

Convocatoria efectuada por el Dr. E. Morin para “Una Formación a los Saberes Globales y Fundamentales de la Docencia”.

El presente trabajo responde a la temática **formación de formadores**.

Título del trabajo: La comunicación dialógica, una alternativa pedagógica brindada por el paradigma de la complejidad.

La comunicación dialógica, una alternativa pedagógica brindada por el paradigma de la complejidad.

Estamos en el año 2045. Soy un maestro que recibe su título en una cohorte universitaria inserta en el Paradigma de la Complejidad cuyo creador fue Morin (1990). Tengo la suerte de haber contado con docentes que tomaron la decisión de cambiar sus modelos mentales sacando a la superficie las creencias inconscientes de cada uno de ellos y de los grupos en los cuales participaban. En la primera década de siglo se hacían reuniones interminables entre los profesores de esta universidad, pero en realidad parecía que no se avanzaba en cada una de ellas. En aquellos encuentros se debatían, entre otros aspectos, las nuevas competencias requeridas para el 2030. Nuevas competencias que incluyeran acciones que tuvieran consecuencias existenciales, cívicas y sobre todo éticas en las sociedades con altos grados de responsabilidad y de ciudadanía.

Es lógico imaginar que, estos profesores, difícilmente llegaban a un planteo exhaustivo ya que la complejidad de los problemas los envolvía y desencadenaba un estado de paralización o inmovilización. Parecía que todos estaban en la búsqueda de algo revolucionario, distinto, que les permitiera, según el concepto multidimensional de la complejidad, comenzar a separarse del paradigma de la simplicidad y de los métodos deterministas que durante siglos habían guiado la ciencia en el mundo occidental. En síntesis, la docencia, no sabía cómo hacerlo y por dónde empezar. Morin denominaba a esa época “la prehistoria de la transdisciplinaridad”.

Hoy, ya avanzadas las cuatro décadas del milenio, podemos reconocer que en cada una de aquellas reuniones, las problemáticas educativas que se planteaban, señalaban una realidad. Esa realidad, era una construcción social que trataba de ser objetiva pero que estaba condicionada por valores, influencias históricas y relaciones de poder, miedos, incertidumbres, es decir, la subjetividad estaba encubierta por error o quizás por ilusión.

Durante el siglo XX se difundieron teorías como la de Copérnico, Darwin, Freud y Hubble, que destruían el antropocentrismo. En la educación formal, aparentemente eran aceptados esos principios pero en el aula, los marcos educativos no mostraban diferencia con la escuela de principio de ese siglo. La institución educativa necesitaba un cambio profundo, en el que el hombre tomara sentido como ser bio-físico, psico-socio-cultural e histórico inmerso en un mismo domicilio: la Tierra. Se pensaba que esto sólo se podía alcanzar si se lograba cambiar el modo de pensar de las personas a partir de una nueva concepción del hombre como ser, lo que llevaría a una nueva forma de agrupar el conocimiento.

En ese momento el estudio desde el paradigma de la complejidad hubiese permitido acercarse más al planteo de una interpretación del comportamiento dentro de sistemas complejos como los que constituyen las instituciones educativas, en donde las relaciones humanas se presentaban como caóticas y aparecían en la sociedad de una manera compleja, incierta, emergente. Se decía que aceptar la complejidad y estudiarla significaba:

“abrir nuestras teorías y nuestras prácticas a sus conceptos (borrosidad, no linealidad, emergencia, caos, autoorganización, fractalidad, coevolución catastrofismo, orden caótico, equilibrio inestable...- ni estable, ni inestable, ni ordenado, ni desordenado)”
Pastor y García Izquierdo (2007, p. 215).

Morin (1986) por su parte, divulgaba la idea que a principios del siglo XXI, se necesitaba un “cambio en el mundo de las ideas conceptuales”, cuestionando por lo tanto los conceptos maestros con los cuales se categorizaba al mundo. Este pensador a través de metáforas comunicaba algunas de sus concepciones. Una de ellas, la del “espíritu del valle“, hacía referencia al hombre máquina y al hombre espíritu-conocimiento, “ambas aguas” necesarias para fortalecer la “energía” del valle. Indicaba además la necesidad no sólo de

sumar, sino de integrar, de unir recursivamente, espiraladamente el des-orden, el re-aprender, la des-organización, la des-organización.

Morin se proponía con esta metáfora, pasar de un ciclo vicioso en el que el conocimiento científico se regía con moldes preestablecidos a un ciclo virtuoso, sin caminos predeterminados en los que la divergencia y la convergencia de pensamientos alternativamente, fluyeran y se enriquecieran con pensamientos críticos y auto-reflexivos. Esta metáfora, también incluía el recibir “como aguas que dan forma al valle” al cogito cartesiano, como cualidad del sujeto, que se da necesariamente en el ser viviente. Este pensador junto con una colectividad de científicos trabajaba en la línea de hombre psico-socio-cultural- histórico enfrentándose al esquema de hombre sólo biofísico.

En el Paradigma de la Complejidad de Morin, es de gran importancia distinguir entre los significados de “computar” y “cogitar”. Estos significados marcaban la diferencia con otros paradigmas, dado que ubicaban al sujeto de lleno en la complejidad.

Computar en su doble significado de aislarse y comunicarse sintetizaba a ese ser único. La referencia de cómputo indicaba la cualidad del sujeto que proporcionaba al ser un carácter propio, original y específico al igual que a una máquina.

El cómputo se alimentaba de la identidad genética pero mientras tenía este alimento, mantenía la identidad morfológica fundamentada en la identidad subjetiva o invarianza topológica (ocupaba un lugar único, exclusivo, excluyente).

El cómputo, según Morin (1980, p. 274), permitía concebir y controlar dos dimensiones: una físico-química en donde se producían interacciones y procesos moleculares y otra biológica que tenía un carácter auto-exo-referente y auto-egocéntrico.

El computante era para sí mismo el único, el universo, sin embargo a través del lenguaje y las ideas transformaba la computación en cogitación (pensamiento). Además, el computante tenía la capacidad de transformar la consciencia a partir de la reflexividad del sujeto que elaboraba su propio pensamiento y entonces, se introducía el elemento diferenciador, el espíritu. Cerebro (máquina viviente) transformaba y formaba un bucle recursivo con el espíritu y luego volvía a ser cerebro y así sucesivamente.

Se aceptaba que la unidad de funcionamiento lograda a través de la heterogeneidad de la multitud de componentes de los organismos vivos se concretizaba a través del sistema de comunicación (hacia adentro). Esto producía un verdadero bucle recursivo de comunicación hacia el interior y hacia el exterior del sistema. Comunicación es expresión, participación de todas las dimensiones y es sinergia. Y en este marco aparecían otras situaciones en debate: ¿cuál es el significado de inter, intra y transdisciplinaridad? ¿cómo llevarlas al aula de verdad y llegar a evaluaciones coherentes de la propuesta? ¿cómo plantear las investigaciones en la complejidad?. En fin ¿cómo cambiar el rumbo de la historia educativa?.

Continuando con este fluir de recuerdos se ubica también en la pantalla de mi mente, una de las competencias que en esa época significativamente no se tenía en cuenta: la competencia comunicativa a través de la exposición oral o el discurso oral. Es extraño, porque al buscar historia se encuentra presente en todos los planes de estudio, sin embargo, un porcentaje muy alto de estudiantes aprobaban todas sus asignaturas sin haber expuesto nunca un tema oralmente. Esta situación, al parecer marcaba aún más la utopía de lograr un cambio de conciencia de todos los futuros científicos.

Mi abuela era una amante de la docencia que se emocionaba con sus prácticas. La formación clásica dogmática del cuerpo de docente contrastaba con su espíritu innovador. El deber la hacía asistir rigurosamente a las reuniones institucionales, aunque de antemano sabía que las discusiones “quijotescas” nunca permitían avanzar en acciones concretas. Sin embargo, en una de ellas, una circunstancia inesperada casi mágica, cambió la historia de esta institución. Recuerdo que al referirse a aquella situación destacaba que si bien el espacio elegido para la reunión era desconocido por todos, a medida que los docentes se acercaban al lugar les impactaba una sala iluminada y cálida. Entre los detalles mencionaba que los miembros de la institución se iban sentando a medida que ingresaban y el ambiente les otorgaba paz. Posiblemente provocaba este estado, la colección de acuarelas que adornaban el lugar y una música suave y de relajación que completaba el ambiente. Se advertía que la ventilación era buena y era un salón muy bien equipado. Se vivía comodidad, tolerancia y también sintonía en ese espacio. En cada una de las mesas redondas que permitieron la agrupación de los docentes se encontraba, como por casualidad, los elementos para resolver el problema de la Torre de Hanoi en tres dimensiones. El juego

iba atrapando, sorpresivamente, a los participantes a medida que llegaban. De pronto, del rincón derecho una persona mayor, no conocida por el resto de los docentes se paró. Estaba tranquilo, era esbelto y aunque anciano tenía una posición erguida. No evidenciaba tensión, su cuerpo estaba relajado. Se percibía que manejaba con naturalidad la situación que iba a plantear. Comenzó a moverse, como buscando mezclarse entre los asistentes. Estableció contacto visual con cada uno de los participantes. Pausadamente, con una voz apacible se dirigió a cada uno de los presentes. Sus enunciados no dejaban ideas descolgadas. Su vocabulario era el de un hombre culto. Como “un duende” que había aparecido de la nada comenzó a relatarles una broma, suave e inmediatamente cuando aún las risas estaban dibujadas en los rostros de los docentes comenzó a compartir con los participantes sus objetivos. Había tomado de un Manual de Iniciación Pedagógica, corporación para el desarrollo (Velilla, 2009), algunas ideas, según dijo. Aseguró que una concepción compleja de la docencia y la investigación no crea barreras entre lo sistémico, lo ecológico, lo dialógico y lo dialéctico. ... Agregando a su exposición: es importante sumarse a una perspectiva intelectual que se esfuerce por atender lo sistémico y sus partes constitutivas; lo ecológico y los nichos que allí anidan; lo dialéctico, por aquello de los contrarios en movimientos y lo dialógico, por la capacidad integradora de los contrarios, que se necesitan mientras se repelen.

En esas primeras ideas ubicó la necesidad de sostener la creencia, que la reunión era una oportunidad especial de cambiar los resultados en el rendimiento académico de los estudiantes de la universidad, desde la construcción de un nuevo modo de pensar, fundado en una organización de los conocimientos como centro de la problemática. Sin duda, el hombre estaba haciendo explícita la necesidad de “promover una inteligencia general apta para referirse de manera multidimensional, a lo complejo, al contexto en una concepción global” (Morin, 1999, p. 24). Agregó, que también se convertía en una oportunidad única para que los docentes estuvieran orgullosos de su aporte en la transformación de los sistemas educativos. Continuó diciendo: hoy vamos a imaginar que recreamos nuestra universidad desde la docencia. Vamos a refundarla. Para lograrlo nos debemos una conversación reflexiva. Ustedes son los hacedores del aula. Les propongo dialogar en búsqueda de una estrategia que permita un cambio posible e inmediato en el sistema universitario fundado en los saberes éticos, afectivos y creativos que cada uno de Uds. tiene

desarrollados desde sus funciones docentes. Necesitan dialogar para encontrar una acción transformadora, que permita consensuar en nudos estratégicos claves la ubicación en una misma línea de trabajo educativo a todos ustedes.

Desde ese momento, fueron apareciendo ideas como un volcán en erupción que pintó la vida en las universidades. Entre las más importantes recordaba mi relatora:

En las comunidades desarrolladas cada día más se produce una desintegración de las familias y con ellas de la gran familia, la sociedad. En ellas no hay idea de sentido cívico, el individualismo se ha inclinado totalmente al egocentrismo provocando agresividades individuales, mercado, provecho personal, pérdida de la hospitalidad y de la recepción, miedos. Un debilitamiento de la percepción global acentuado por menos solidaridad y responsabilidad, ya que cada uno sólo mira su trozo de tarea especializada. Internet en especial, ofrece una saturación de información con cambios abismales que llevan a no poder pensar y reflexionar sobre ellos, tanto por falta de tiempo como por incapacidad para procesar la información. El mal consumo de los buenos contenidos también está a la orden del día. La universidad y la educación formal en general tienen respuestas lentas a los cambios. Hoy los contenidos actualizados en las currícula no existen y cuando puedan incorporarse ya estarán totalmente desactualizados. La búsqueda de la hiperespecialización señala una ciencia que ha avanzado velozmente desde el desarrollo de la lógica técnica, la lógica económica y la científica. Sin embargo, como paradoja a esta situación “la pseudo-racionalidad ha atrofiado la comprensión, la reflexión y la visión a largo plazo” (Morin, 1999, p.28), es decir un agravamiento de la ignorancia del todo versus progresión del conocimiento de las partes.

Parecía que las ideas estaban muriendo, cuando entonces, esta especie de duendecillo dijo que invitaba a cada uno a reflexionar individualmente en una situación propia y maravillosa de aprendizaje. Luego lo harían en una totalmente diferente y “nefasta”. Sugirió entonces elegir un lugar del salón para ubicarse, con una sola condición: reencontrarse con la interioridad de cada uno. Una vez que los participantes estaban sentados incitó a lograr una respiración pausada, profunda, tomando conciencia de cada una de las partes del cuerpo. Sumó al pedido la frase: recuerden que la respiración pausada calma la mente ... hizo unos minutos de silencio esperando el momento de comienzo de la

meditación de los participantes. Agregó entonces, el hombre es físico-biológico, psíquico, cultural, social e histórico y sería provechoso que ustedes pasiva y reflexivamente, como “unidad de ser”, pudieran extraer de sus experiencias los sentimientos que se movilizaron en ella, los ruidos, las acciones y no sólo la comprensión intelectual alcanzada. Posteriormente les voy a pedir que escriban un torbellino de palabras que sintetice sus vivencias.

Esperó silenciosamente el trabajo individual. Cuando observó que todos los participantes habían terminado preguntó ¿cuáles son las diferencias de las dos situaciones?.

En cinco minutos un pizarrón quedó lleno de ideas. El hombre que en nuestra historia hemos denominado “como un duende”, retomó al grupo y confrontó los problemas de los cuales se había partido y las cualidades que expusieron los participantes conducentes a aprendizajes de calidad. Muy sintéticamente comentó que en el primer momento se expusieron problemas que quisieron ser abarcativos o globalizadores de nuestras universidades. En ningún momento se habló del alumnado, individuo bio-físico, psíquico, social, cultural e histórico que debe soportar en soledad a un docente, que en general es disciplinar, comete errores y no tiene ilusiones. En la segunda actividad apareció un estudiante humano, con emociones, afectos, temores, angustias, rabias y deseos. Esto nos señala la presencia de un hombre unidad que, aunque ahogadas algunas de sus dimensiones existen y en algún momento afloran. Un hombre que tiene un 2% de actividades neuro-cerebrales que se activan por informaciones y estímulos externos, pero que hay que tomar en cuenta el otro 98% de potencial que se genera por estímulos que proceden del interior de la persona. La percepción, la imaginación, el afecto deben fluir para ser incorporados en el mundo, no sólo en los sistemas educativos. Por lo tanto, esta toma de decisión es urgente, inmediata. Es necesario vincular lo que es considerado separado hasta hoy, aprender a hacer oscilar la certidumbre versus la incertidumbre, lo objetivo y lo subjetivo y como dice Morin, agregó, “no se trata de eliminar las disciplinas, sino de hacerlas más útiles, coordinándolas e integrándolas”. Lo que ustedes deben hacer cooperativamente es reflexionar, sobre la inclusión de un número mínimo de constructos que permita que el humanismo fluya del ser humano, para tener una cultura ecológica nueva y transformada.

Ante la mirada atónica de los profesores, el duende desapareció y en ese momento el grupo se despegó consciente de lo conceptual, para entrar en un mundo imaginario que tuvo un producto único. El trabajo colaborativo, muy crítico y acalorado, culminó con una propuesta unánime: promover la comunicación dialógica como eje central del cambio.

Dos palabras fuerza, dos constructos inseparables al plantear el grupo “el diálogo es la comunicación creativa por antonomasia” (Rodríguez, 1996, p.3). Al defender la frase aparecieron los saberes inconscientes que habían estado debatiendo y que en esas “luchas de ganar o perder” no podían aflorar. Se escucharon, además, justificaciones como las siguientes. La comunicación dialógica promueve: el afecto, la autoestima, la motivación, el respeto, la construcción de un nuevo conocimiento, la aceptación de la diversidad, la mejora de factores psicosociales como los estilos atributivos, valores y normas de alineación e internalidad, proporciona feedback, da seguridad a la persona porque fortalece el estado emocional, se desarrollan competencias que hacen que se diferencien los puntos de vistas personales, de la otra persona y exterior a ambas, permite la autocrítica y la autoevaluación, mantiene en estado de aprendizaje a los alumnos y a los mismos docentes, permite acostumbrarse a tener diferentes perspectivas: pensamiento flexible, ayuda al desarrollo del pensamiento sistémico, desarrolla la cultura por aprender, pone de manifiesto que todos somos diferentes pero a la vez iguales.

Finalmente manifestaron que la comunicación dialógica los llevaría a reformar el pensamiento con una conciencia antropológica (iguales versus diferentes), ecológica (todos en una misma esfera viviente), cívica terrenal (responsabilidad y solidaridad), espiritual como ejercicio complejo del pensamiento para criticarnos y autocriticarnos.

A la distancia pienso, que en la frase seleccionada “comunicación dialógica” se encontraba ocupando el máximo espacio una palabra olvidada en la práctica por aquella época y sin embargo, antigua en su aparición. Efectivamente el constructo “Diálogo” viene del término griego δία (diá, a través) y λόγος (logos, palabra, discurso). Se usaba para referirse a una modalidad del discurso oral y escrito. La verdad es dialógica y es “sobre todo una expresión”, más que una conformidad con la realidad. Estos significados hicieron pensar que la indagación es dialógica y que por lo tanto existe un aprendizaje dialógico.

El concepto de aprendizaje dialógico no era nuevo a principios del siglo XXI. Cuatrocientos años antes de Cristo, Sócrates había descubierto que el camino para la enseñanza y aprendizaje no se sostenía en el monólogo sino en la interacción, en la estimulación, en la pregunta, en el procesamiento interno realizado por el sujeto, en la participación de todos.

Freire en su libro *Pedagogía del Oprimido* exponía la posibilidad de la acción dialógica pedagógica (Freire, 1970). Exponía los beneficios de una actitud dialógica para resolver los problemas incluyendo la utilización del diálogo como único recurso para solucionar los conflictos. El diálogo, según Freire, era un constructo complejo que saltaba la relación yo-tú. Era un constructo que dinamizaba el encuentro humano como exigencia existencial. Saltaba la idea de reducir la acción a un “decir ideas de un sujeto en el otro” o “a lo más, intercambiarlas”.

Morin, también incluía en su teoría al principio dialógico. Este autor establecía siete saberes para la educación del futuro, y entre ellos incluía el principio dialógico que quedaba ilustrado con la fórmula de Heráclito “vivir de muerte, morir de vida” (Morin, 1999, p.2). Dos nociones que abordaban dialógicamente el orden/ el desorden/ la organización. Esta tríada estaba en constante acción a través de múltiples inter-retroacciones que ponían en diálogo diferentes mundos como son el físico, el biológico, el psíquico, el social, el cultural y el histórico.

A la distancia de los relatos, sigo interrogándome ¿Por qué se produjo el cambio?. Aquel duendecillo, sin duda inventado y caracterizado por mi abuela, fue un ejemplo que quiso dejarme de un gran maestro. Su trabajo pasó por el caos inicial de indeterminación de cualquier diseño de clase. Partió de la incertidumbre usando la certidumbre. Dentro del caos que se produjo en cada uno de los participantes buscó la organización de la desorganización que caracteriza a todo encuentro. Tenía una estrategia heurística que se manifestó en la búsqueda de un ambiente educativo creativo buscando la relación entre lo cognitivo, lo emocional, lo corporal y lo histórico cultural. Un lugar especial, las acuarelas, la música, el buen uso de la voz, el planteo de un juego atrapante Trabajó la parte física, emocional, intelectual pero sobre todo la espiritual. En la estrategia de abordaje hubo sabiduría por parte del docente ya que sin duda se había preocupado por conocer el grupo,

su nivel de motivación, las experiencias de estas personas en reuniones anteriores. Debió realizar un análisis de intereses y necesidades. Luego diseñó una ruta flexible de contenidos con actividades. Allí incluyó contenidos conceptuales, procedimentales, comportamientos y habilidades, creencias, valores y actitudes sobretodo motivacionales. Sin duda quería llevar al grupo a un punto límite, a un punto crítico. Preparó un camino que salpicó con semillas y los resultados de ese encuentro modificaron el modo de pensar y actuar de los docentes que buscaron la comprensión humana desde el ejemplo y a través de la comunicación dialógica, se trasmitió el afecto, la ética y la tolerancia. Se puso en práctica aquello que ya había dicho Aristóteles en *Ética a Nicómaco*, “uno no enseña virtudes, las virtudes se aprenden viendo actuar a la gente virtuosa”.

La conclusión a la que arribó este grupo, que los puso de pie y en marcha fue el disparador para la acción de un gran educador que da y recibe. Una comunicación dialógica necesita fluidez, flexibilidad, originalidad y viabilidad en su carácter interactivo, dinámico, sistémico, en el que persona, ambiente, proceso y relación se entretajan formando un todo inextricable y complejo. En este proceso y producto se entiende a la comunicación dialógica como a la creatividad, inmersa en un sistema dinámico puesto al servicio de un aula productiva creativa. Se puede analizar en esta situación planteada a la creatividad más como un holomovimiento (Bohm, 1992), como intersección entre campo-ámbito-persona en donde el Sujeto despliega sus múltiples y, a veces hasta contradictorias identidades (Csikszentmihalyi, 1993).

La comunicación dialógica se convirtió en la institución universitaria en una piedra perturbadora que rompió la corriente lineal del río. Un orden explícito o desdoblado que se despliega en un orden implicado o implícito que se pliega. A partir de ese momento se comenzó la búsqueda de un pensamiento dialógico, es decir, “entre humanos”, capaz de elevar el grado de responsabilidad y de ciudadanía con consecuencias éticas, existenciales y cívicas. Este momento se transformó en un punto de bifurcación que “es aleatorio e imprevisible, pero también intensamente creativo” (Torre, 2006, p.130).

El camino se hizo al andar como lo expresa Machado (poeta español). Se fue haciendo en las reuniones de síntesis semanales que comenzaron a tomar vida, ya no como personas agrupadas, sino como equipo de trabajo de una institución educativa que se puso

de pie y en la vanguardia en busca de la inter, intra y transdisciplinaridad. Se aplicaron las enseñanzas expuestas en la Teoría de la Complejidad de Morin, quien manifiesta que el método o camino era vital al reconocer la presencia de un sujeto que busca, conoce y piensa; que no se centra sólo en la experiencia; que tiende a sistematizar conocimientos a partir de la organización de datos, de información y a permitir que la sociedad y la cultura planteen libremente dudas de la ciencia; que existe la posibilidad de la aparición de la crítica de la teoría y la teoría crítica y de la incertidumbre o sea tensión entre ignorancia y conocimientos expuestos en interrogantes.

Hoy soy docente y esta historia me dejó algunas enseñanzas y otras que voy con el tiempo interpretando. Indudablemente el duendecillo tuvo en cuenta para el desarrollo profesional de ese grupo de docentes, lo cognitivo (saber), lo efectivo (saber hacer), lo afectivo (ser y estar), lo volitivo (querer) y lo sociocultural (más entropía, más orden). Creó un ambiente educativo creativo. Siguiendo a González Quintián, C. (2006, p. 205) este gran docente tuvo en cuenta las tres dimensiones del ambiente educativo creativo: el ambiente psicosocial, el físico y el didáctico.

El ambiente psicosocial porque logró “la afectividad del contacto entre los actores sociales y de éstos con su contexto; como la acción comunicativa y constructiva entre los interlocutores, y también como la relación sinérgica entre la organización como estructura y medio de interacción, y los intereses y expectativas de los actores sociales” (p. 211). Instaló la confianza que el grupo podría llegar a un producto, a tomar una decisión valiosa para el futuro. Los “Siete Saberes para la Educación del Futuro “(Morin, 1999) fueron el sostén de esta dimensión que permitía tener en cuenta las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión, los principios de un conocimiento pertinente, enseñar la condición humana, enseñar la identidad terrenal, enfrentar las incertidumbres, enseñar la comprensión y la ética del género humano.

Del ambiente físico logró que fuera un “comunicador social a través de las diferentes representaciones y símbolos que materializa; reproduce y manifiesta mensajes traducidos en lo espacial, contiene pedagogías invisibles que por su carácter figurativo, holista, y vivencial, tienen un alto poder interiorizante” (p. 21). Usó el espacio para sorprender y para realzar lo afectivo desde la música, las acuarelas, el juego, el reencuentro.

Del ambiente didáctico “dimensionado como escenario de formación y aprendizaje creativo, generoso en procedimientos autónomos, flexibles y divergentes, donde se promueva la indagación, la formulación y reformulación de problemas, centrados no tanto en la certeza del acierto como en la posibilidad de acierto” (p. 21). Planteó un problema con alta ambigüedad e incertidumbre. En esta dimensión se destaca un modelo no estructurado y flexible. Este gran maestro se sostenía en un modelo tridimensional para armar creativamente su clase, apoyado en tres ejes que son los pilares que dan sustento a la transformación del aula: momentos, principios/ejes y el tercero, los aprendizajes.

El modelo PANuRA (Porcar, 1999), ayuda, media, guía heurísticamente al buen docente en la necesidad de “combinar” fichas de actividades de la manera más ingeniosa posible, sin perder de vista los objetivos generales planeados y los específicos de aprendizaje a lograr. Los momentos (presentación, apertura y núcleo) son cruzados por las actividades las cuales están caracterizadas por principios o ejes (lúdico, heurístico, holístico o comunicativo) y aprendizajes desde lo físico, lo intelectual y lo emocional.

PANuRA entonces indica con cada letra un momento clave de la clase o encuentro. Presentación (P), Apertura (A) y Núcleo (Nu). El núcleo siempre incluye el cierre para cada actividad. Las dos últimas letras R (retroalimentación en cada cierre) y A (autorregulación de cada actividad) hay que interpretarlas como productoras de un movimiento en espiral y usadas para la autoevaluación personal y la evaluación grupal en relación con el desarrollo del encuentro (aula creativa).

Pero, también el relato me dejó otro aprendizaje. Los tres ejes del modelo tridimensional ahora estaban religados por la comunicación dialógica.

Así este constructo se convirtió en un aprendizaje para el grupo y también para el docente mediador. La decisión adoptada no sólo se sumaba al modelo usado, sino que además se integraba, se unía recursivamente, religaba espiraladamente el des-orden, el re-aprender, la des-organización, la des-organizacción. Religado desde lo dialógico posibilitaba un ”tejer en conjunto” los múltiples elementos de la realidad sin quedarse con una mirada unidimensional solamente, iba en busca de lo transdisciplinar, se podía “armar” con constelaciones de conceptos solidarios, de macro conceptos produciendo un juego múltiple de inter-retroacciones.

La sola decisión de establecer días y horas para una comunicación dialógica permitió activar en cada docente universitario una estrategia creativa para cada una de sus futuras clases. Nació así la posibilidad de crear espacios en la diversidad para la enseñanza y aprendizaje fundados en debates argumentados, con reglas claras para discutir, con el objeto de construir conocimiento desde la comprensión intelectual u objetiva y humana intersubjetiva.

La escucha y el respeto permitieron modificar estructuras internas más que lograr conocimientos aislados y por eso fueron las banderas que aseguraron el aprendizaje democrático para la inter, intra y transdisciplinaridad, desde las propias vivencias en los sistemas educativos, características que hoy seguimos trabajando transformado y mejorando. Sin duda, la situación planteada muestra la fuerza conceptual de la metáfora del aleteo de la mariposa: una simple acción es capaz de generar una cascada de situaciones creativas. Por lo tanto, una creatividad incluida en un proceso complejo de la subjetividad humana que “implica reconocer su carácter singular, recursivo, contradictorio e incluso imprevisible” (Mitjans Martínez, 2006).

Referencias bibliográficas

Csikszentmihalyi, M. (1993). *La mente creativa*. Madrid: Gedisa

Freire, P. (1970, primera edición). *Educación liberadora del oprimido*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores, SA.

González Quintián, C. (2006). La magia de los ambientes. En S. de la Torre y V. Violant, V. (Coord. y Dir.). *Comprender y Evaluar la Creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza*. (pp. 197-205). España: Ediciones Aljibe.

Mitjans Martínez, A. (2006). Creatividad y subjetividad: una aproximación desde la complejidad. En S. de la Torre y V. Violant, V. (Coord. y Dir.). *Comprender y Evaluar la Creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza*. (pp. 197-205). España: Ediciones Aljibe.

Morin, E. (1980). Cap. V. *Computar y cogitar*. Diplomado Transformación Educativa. “Una Formación a los Saberes Globales y Fundamentales de la Docencia”.

Morin, E. (1986). *El Método*. Tomo 3. *El Conocimiento del Conocimiento*. Madrid: Edit. Cátedra.

Morin, E. (1990). *Introduction a la pensée complexe*. Paris: ESPF Editeur.

Morin, E. (1999). *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. París. UNESCO.

Morin (2002). *Ética & Globalización*. Biblioteca Digital de la iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo. www.iadb.org/etica.

Pastor, J y García Izquierdo, A. (2007). Complejidad y Psicología Social de las Organizaciones. *Psicothema*, 19(2), 212-217. Extraído el 15 de enero del 2008 de www.psicothema.com.

Porcar, M. (1999). *Capacidad creativa para el desarrollo integral cognitivo-expresivo de los docentes de la EGB Área Matemática*. Tesis de Maestría sin publicar, Universidad Santiago de Compostela.

Rodríguez, M. (1996). *Creatividad Multisensorial*. Sgo de Compostela: Colección Master Creatividad Aplicada.

Torre, S. (2006). Teoría interactiva y psicosocial de la creatividad. En S. de la Torre y V. Violant (Coord. y Dir.). *Comprender y Evaluar la Creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza* (pp. 197-205). España: Ediciones Aljibe.

Velilla, M. A. (Compilador) (2009). *Manual de iniciación pedagógica - al pensamiento complejo*. Corporación para el desarrollo- Complexus- Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior. UNESCO.