistemas sociales: Lineamientos para una teoría general*. Universidad Iberoamericana; Alianza.

Luhmann, N. (1999). El concepto de sociedad. En *Complejidad y modernidad: De la unidad a la diferencia*. Paidós.

Luhmann, N. (2005). *Sociedad y sistema: La ambición de la teoría*. Ilustrados. http://www.ilustrados.com

Maldonado, C. E., y Gómez, N. A. (2010). *El mundo de las ciencias de la complejidad*. Universidad del Rosario.

Martínez, E., y Martínez, J. (2019). *Capacitación por competencia: Principios y métodos*. Unión Editorial.

Martínez, M. (1997). *El paradigma emergente* (2.ª ed.). Trillas.

Martínez, M. (2013). *Ciencia y arte de la metodología cualitativa* (8.ª ed.). Trillas.

Martínez, M. M. (2005). *El paradigma emergente: Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. Trillas.

Masís, J. (2018). El influjo de Lutero en la filosofía fenomenológica y la hermenéutica: El caso de Heidegger. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, *57*(149), 163-183. https://phiblogsopho.com/wp-content/uploads/2019/12/lutero-heidegger.pdf

Maturana, H. R., y Varela, F. J. (1980). *Autopoiesis and cognition: The realization of the living*. D. Reidel.

Maturana, H. R., y Varela, F. J. (2003). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano*. Lumen.

Matus, C. (1980). *Planificación de situaciones*. Fondo de Cultura Económica.

Melinkoff, R. (1990a). *La estructura de la organización: Los organigramas*. Panapo.

Melinkoff, R. (1990b). *Los procesos administrativos*. Panapo.

Mignolo, W. D. (2005). *La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa.

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (2022, 8 de septiembre). *Sistema de responsabilidad penal juvenil*. Biblioteca Digital. http://www.bibliotecadigital.gob.ar/items/show/2170

Mires, F. (2002). *Crítica de la razón científica*. Nueva Sociedad.

Moore, J. W. (2015). *Capitalism in the web of life: Ecology and the accumulation of capital*. Verso.

Moore, J. W. (2017). The Capitalocene, part I: On the nature and origins of our ecological crisis. *The Journal of Peasant Studies*, *44*(3), 594-630. https://doi.org/10.1080/03066150.2016.1235036

Morillo, E. (2013). *La comunicación y las relaciones interpersonales*. McGraw-Hill.

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

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo* (M. Pakman, Trad.). Gedisa.

Morin, E. (1997). *Epistemología de la complejidad*. Nueva Visión.

Morin, E. (1999a). *La cabeza bien puesta*. Nueva Visión.

Morin, E. (1999b). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Morin, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo* (M. Pakman, Trad.). Gedisa.

Morin, E. (2012). *La vía: Para el futuro de la humanidad*. Paidós.

Morin, E. (2020). *Cambiar de vía: Lecciones de la pandemia*. Paidós.

Multieles, J. (1982). *Psicología general*. Jover.

Nagel, T. (1996). *Una visión de ningún lugar*. Fondo de Cultura Económica.

Najmanovich, D. (2004). *El desafío educativo en un mundo en mutación*. Paidós.

Navarro, A. (2021). *Historia de la energía*. Guadalmazán.

Neira, E. (2006). *El saber del poder*. Norma.

Newton, I. (1996). *Pensamiento formal*. Prade.

Nicolescu, B. (2002). *Manifesto of transdisciplinarity*. State University of New York Press.

Nicolescu, B. (2009). *La transdisciplinariedad: Manifiesto* (M. Vallejo Gómez, Trad.). Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.

Nietzsche, F. (1996). *Así habló Zaratustra*. Alianza. (Obra original publicada en 1883)

Nietzsche, F. (2002). *Genealogía de la moral*. Penguin Classics. (Obra original publicada en 1887)

Ontiveros, P. (2000). *Introducción a la filosofía* (2.ª ed.). Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Ordóñez, L., y Rodríguez, A. (1995). *Guía para el decidor: Sistema de información para la acción social de los gobiernos regionales y locales*. Ministerio de la Familia; Fundación Escuela de Gerencia Social.

Ortiz-Ocaña, A. (2018). La configuración de la tesis doctoral: Su estructura, redacción, defensa y publicación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *14*(2), 102-131. https://doi.org/10.17151/rlee.2018.14.2.6

Padrón-Guillén, J. (2010). Más sobre líneas de investigación. *Entorno*, (46), 17-26. https://doi.org/10.5377/entorno.v0i46.7098

Pérez, E., Alfonzo, N., y Curcu Colón, A. (2013). Transdisciplinariedad y educación. *Educere*, *17*(56), 15-26.

, N. (1994). *Nuevas técnicas de gestión. Dirección innovadora: Visión, gestión estratégica, intuición, creatividad, nuevos valores corporativos*. Folio.

Piaget, J. (1955). *La construcción real en el niño*. Grijalbo.

Piaget, J. (1975). *Psicología y epistemología*. Ariel.

Popper, K. R. (1959). *La lógica de la investigación científica*. Routledge.

Popper, K. R. (2008). *La lógica de la investigación científica*. Tecnos.

Prigogine, I. (1997). *El fin de las certidumbres*. Taurus.

Prigogine, I. (2019). *Las leyes del caos*. Crítica.

Ramonet, I. (1997). *Un mundo sin rumbo: Crisis de fin de siglo*. Debate.

Ratzinger, J. (2006). *El Dios de la fe y el Dios de los filósofos* (J. Aguirre, Trad.). Encuentro.

Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores (Reglas de Beijing) [Resolución 40/33]. 28 de noviembre de 1985. https://www.cidh.org/ninez/pdf%20files/Reglas%20de%20Beijing.pdf

Rifkin, J. (2000). *La era del acceso*. Paidós.

Robbins, S. P., y Judge, T. A. (2012). *Comportamiento organizacional* (15.ª ed.). McGraw-Hill.

Rockström, J., Steffen, W., Noone, K., Persson, Å., Chapin, F. S., III, Lambin, E. F., Lenton, T. M., Scheffer, M., Folke, C., Schellnhuber, H. J., Nykvist, B., de Wit, C. A., Hughes, T., van der Leeuw, S., Rodhe, H., Sörlin, S., Snyder, P. K., Costanza, R., Svedin, U., . . . Foley, J. A. (2009). A safe operating space for humanity. *Nature*, *461*(7263), 472-475. https://doi.org/10.1038/461472a

Roiz, J. (1992). *El experimento humano: Política y psicología al final del siglo XX*. Trotta.

Rozo Gauta, J. (1997). *Teoría de sistemas y pensamiento complejo*. Tropykos.

Ruiz, C. (1998). *Instrumentos de investigación educativa*. CIDEG.

Ruiz, J. (2005). *Fundamentos para el análisis de gestión administrativa*. Panapo.

Rusque, A. (2003). *De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa*. Vadell Hermanos.

Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Panapo.

Salazar Estrada, J. G., Guerrero Pupo, J. C., Machado Rodríguez, Y. B., y Cañedo Andalia, R. (2009). Clima y cultura organizacional: Dos componentes esenciales en la productividad laboral. *ACIMED*, *20*(4), 67-75.

Saldaña-Duque, R., Vásquez-Rizo, F. E., Montenegro, K. D., Bonilla-Caicedo, G., y Álvarez, M. A. (2023). Reflexiones sobre tránsitos de la modernidad en educación e investigación en el contexto universitario latinoamericano. *Revista Boletín Redipe*, *12*(11), 89-103. https://doi.org/10.36260/rbr.v12i11.2042

Samaja, J. (1994). *Epistemología y metodología*. EUDEBA.

Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill Interamericana de España.

Santos, B. de S. (2018). *El fin del imperio cognitivo: La afirmación de las epistemologías del Sur*. Trotta.

Santos, B. de S. (2019). *El fin del imperio cognitivo: La afirmación de las epistemologías del Sur*. Trotta.

Scruton, R. (1999). *Filosofía moderna*. Cuatro Vientos.

Senge, P. (1993). *La quinta disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Granica.

Sinfontes, A. (2001). *Desarrollo de los procesos cognoscitivos*. Cavelibro.

Sjoberg, G., y Nett, R. (1980). *Metodología de la investigación social*. Trillas.

Sorman, G. (1992). *Los verdaderos pensadores de nuestro tiempo*. Seix Barral.

Steffen, W., Richardson, K., Rockström, J., Cornell, S. E., Fetzer, I., Bennett, E. M., Biggs, R., Carpenter, S. R., de Vries, W., de Wit, C. A., Folke, C., Gerten, D., Heinke, J., Mace, G. M., Persson, L. M., Ramanathan, V., Reyers, B., y Sörlin, S. (2015). Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet. *Science*, *347*(6223), Artículo 1259855. https://doi.org/10.1126/science.1259855

Stenberg, R. (2006). *Desarrollo de las habilidades cognoscitivas II*. Cavelibro; Tipográfica Editorial Hispano-Americana.

Stengers, I. (2010). *Cosmopolitics II*. University of Minnesota Press.

Stengers, I. (2018). *Otra ciencia es posible: Manifiesto por una desaceleración de las ciencias*. NED Ediciones.

Suárez, A. (1988). *El debido proceso penal*. Editores Unidos.

Tamayo, M. (2012). *El proceso de investigación científica*. Limusa.

Toffler, A., y Toffler, H. (1995). *Las guerras del futuro* (G. Solana Alonso, Trad.). Círculo de Lectores.

Tomás de Aquino. (1967). *Suma contra los gentiles* (L. Robles Carcedo y A. Robles Sierra, Trads.). Biblioteca de Autores Cristianos.

Trelles, I. (2010). *Comunicación organizacional: Selección de lecturas*. Universidad de La Habana.

Ugas Fermín, G. (2005). *Epistemología de la educación y la pedagogía*. Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales.

Ugas Fermín, G. (2006). *La complejidad: Un modo de pensar*. Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales.

Vattimo, G. (2000). *Nietzsche: Introducción a su filosofía*. Paidós.

Von Mises, L. (1960). *La acción humana*. Fundación Ignacio Villalonga.

Wallace, W. (1976). *La lógica de la ciencia en sociología*. Alianza.

Wallerstein, I. (2001). *Abrir las ciencias sociales* (6.ª ed.). Siglo XXI.

Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J., y Jackson, D. D. (1997). *Teoría de la comunicación humana*. Herder.

Zaraza, C. (2011). *Aplicación de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. Un Modelo Educativo para Optimizarla Calidad del Aprendizaje en el Medio Rural.* Universidad Santa María.

Sobre los autores

Ramón Eduardo Azócar Añez

Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora. Venezuela.

Nació en Guanare, en 1968. Es politólogo, doctor en Ciencias de la Educación y docente titular emérito universitario. Su trayectoria intelectual se ha distinguido por una prolífica producción académica y literaria, con más de un centenar de obras publicadas en diversos géneros. Entre sus principales aportes, destaca su reflexión en torno a la filosofía de la ciencia, desarrollada desde una perspectiva compleja y transdisciplinaria. Paralelamente, ha cultivado la creación poética como un espacio privilegiado para la expresión de sus vivencias, sensibilidades y búsquedas intelectuales y humanas. Reside en Guanare, estado Portuguesa, donde se desempeña como editor de la revista arbitrada *Equidad*, de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (UNELLEZ) en Venezuela.

Angel Antonio Marín Pérez

Universidad Politécnica Estatal del Carchi. Ecuador.

Se formó en la Universidad de los Andes, Venezuela. Es politólogo, Magister Scientarum en Ciencias Políticas (Universidad de los Andes, Venezuela). Philosophiae Doctor en Ambiente y Desarrollo (UNELLEZ. Venezuela). Ha sido docente universitario en diversas instituciones de educación superior tanto en Venezuela como en Ecuador. Actualmente, se desempeña como profesor en la Licenciatura en Administración Pública, la Maestría

en Desarrollo Local con Enfoque Territorial y el Doctorado en Políticas Públicas de la Universidad Politécnica Estatal del Carchi, en la República del Ecuador. En 2010, el Ministerio de Cultura de Venezuela le otorgó el Premio Nacional del Libro, mención lectura que impulsa la diversidad cultural. Su obra escrita se destaca por una revisión epistemológica de la actual situación generada por el proyecto modernizador, en especial, por sus efectos sobre los elementos que sostienen la vida del sistema Tierra. Desarrolla sus investigaciones con una mirada crítica y transdisciplinaria de las ciencias ambientales, apoyado desde la perspectiva de la historia ambiental como forma de comprender la coevolución de las sociedades humanas y la naturaleza.

La evolución de la historia humana nos indica que vivimos buscando respuestas, aferrándonos muchas veces a teorías y certezas que nos ayuden a comprender el mundo. Sin embargo, al adentrarnos en el misterio de la existencia humana, descubrimos que somos seres habitados por preguntas, contradicciones y significados que desafían nuestras certezas y amplían continuamente los horizontes de lo que creemos conocer.

Los recientes desarrollos del campo de la transdiciplinariedad permiten a los autores abordar cuestiones que nos conciernen profundamente, entre ellos, el poder que atraviesa nuestras relaciones, el valor de los derechos humanos, el misterio del lenguaje, el sentido de la educación, las formas en que construimos el conocimiento y las preguntas que nos acercan a lo divino. Estas reflexiones conducen también a una creciente preocupación que ya no podemos eludir: la crisis de nuestra civilización y la responsabilidad que tenemos frente a la naturaleza y la controvertida noción de progreso.

Este libro no busca imponer respuestas ni cerrar el camino a la reflexión. Más bien, invita a detenernos, a mirar de nuevo aquello que creíamos comprender y a preguntarnos qué mundo estamos construyendo y qué lugar ocupamos en él. Surge, por tanto, la necesidad de entender la modernidad no únicamente como una época de la historia, también como nuestra manera de concebir la vida, de relacionarnos, de comprender la existencia y de asumir las consecuencias de nuestras decisiones.

ISBN 978-9942-625-91-5

