



# *Miradas complejas en educación: más allá de las dicotomías*

**Álvaro Antonio Escobar Soriano**

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua  
UNAN-Managua. Recinto Universitario Rubén Darío. Facultad  
Educación e Idiomas.

<https://orcid.org/0000-0001-6566-3006>

[aescobar@unan.edu.ni](mailto:aescobar@unan.edu.ni)

Enviado el 15 de enero, 2024 / Aceptado el 30 de agosto, 2024

<https://doi.org/10.5377/rtu.v13i38.19308>

**Palabras clave:** Educación, sistema, paradigma, sujeto transcomplejo, dicotomía.

## RESUMEN

El presente ensayo académico es una reflexión seria sobre la necesidad de ir más allá de las dualidades que la racionalización moderna nos impone. En educación, esto es evidente, porque pone límites a las realidades educativas, que van más allá de modelos y modalidades, que son insuficientes. Sin embargo, estos tienen algo de bueno, por ello, se debe poner la mirada en una nueva epistemología educativa que permita observar de manera transcompleja las realidades educativas de las culturas y sus intencionalidades. Una arqueoepistemología que pueda observar las reproducciones, continuidades y rupturas en el tiempo y en los espacios, lo que quieren las sociedades y los pueblos, superando las imposturas de los centros de poder. De ahí, que se requiera descolonizar los saberes y condensar modelos que en la mayoría de los casos recojan en su interior lo anterior y lo presente, pero también pongan su mirada en el futuro.

## ABSTRACT

The purpose of this academic essay is to reflect on the need to transcend the dualities that modern rationalization imposes on us. In education, this is obvious, because it limits the realities of education, which go beyond models and methods, which are inadequate. However, these have something good, therefore, it is necessary to look at a new educational epistemology that allows observing in a trans complex way the educational realities of cultures and their intentions. An archaeoepistemology that can observe reproductions, continuities, and ruptures in time and space, as well as what societies and people want, overcomes the impostures of centers of power. Therefore, it is important to decolonize knowledge and streamline models that in most cases include the past and present, but also focus on the future.

**Keywords:** Education, System, Paradigm, Transcomplex subject, Dichotomy

## INTRODUCCIÓN

La Educación es un problema complejo, porque en esencia es un sistema complejo y para analizarlo se requiere crear categorías de análisis complejas o complejizar algunas que ya existen. Esto puede apoyar la tesis de que la Educación no es un proceso ni un producto=resultado, sino un sistema que coexiste junto a otros, porque comparte las características de solapamiento, autoformación, autoorganización, realimentación, reproducción y condensación en las diferentes escalas y dimensiones de la realidad, que se ha construido por la racionalidad imperante.

Por ello, en un sistema=paradigma dominante, como el modernista, convergen otros modelos, porque en sí mismo es un dispositivo de corte occidental que favorece la coexistencia de todos aquellos modelos que le permiten su pervivencia. No obstante, esto no es privativo solo de la racionalización modernista, sino de todos los sistemas=paradigmas creados por el ser humano, inclusive los modelos educativos.

## DESARROLLO

### Educación y la necesidad de un objeto de estudio

‘Educación’ es un concepto referido a un fenómeno conocido y considerado parte consustancial de la “humanización del ADAN”. Este es un megasquema de acción cuyos conceptos constitutivos (enseñanza, aprendizaje, condicionamiento, adoctrinamiento, etc), no poseen precisión terminológica, a pesar de que los diccionarios y estudiosos se esfuerzan por presentar acepciones y sentidos etimológicos para hacer pensar que este fenómeno está bajo el control humano (Luengo, 2004). Sin embargo, no se percatan de la diversidad de aspectos que lo conforman y de los modos de manifestarse. Por ello, el término condensador encierra cierta dificultad pandórica que limita la pretendida precisión y comprensión de su significado.

Luengo expresa que para poder acercarse a la comprensión de este fenómeno se debe atenderse a: el componente ideal-utópico, a la influencia externa-interna, a la intencionalidad, a la humanidad del fenómeno, a la perspectiva individual o social y a las relaciones de comunicación que están tras, entre y pos a este. Por lo tanto, la educación, es acción, efecto, producto; *es complejidad pura*. En consecuencia, es un condensado que se interesa por el perfeccionamiento del ser humano, al que agrega intencionalmente valores sociales con el fin de individualizarlo y socializarlo.

¿Algo no está bien en los planteamientos de Luengo? Si el producto es la individualización y la socialización del sujeto, entonces, no busca la humanización, por tanto, el proceso no está bien y los efectos, ahora, cobran sentido: un objeto humano, para quién o quiénes. De la Orden (1985), expresa que el individuo adquiere formas de conducta, modifica sus modelos de comportamiento y predisposiciones como efecto directo de la influencia de los sistemas educativos que responden a contextos socioculturales y a los momentos históricos que los producen. No obstante, este producto de la educación, el patrón -personalidad del sujeto educado, también configura el perfil sociocultural deseado. Esto lo torna una entidad evasiva que requiere el concurso de herramientas que pueden estandarizarlo (indicadores) o considerarlo en su realidad compleja=complejizante, como un deseo por condensarlo, algo no fácil de lograr.

Considerado lo anterior, el componente ideal-utópico se manifiesta en los diferentes modelos que se ponen en práctica para la tarea de la educación. No obstante, esta acción es compleja, si se tiene presente que:

(...) un modelo educativo es una construcción social que reflejan (sic) las políticas educativas de un contexto sociocultural y económico concreto, es coherente con la filosofía y la concepción teórica de la educación, pretende unidad de códigos culturales que se concretan en las vivencias diarias de las comunidades y sugiere líneas de investigación y procedimientos concretos de actuación en el campo educativo (...). (Vásquez y León, 2013, p.5).

Por lo tanto, se requiere considerarlo dentro de y como un proceso creado por la humanidad para formarse a sí misma, preservarse a sí misma. En este sentido, Díaz Domínguez y Alemán (2008) se refieren al proceso educativo como una consecuencia universal: “inherente a toda la humanidad, pero se mueve en un determinado marco sociocultural que es el vehículo para hacer cumplir sus funciones sociales (...)”. (p.4), entre las que destaca preservar, desarrollar y promover la cultura social.

Pero el asunto no acaba en lo planteado. Mora-Olate (2020), resalta el debate epistémico sobre el estatus científico de la educación. En este persiste la tendencia entre si la educación es una “ciencia” o si son varias “ciencias de la educación”. Por tanto, se interroga ¿en qué se

reconoce la educación? La respuesta obtenida es que, la complejidad del fenómeno educativo conduce a hablar de «ciencias de la educación» en interdependencia, porque estudiarlo en las dimensiones cultural, social, histórica, biológica y psicológica, entre otras, es tarea de una mirada interdisciplinar---transdisciplinar. Es decir, aún no hay claridad de su objeto de estudio, por lo tanto, la condensación actual requiere de una mirada suobjetal transcompleja orientada a develar si es ciencia o un dispositivo de control social.

## LOS MODELOS EDUCATIVOS: LA COMPLEJIDAD DEL ASUNTO

Los sistemas=modelos educativos pueden clasificarse de acuerdo con las políticas educativas, del contexto económico, de la visión teórica-filosófica y de la pretensión unificadora de códigos culturales, a decir, no es tarea fácil -es válido para esto, la conclusión del apartado anterior. Así, se puede pensar en modelos por el grado de formalización, por el enfoque teórico-epistemológico, por la tradición es decir por su historia, por el grado de inclusión social, por el grado de libertad (democracia), entre otros.

Los **modelos educativos históricos**, en sentido amplio, consideran que los procesos históricos vividos por las sociedades influyen en sí mismos. Esta clasificación sintética complejizada, (basada en Imén, 2021), se sustenta en cuatro grandes períodos de conmoción social en diferentes escalas y latitudes. La reconstrucción de las corrientes históricas, de los sistemas educativos, dejan entrever cuatro grandes modelos: el tradicional o conservador; el liberal-social, colonial-poscolonial y el contra-hegemónico=descolonial=emancipador. En=entre=desde estos, se despliegan planes político-económicos y educativo-pedagógicos que conviven en conflicto, se contradicen y luchan entre sí. Sin embargo, paradójicamente, y con base en lo planteado *supra*, estos no son excluyentes, sino continuidades que muestran su ruta de complejización conocida, pero no comprendida por todos.

El primero *se nutre en la educación medieval*, durante un largo período de tiempo (siglos), la consolidación del poder de la Iglesia y la Monarquía, tuvieron bajo su dominio la educación, la ciencia y las diversas expresiones del arte, en consecuencia, el modelo educativo respondía a los intereses del papado y del rey.

El segundo surge en *la consolidación de las nuevas élites burguesas o terratenientes* (según la latitud). Así, durante el período de la conformación de los Estados Nacionales, las sociedades experimentaron crisis en el sistema educativo, porque se vivía la lucha por la hegemonía entre la burguesía ya consolidada y la Iglesia. En consecuencia, los sistemas educativos sufrieron un período de experimentación en la que aparecieron vertientes que fueron apuntalando linajes pedagógicos que se debatían entre las críticas a la educación tradicional y las observaciones

incisivas a las insuficiencias de las nuevas corrientes. No obstante, estas últimas se consolidaron y se expandieron, con líneas no siempre claramente diferenciadas, por las más diversas latitudes.

El tercero tiene su punto de partida en la *Revolución Rusa y las grandes Guerras Mundiales*. Este período de revoluciones y conflagraciones mundiales aportó un contexto de alta tensión para las sociedades. Aparece un nuevo imperio, ocurre una alta tecnificación y producción científica, se confrontan nuevos sistemas políticos. En apariencia, se estaba sustituyendo al paradigma anterior, no obstante, se imbricaban en este, los sistemas anteriores, ahora en uno solo. Los modelos educativos respondieron a esto y conservan hasta hoy en sus elementos constituyentes una mixtura de esta apariencia, una mezcla esclerótica de ‘nuevas y viejas corrientes pedagógicas’, con similares críticas a las expresadas en el período anterior.

El cuarto modelo aparece con *la llegada de la globalización*. En un tramo de 40 años, la humanidad acuñó y condensó la denominada globalización como sociedad hegemónica. La educación, la ciencia y las artes están en manos de élites cada vez más visibles y con alcance mundial. La tecnociencia en su máxima expresión ha permitido la emergencia de nuevas dimensiones de la realidad y una nueva tención de alcances insospechados estremece al sistema= mundo= sociedad. Así, el sistema educativo y sus modelos no está fuera de este rejuego de ideales y dan espacio a la globalización-transnacionalización, mundialización-internacionalización de sí mismos. Ante esta realidad, surge la respuesta contra-hegemónica=descolonial=emancipadora de los países, que luchan por un mundo multipolar contra de los países coloniales y su deriva poscolonial, posicionando la idea de calidad y cobertura de la educación como necesidad.

Se ha dejado para el final una mirada sobre los *modelos educativos de los pueblos originarios* anteriores a la expansión europea, de lo que muy poco se conoce y hasta se consideran asistemáticos. A pesar de su variedad (nómadas, recolectores, cazadores, y los de compleja organización y notable nivel cultural), tenían sus sistemas educativos particulares cuyo desarrollo era oral=práctico (adaptación, sobrevivencia, astronomía, cálculo, escritura). Con la llegada de los europeos a los continentes, ocurrió un encontronazo entre culturas: la conquista, la colonización y la consecuente desaparición de las tradiciones de los pueblos. No obstante, los rasgos de estos modelos educativos=culturales han podido pervivir a través del tiempo en=entre los modelos colonizadores.

Estos modelos satisfacían y satisfacen tres funciones básicas: a) de ajuste entre las generaciones para la transmisión de la herencia social (mecanismo chamanístico de las generaciones adultas=dominantes, para el control y dominación, con enfoque tradicionalista y fundamentos carismático – universal – gerontocrático de las generaciones jóvenes), b) de preservación y valorización de las formas y contenidos de saberes tradicionales y mágico-

religiosos y c) de adecuación de las energías de la vida psíquica al ritmo de la vida social (Florestan, 1970 citado por Weinberg, 2022).

Los **modelos educativos teóricos** nacen en la tradición epistemológica de la racionalización modernista. Estos se estructuran a partir de categorías emanadas de la visión científica positivista-clasificatoria que responde a las teorías de la educación y su modelo pedagógico dominante. Entre otras, las categorías utilizadas son: el culto por la personalidad de pedagogos, metáfora base en la que se sustenta, actores (docente, estudiante), evaluación y enseñanza aprendizaje.

En apretada síntesis (tabla 1), se hace notar de manera horizontal cómo estos han evolucionado y se solapan o imbrican unos en otros en dependencia de los sistemas político-económicos que los implante, según el ideal de ciudadano que una determinada sociedad requiera para sí misma. Así, un sistema educativo puede adoptar principios del modelo cuya concepción del desarrollo se orientado a la formación del carácter, pero con fuerte tendencia al progreso tecnológico o tomar la metáfora de constructor con una idealización de hombre libre. En esencia, la condensación de los modelos es borrosa, por tanto, no se puede pensar en modelos puros.

**Tabla 1**

Síntesis de modelos educativos teóricos

	Tradicional	Conductista	Romántico	Desarrollista	Constructivista	Cognitivo	Ecológico contextual (social socialista)
Metáfora base	Otro ladrillo más en la pared	La máquina	El humano	Transformador	Constructor	Organismo como totalidad	Escenario de la conducta
Modelo de investigación	Producto	Proceso-producto	Máxima autenticidad y libertad individual	Proceso; ambiente estimulante a través de las experiencias.	Proceso; ritmos de aprendizaje	Mediacional	Cualitativa y etnográfica
Currículo	Contenidos y valores acumulados por generaciones de adultos	Cerrado	Lo que el alumno solicite, experiencias libres	Flexible	Flexible	Experiencias de acceso a estructuras superiores, aprendizajes significativos de las ciencias	Científico-técnico, polifacético, politécnico
Actor principal	Profesor (autor) → alumno	Profesor (ejecutor de la programación) → alumno	Maestro auxiliar → alumno	Maestro estimulante, alumno activo (crítico, reflexivo)	La persona (estudiante)	Facilitador, estimulador del desarrollo → alumno	Maestro ↔ Estudiante crítico ante el conocimiento
Enseñanza aprendizaje	Determinada, restringida, secuencial. Transmisión de conocimientos	Centrada en el producto	Progresivo, secuencial, estructura jerárquicamente diferenciada, cambios conceptuales	Aprender haciendo, a través de la experiencia de los alumnos con sus sentidos, del contacto directo con los objetos, y con la realidad.	Aprendizaje significativo-por descubrimiento (cooperativo, dinámico y comunicativo), maneras de resolver los problemas, imita modelos, metodología activa.	Centrada en los procesos de aprendizaje	Centrada en la vida y el contexto sociocultural; la sociedad influye para determinar el desarrollo de los intereses y las capacidades del individuo
Evaluación	Mide grado de conocimiento de un tema	Cuantitativa	De referente personal, evaluar-calificar, evaluación con criterio	Cualitativa formativa y formativa	Cualitativa y formativa	Formativa y criterial	Cualitativa formativa y
Autores enfoques	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formación del carácter</li> <li>Max Beberman, Jarrod, Zacharias, Jean A. Comenius, Ignacio de Loyola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conformidad social</li> <li>Burrhus F. Skinner, Robert Mager, Robert Gagnel, Edward L. Thorndike</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollo interior</li> <li>Jean Jacques Rousseau, Ivan Illich, Alexander Sutherland Neil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Experiencia individual</li> <li>Dewey y Piaget</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Crecimiento en la cultura</li> <li>Jean Piaget, Lev Vygotsky, David Ausubel, Jerome Bruner</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estructuralista progresista</li> <li>Bloom, Gagne, R. Ausubel, Feuerstein</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Liberación del hombre</li> <li>Anton Makarenko, Paulo Freire, Ciestine Freinet</li> </ul>
Concepción de desarrollo	Desarrollo de facultades humanas y del carácter a través de las disciplinas y la imitación del buen ejemplo	Transmisión y acumulación de contenidos, así como la asociación de los aprendizajes	Desarrollo natural e intuitivo, libre y posee una aproximación empírica a la realidad	Conocimiento es una experiencia individual del alumno con el mundo real.	Explicar la naturaleza del conocimiento humano, asumiendo que el conocimiento previo genera un conocimiento nuevo	Conocimiento a través de la reflexión científica. Madurez progresiva y secuencial cambios conceptuales y estructuras diferenciadas	Quehacer educativo ligado a la militancia política, es progresivo y secuencial en el aprendizaje de las ciencias, busca el bien común

Fuente: construido a partir de Weinberg (2022); Casanova Cardiel (2018); Ocaño (2010); Echeverri Sánchez, et al (1998); De Zubiria (2017) y Pérez (2004).

A partir de los modelos teóricos, surgen en la episteme educativa **tres modelos por el grado de formalización**: modelos de educación informal, educación no formal y educación formal. Esta tipología reconoce que la educación comprende mucho más aspectos y modos de

condensarse que lo convencionalmente aceptado. Por ello, *supra* se ha expresado la idea de que los sistemas de entrelazan en un tejido que tiene más hilos de lo puramente institucionalizado como sistema educativo. La siguiente tabla sintetiza los modelos o modos educativos por su formalización:

**Tabla 2**

Modelos educativos por el grado de formalidad

Características educativas	Modos educativos			
		Educación Informal	Educación no formal	Educación formal
	Con quiénes se desarrolla	Grupo de iguales: la familia y vecinos, no estructurado	Actividad educativa estructurada: organizada fuera del sistema formal por maestros de oficios	Escuelas graduadas jerárquicamente: personal docente y grados cronológicos
	Fin establecido	Experiencia cotidiana: proceso a lo largo de toda la vida	Instrucción paternal: orientada a servir a usuarios y objetivos de aprendizaje identificables	Certificados: por niveles y grados de formación
	Manera y lugares donde se desarrolla	Participación: en su entorno, en el trabajo, en el juego, en el mercado, en la biblioteca, en medios de comunicación y en las redes sociales	Enseñanza sistemática no escolar: independiente o como una importante parte de una actividad más amplia	Instituciones para la formación inicial, secundaria, profesional y técnica a tiempo completo
	Por los medios tecnológicos	Tecnología: natural y TIC	Tecnología: de oficios y TIC	Tecnología especializada y TIC

Fuente: estructurado a partir de Coombs (1978) y de La Belle (1980).

A partir de la tabla, es necesario considerar las siguientes interrogantes sobre estos modelos: ¿tienen diferentes momentos históricos de origen?, ¿quién los estableció?, ¿los fines establecidos son diferentes?, ¿deben ser considerados como entidades individuales o en

constante interacción?, ¿cuál de ellos predomina?, ¿con base en qué se vuelve predominante?, ¿al elegir su formación, el individuo penetra en uno de los modelos o requiere de todos? La respuesta es compleja: cada individuo decide por uno u otro modelo, al hacerlo se enfrenta a diferentes situaciones educativas que pueden tener un modo predominante, pero le pueden exigir adoptar procedimientos propios de los demás.

Esta complejidad ya la había avizorado Durkheim (1975) cuando expone la necesidad de:

(...) contemplar los sistemas educativos que existen o que han existido, relacionarlos los unos con los otros, poner de relieve los caracteres que tienen en común (...) cada sociedad se labra un cierto ideal del hombre, de lo que debe ser éste tanto al punto de vista intelectual como físico y moral (...); a partir de un determinado punto, se diferencia según los ámbitos particulares que toda sociedad alberga en su seno. Es ese ideal, a la vez único y diverso (...) La educación es la acción que ejercen las generaciones adultas sobre las que no están maduras para la vida social. (p.52-53)

El planteamiento anterior lleva a considerar que se debe reconocer que la educación formal no es la única que prepara al individuo en una sociedad, sino que los otros dos modelos perviven con este. Por tanto, la actualidad imbrica los modos educativos, los que en esencia no son excluyentes. Es más, el modelo no formal por su origen siempre ha estado en las sociedades en convivencia con los otros dos modelos.

Por el *grado de inclusión* se reconocen modelos de educación popular y de educación para la interculturalidad. Aciri, et al. (2019), con base en diferentes experiencias, plantea que la historia de la educación latinoamericana se inscribe en la lucha por la defensa de la escuela pública popular, por el sentido de su función social y como derecho social de los pueblos. Es una expresión ante las reformas neoliberales orientadas a implantar un modelo socioeducativo que fractura y diluye la diversidad cultural, promueve la descentralización educativa y la privatización, expresiones especulares de los Estados que buscan eludir la responsabilidad de financiamiento y garantía, respecto al sustento integral de los sistemas educativos.

El resultado de este contexto es la construcción de praxis (acciones críticas) y teorías (miradas críticas) compartidas, antihegemónicas, frente a la consolidación neoliberal antihumana en el continente. Por ello, emerge el modelo de educación popular con base en ejes temáticos y de acción que son la expresión de la lucha de los pueblos por su emancipación<sup>1</sup>. Todos estos focos confluyen hacia un sentir generalizado en el mundo actual, en la civilización actual, en esta humanidad. Por ello y con ellos, este modelo se centra en:

1. Educación popular y economía popular, educación popular con jóvenes y adultos, educación popular y escuela pública, educación popular y universidad, educación popular e investigación militante, educación popular y pedagogías descolonizadoras, feministas y antipatriarcales.

“poner en evidencia la necesidad de descolonizar la educación buscando y encontrando un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas” (Walsh, 2013, p.25), propias, claro está, sin desdeñar lo mejor de lo ya caminado.

Por su parte, el modelo de educación intercultural pretende nuevos modos de relación para alcanzar la paz como camino de esperanza para la humanidad. Este construye su epistemología y acción sobre campos sin minas, ni opresiones, sin injusticias y sin esclavitud. Reclama para los pueblos justicia, respeto y cooperación en igualdad. Por eso, insta a todas las sociedades, sus instituciones y miembros a que sean factor importante de cohesión y de transformación social. De ahí que, este modelo oriente su mirada hacia un sistema educativo que condensa los modelos y programas en torno a las políticas educativas: a) asimilacionista: modelo y programas de compensación; b) integracionista: modelo y programas de relaciones humanas; c) pluralista: modelo y programas de estudios de un grupo cultural y d) intercultural: modelo y programas interculturales. (Palumbo, et al, 2020).

Por el grado de libertad, se considera la existencia de modelos autocráticos (educación tradicional) “democráticos” (educación para el desarrollo) y anárquicos (educación entre guerras). Los primeros tienen su origen en los modelos: tradicional o conservador; el liberal-social, colonial-poscolonial y los segundos, se basan en los modelos teóricos producidos por la racionalidad modernista.

Los modelos entreguerras surgen entre conflictos mundiales, regionales o nacionales. Es la educación que se debate entre lo viejo que no quiere terminar de fenecer y lo nuevo que se asegura, pero aún no tiene una ruta clara de continuidad, simplemente, porque esta surge en momentos de conflicto y de tensión para el ser humano. Es la educación del hijo del guerrillero, del revolucionario, del exiliado, del emigrante, del internacionalista o del agregado militar, del obrero, de la ama de casa, de los pueblos que luchan por sobrevivir y que confían en la educación. Estos modelos son anárquicos con resquicios de estabilidad, sin embargo, están en proceso de autoformación, de transformación, en la búsqueda de algo mejor.

### **Los modelos son ciegos, sordos y mudos**

La epistemología educativa moderna ha sido fraguada en=desde los escritorios. Calca casi en su totalidad los paradigmas religioso y económico, ambos dominantes. Está nutrida por el paradigma de la modernidad y su racionalidad, la que reproduce la esencia de quién todo lo ve, lo oye y lo dice. A decir, reproduce características omniscientes, omnipresentes y omnipotentes.

En otras palabras, el conocimiento producido no ve, no oye ni habla de las realidades complejas donde se trata de implantar los modelos educativos ‘ideales’. Solo reconoce esas realidades al compararlas con las realidades donde fueron fraguados, por ello trata de controlarlas,

sin mucho éxito –aunque su durabilidad ha excedido el límite de caducidad– porque se transfigura para presentarse como una novedad que mantiene los principios fundamentales de su modelo racional.

Los modelos educativos no ven, no oyen ni hablan de los sujetos, de la gente, porque los convierten en datos estadísticos. Son datos que conforman métricas para comparar mediante indicadores. Son una metáfora más en el tejido complejo de la realidad de las sociedades. Entonces, ¿cómo lograr una epistemología educativa real, que no sea el reflejo especular de la modernidad y de los centros de poder, que no sea reduccionista y dualista? ¿es posible una epistemología educativa que condense modelos educativos afines? ¿qué se requiere para tener una mirada sin transustanciación o transfiguración? ¿por qué es necesaria una mirada descolonizadora para encontrar lo común y mejor de los modelos para las sociedades y la sociedad mundial?

### **El dualismo y el mecanismo complejizante**

La ciencia moderna aporta a la humanidad conceptos-símbolos: dilemas, dicotomías, diferencias... la barra y las conjunciones copulativas o disyuntivas ¿acaso no denotan también la misma idea convencional de dualismo? Luego, otros conceptos expresan el dualismo al ser aplicados ‘en pares’ al análisis de la realidad, son parte de la visión dicotómica: bien y mal, dios y demonio; norte y sur, ricos y pobres, análisis y síntesis, a priori y a posteriori, deductivo e inductivo... A decir, fragmentan, reducen la realidad, antes de favorecer el conocimiento complejo de esta.

El dualismo es una concepción convencional, es producto de una visión paradigmática del mundo acuñada por la modernidad y el solapamiento, *por suerte*, de modelos que aún siguen vigentes: religioso, económico, político, científico. Estos conceptos denotan concepciones dualistas, reduccionistas, lineales. Este pensamiento, ¿acaso no se traslada de manera normalizada y jerarquizada hacia otros como educación, producción, sociedad, tecnología, etc?

Y, si antes de seguir la convención que los alimenta, hacemos enriquecimiento conceptual, orientando su sentido hacia la idea de entrelazamiento, religación y entretejido. Por un lado, utilizaremos los resultados del dualismo como punto de apoyo; por otro, orientaremos la mirada hacia las relaciones; en otro, visibilizaremos las hendijas, por finas que sean, que nos permitan distinguir=imaginar<sup>2</sup> continuidades existentes o posibles, y con otro, aportaremos una nueva mirada desde la experiencia del individuo suobjetal transcomplejo. Ahora bien, con esta lógica no convencional, cómo hacer un análisis de la Educación: a) como proceso y resultado, b) como proceso o resultado, c) como proceso=resultado, de=en=desde un sistema cuya existencia es consecuencia del solapamiento de los modelos que lo han conformado, porque se han venido autoformándose, autoorganizándose, realimentándose, reproduciéndose y condensándose en las diferentes escalas y dimensiones de la realidad. Sí, la realidad, esta que nosotros “conocemos”.

Se puede decir que es un problema y una tarea de alta complejidad, que ya otros han emprendido, y cuyos resultados se dice: están incompletos. La incompletud busca la continuidad. Esta puede ser lineal en el espacio y el tiempo o puede ser no lineal, por tanto, manifestarse en otros espacios y tiempos. Entonces, qué estamos planteando: ¿es posible analizar el sistema educación?

La razón está planteada en: a) la interrogante ¿cómo hacer un análisis de la Educación de=en=desde un sistema cuya existencia es resultado del solapamiento de los modelos que lo han conformado?, y b) en la “experiencia del individuo suobjetal transcomplejo”, lo que se debe comprender como el sujeto individual o colectivo que se ha objetivado, tiene la capacidad de trasladar saberes y trasladarse en el espacio y el tiempo real, enunciativo y de posibilidades. Es necesario aclarar que utilizaremos los conceptos modelo y sistemas como un todo.

En la tabla 3, se compara la definición de ‘sistema’ y la ampliación del concepto ‘modelo’ ubicados en una lógica no jerárquica, sino heterárquica, lo que en esencia los conjunta (ampliación 3) en un solo concepto ‘modelo de un sistema’ (Cova, 2016). Si aplicamos a este la lógica planteada (*supra*), el concepto,

2. Utilizaremos el guion como símbolo de continuidad recursiva.

se condensa en la siguiente imagen: modelo=sistema, la que representa mejor la ampliación 1 realizada por Cova:

**Tabla 3**

Comparativa: sistema – modelo (Insertar)

	Sistema	Modelo
Definición	<p>«Un sistema es una fuente potencial de datos.» (Cellier, 1991)</p> <p>(...) conjunto de elementos que interactúan entre sí y con su ambiente de acuerdo a ciertas reglas o principios.</p>	<p>«Un modelo (M) para un sistema (S) y un experimento (E) es cualquier objeto al que puede aplicarse (E) para responder preguntas acerca de (S)».</p> <p>(Minski, 1965)</p>
Ampliación por tipificación	<p>(...) puede ser tipificados en naturales o artificiales, materiales o abstractos; abiertos, cerrados o aislados; estáticos o dinámicos</p>	<p>Un modelo puede muy bien ser un objeto material, o también el entendimiento, la comprensión, acerca de cómo funciona un sistema (es decir, un modelo mental).</p>

	Sistema	Modelo
Ampliación por interpretación	El sistema queda determinado por la naturaleza <i>de sus elementos componentes</i> , por las interacciones entre ellos y por su frontera, es decir por las relaciones de pertenencia que separan al sistema del ambiente en que se encuentra inmerso.	(...) la definición conduce a que todo modelo sea también un sistema. Ello a su vez implica que los modelos poseen naturaleza jerárquica, lo que significa que el recorte de un modelo, genera un nuevo modelo que resulta válido para un subconjunto de los experimentos aplicables al modelo original.
	(...) cada disciplina define los sistemas que en particular estudia e investiga (sociales, biológicos, de procesamiento de datos, organizativos, termoeléctricos, etc., etc.)	Estos “modelos de modelos” configuran – al decir de Kleijnen (1982)– “meta-modelos”, que son versiones simplificadas de los modelos originales.
		(...) la definición no describe a “ <i>modelos de sistemas</i> ” sino que un modelo siempre está referido al par {sistema, experimento}. El modelo de un sistema puede ser válido para un experimento e inválido para otro; la expresión “validación del modelo” siempre se refiere a un experimento o a una clase de experimentos aplicados a un sistema.

Fuente: Tomado de Cova, 2016.

### Para que los modelos educativos vean, escuchen y hablen

La idea de ir más allá de las dicotomías debe plantear, en primer lugar, la no fácil idea de juntar metodologías de análisis que tienen como base conceptos ya conocidos, pero que

se han tratado de enriquecer y volverlos más complejos de lo que ya eran: 1) reproducción, 2) semilla y 3) comparación.... La reingeniería conceptual ya la iniciaron otros. En segundo lugar, considerar el concepto método en una acepción no lineal, en tanto en cuanto, esta hibridación metodológica debe penetrar, en los “modelos educativos” para poder auscultarlos desde varios puntos de mira, de tal manera que sea posible no perder de vista la educación como proceso y resultado, pero diluyendo el dualismo que esto encierra. No obstante, tal pretensión, tiene el riesgo de quedarse en cierto nivel de profundización, que requerirá de mayor maduración, pero en general pone las bases para un análisis complejo de este sistema=paradigma realizado por un sujeto transcomplejo. En tercer lugar, considerar que los conceptos referidos no tienen una vida en solitario, sino que coexisten con otros y dependen de ellos, por tanto, no están fosilizados en el tiempo ni en los dispositivos que los reproducen.

El primer punto de mira se basa en el planteamiento crítico realizado por Rockwell (1986), a la teoría de la reproducción desarrollada en la segunda mitad del siglo XX. Esta dirige una mirada a la producción de teóricos como Althusser, Bourdieu, Berstein, Apple y Giroux, a quienes reconoce sus aportes desde la dimensión teórica-analítica, pero los critica por no completarla con la investigación empírica, a fin de poder constatar *in situ* los planteamientos de tal ilustración empírica teoretizante. Rockwell plantea la necesidad de **observar la reproducción** y por ello realiza la interrogante ¿Cómo observarla?, pero a la vez advierte que este cómo debe poder diferenciar lo que se reproduce de lo que no.

La *documentación de la realidad y la observación de campo* son las técnicas que esta autora propone para observar y determinar la reproducción. No obstante, también se auxilia de una propuesta de interrogantes que las guían. Así, expresa que la tarea etnográfica debe centrarse en cuatro ejes de cuestionamiento: 1) ¿Qué se reproduce? ¿Cuál es el contenido de la reproducción?; 2) ¿A qué nivel de abstracción se encuentra ese contenido?; 3) ¿A qué escala de la realidad ocurre el proceso de reproducción? Y 4) ¿Desde dónde se da la reproducción? ¿Qué la determina? Aunque hay otros ejes de análisis como las condiciones, los mecanismos y las relaciones, no los aborda como ejes centrales, no obstante, los incorpora en su propuesta.

Al complejizar el planteamiento de Rockwell, agregaremos que la reproducción se produce de manera positiva (*desde el poder*) o de manera negativa (*la sociedad normalizada*) o de manera intermedia expurgativa (*por los sujetos transcomplejos de cultura*). Los tres modos deben observarse como entre actos de la configuración de la acción que un sistema con características autoorganizativas integra para pervivir, coexistir, transformarse y cambiar. Por tanto, lo positivo, lo negativo y lo intermedio en educación, también tienen sus grados de referencia y manifestación en la realidad, en tanto, son los **sujetos transcomplejizantes** los que desde su cosmovisión provocan las transformaciones y los cambios.

Para nuestro fin, interesa centrarnos en estos ejes, pero sin operativizarlos de manera lineal, sino haciendo una combinación que favorezca un acercamiento más rápido y efectivo al objeto que se quiere observar. Por lo tanto, debemos poner atención a las siguientes combinaciones:

- a. Qué se reproduce, desde dónde, dónde, desde cuándo, cuándo, y quién o quiénes lo reproducen, favorece la apreciación directa o indirecta de la condensación que se quiere observar.
- b. En la cosmovisión de los sujetos transcomplejos, la reproducción alcanza diferentes grados de conciencia, por tanto, de abstracción, que van: desde una concepción normalizada hasta una concepción de transformación y cambio. Por ello, hay que poner atención a la conceptualización significativa manifiesta que emerge de la actividad de los modos positivo, negativo o intermedio que emerge del sistema=paradigma educativo en su funcionamiento real.
- c. La reproducción puede ocurrir a diferentes escalas de la realidad. Por ello, esta debe suobjetivarse: en y entre la dimensión *concreta o mental, concreta y mental, concreta=mental, mental o concreta, mental y concreta, mental=concreta*. No obstante, todas estas subobjetivaciones se complementan dentro del sistema educativo.

La segunda mirada la encontramos en el concepto ‘comparación’ ligado al de educación, es decir, en la educación comparada. Entre las diferentes unidades de comparación, nos interesan los espacios, los sistemas, los tiempos y las culturas donde se implementan los modelos educativos, considerándolos procesos=productos. La amplitud de estas unidades abarca distintos aspectos de la realidad educativa y las sociedades: políticas educativas y sus cambios, currículum, financiamiento, estructura de gestión, enseñanza-métodos, aprendizaje, mercado laboral, grupos demográficos, actores y sus narrativas, entre otros. (Bray, Adamson y Mason, 2007).

Al comparar realidades distintas, el objeto de estudio se vuelve complejo. Es por ello, que cobra sentido la idea de un *suobjeto transcomplejo*. Este busca y encuentra: a) los entrelazamientos entre las unidades de análisis y b) los condensa en realidades irregulares con alto grado de incertidumbre. Esto es así, porque al integrar las miradas multidisciplinar e interdisciplinar, este suobjeto transcomplejo observa cómo la apariencia estable de los sistemas se desvanece, porque sus elementos tienen otros mecanismos de vinculación más allá de las políticas educativas... que subyacen a la implantación de los modelos (externos o internos) en la sociedad.

El tercer punto de mira se constituye a partir del análisis realizado por Arata (2022), que rescata los aportes de Gregorio Weiberg, historiador de los sistemas educativos latinoamericanos.

Este propone un sistema metafórico como método que ofrecen diferentes claves de lectura y la oportunidad de examinar los sistemas=paradigmas desde otras miradas:

- a. La metáfora-concepto '*semilla*' complejiza y orienta la mirada hacia la sensibilidad y el compromiso para surcar los territorios de la historia, *sembrar* y *germinar* otros modos de practicar historia de la educación, *formular* nuevas preguntas, *forjar* nuevas categorías de análisis o latinoamericanizar las utilizadas (otras metáforas).
- b. Se integra la metáfora '*ruina*' que permite: reconstruir escenas históricas y memorias, considerar autores y autoras invisibilizados por las historias oficiales, asistir a archivos físicos y virtuales como lazos complejizantes que integran las miradas sobre la educación.

Weiberg y Arata, invitan a transformarnos en sujetos transcomplejos a fin de lograr la condensación de las realidades educativas mediante la recuperación de los resultados de la aplicación de 'modelos ideales' para 'educar sociedades ideales'. La aplicación de la metodología semilla=surcar=sembrar=germinar y lazos complejizantes=reconstruir=visibilizar=asistir vaso comunica las realidades sociales y sus dimensiones, para profundizar la mirada, a fin de comprenderlas sin desdeñar al otro. Es decir, no solo une, sino que integra para comprender la Educación en diferentes escalas de la realidad, desde otras miradas no oficiales y en contextos diferentes, para conformar visiones propias, particulares y generales sobre los modelos educativos.

## CONCLUSIONES

Observar la educación como proceso y como resultado ¿es considerar un nuevo paradigma o la máxima expresión del ya existente? ¿Cómo se concibe desde esta racionalidad la emergencia de una nueva racionalización? La respuesta la aporta Makarenko (1925-1935) cuando narra en su poema pedagógico, que la existencia de un motor creativo es el que da paso a la nueva pedagogía, que no está exenta de traumas para acceder a la razón y al corazón:

El quid no está, hermano, en los edificios; lo importante es educar al hombre nuevo, pero vosotros, los pedagogos, no hacéis más que sabotarlo todo: el edificio no os gusta y las mesas no son como deben ser. Os falta eso... ¿sabes qué? El fuego revolucionario. (p.6)

En este nuevo momento, que vive la humanidad, la educación puede estar siendo vista como el medio para lograr transformaciones culturales de gran calado. Para ello, se requiere de un componente analítico, sistemático y crítico que sacuda la ilusión de la racionalidad actual.

Una nueva actitud epistemológica ha surgido para comprender la complejidad modernidad---posmodernidad---¿?, dentro de la extensa memoria pedagógica (con sus tensiones, contradicciones, conquistas, emergencias), donde los procesos históricos no se vean

como impurezas, sino como una vasta extensión de oportunidades para extraer aprendizajes efectivos, a fin de ayudarnos a atravesar este momento de transición hasta arribar a una nueva condensación: modelos educativos complejos donde lo nuevo y lo viejo se imbriquen para iluminar la nueva humanidad:

Lo más importante es ¿sabes?, no una colonia de menores, sino una escuela de educación social. ¡Necesitamos, ¿comprendes?, forjar un hombre nuestro! Y tú eres quien debe hacerlo. De cualquier forma, todos tenemos que aprender. Y, por lo tanto, tú también aprenderás. Me gusta que me hayas dicho francamente: no sé. Eso está bien. (Makarenko, 1925-1935, p.8)

La reflexión final se decanta, por nuevas miradas que permitan una mejor condensación de los llamados modelos educativos. La estandarización que los sistemas educativos buscan es una ilusión que colisiona con la cultura de los pueblos. Por tanto, considerar a la educación como proceso y como resultado, además de ser sendas metáforas, debe focalizar la idea de que sus modelos no son rígidos, antes bien, son un tejido de tradiciones, intenciones y contradicciones que tienen como base la finalidad de asegurar la sobrevivencia de las sociedades en su andar por el tiempo de esta y otras humanidades.

De ahí, es necesario construir un nuevo poema pedagógico con un nuevo observador transcomplejo (individual=plural), que aporte nuevas miradas, con la seguridad de obtener resultados que vayan más allá de las dicotomías.

## REFERENCIAS

- Acri, M. et al. (2019). Historia de la Educación Popular en Latinoamérica. (1a ed). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Arata, N. (2022). El desarrollo, la semilla y la ruina. Gregorio Weinberg en la historia de la educación latinoamericana. En G. Weinberg. Modelos educativos en la historia de América Latina. (2a ed). pp. 13-38. CLACSO; UNIPE Editorial Universitaria.
- Bray, M., Adamson, B., y Mason, M. (2007). Educación comparada enfoques y métodos. GRANICA.
- Casanova Cardiel, H. (2018). Claudio Lozano e Hispanoamérica: la educación en México hoy. O, Negrín-Fajardo., J, Vergara Ciordia y C, Vilanou Torrano. La historia de la educación entre Europa y América. Estudios en honor del profesor Claudio Lozano Seijas. pp 385-398. DYKINSON.
- Coombs, P. H. (1978). La crisis mundial de la educación. Península.
- Cova, W. (2016). Sistemas, Modelos, Simulación y un toque de Epistemología. Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional. edUTecNe.

- De la Orden, A. (1985). Hacia una conceptualización del producto educativo. *Revista Investigación Educativa* - Vol. 3 – N° 6 - p. 271-283. [https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/97142/1/Ponencia\\_10\\_V3%20N6%201985.pdf](https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/97142/1/Ponencia_10_V3%20N6%201985.pdf)
- De Zubiria, J. (2017). Los modelos pedagógicos Hacia una pedagogía dialogante. *Aula Abierta*.
- Díaz Domínguez, T. y Alemán, P. (2008). La educación como factor de desarrollo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 23, febrero-mayo, pp. 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194220391006.pdf>
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Ediciones Península
- Echeverri Sánchez, J. A., et al (1998). *Maestros Pedagogos. Un diálogo con el presente*. Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia.
- Imén, P. (2021). *Memorias pedagógicas del futuro: educación, lucha de clases desde Nuestra América*. CLACSO.
- La Belle, T. J. (1980). *Educación no formal y cambio social en América Latina*. Nueva Imagen.
- Luengo, J. (2004). La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación. En Pozo, M., Álvarez, J., Luengo, J. y Otero, E. (Ed.). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. (pp. 30-47). Biblioteca Nueva.
- Makarenko, A. (1925-1935). *Poema pedagógico*. Omegalfa. Biblioteca Libre. <https://es.scribd.com/document/484863448/poema-pedagogico-pdf#>
- Mora-Olate, M. (2020). Educación como disciplina y como objeto de estudio: aportes para un debate. *Desde el Sur*, 12(1), pp. 201-211. ORCID: <https://doi.org/0000-0002-7631-9179>
- Ocaño, J. (2010). *Teorías de educación y modernidad*. Grupo MAGRO.
- Palumbo, M. et al. (2020). *Educación popular. Para una pedagogía emancipadora latinoamericana*. CLACSO.
- Pérez, G. (2004). *Teorías y modelos pedagógicos*. Fundación Universitaria Luis Amigó. Facultad de Educación.
- Rockwell, E. (1986). Cómo observar la reproducción. *Revista Colombiana de Educación*. N°17, pp. 109-125. DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.5141>
- Turner., D. (2015). *Teoría de la educación*. Siglo XXI.
- Vásquez, E. y León, R. (2013). *Educación y modelos pedagógicos*. Secretaría de Educación de Boyacá. [http://www.boyaca.gov.co/SecEducacion/images/Educ\\_modelos\\_pedag.pdf](http://www.boyaca.gov.co/SecEducacion/images/Educ_modelos_pedag.pdf)
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes, de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Ediciones Abya-Yala.
- Weinberg. G. (2022). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. (2a ed). CLACSO; UNIPE Editorial Universitaria.