

Bibliografía

- Ries, Al. y Ries, Laura. (2002) "La Caída de la Publicidad y el Auge de las RRPP", Ediciones Urano, Barcelona.
- Cárdenas, Juan Pablo (2004) "Los Ciudadanos y el Periodismo". Ponencia presentada en el seminario "El Derecho a la Comunicación: Medios y Demandas Ciudadanas" organizado por la Asociación de Escuelas de Periodismo y Comunicación Social de Chile. Ciudad de Temuco, septiembre de 2004. Publicada en sitio web de la Radio Universidad de Chile (<http://www.radio.uchile.cl/notas.aspx?idnota=11975>).
- Pirrone, Guido (2006): "Los Procesos Identitarios en Espacios de Participación No Tradicionales". En: "Estudios de Periodismo y Relaciones Públicas. Comunicación, Interculturalidad y Ciudadanía", Año VI N° 6 - Segundo semestre 2006. Universidad de Viña del Mar.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas. (1989). "La Construcción Social de la Realidad". Amorrutu editores, Buenos Aires. 1997.
- Jodelet, Denise. (1989) Les Représentations Sociales, París: Presses Universitaires de France.
- Puente, Soledad (1997). Televisión: "El Drama Hecho Noticia", Ediciones Universidad Católica. Santiago.
- Dadier, José Luis (1992): "El Periodista en el Espacio Público", Ed. Bosch: Barcelona.
- Sheridan Burns, Lynette (2005). A Reflective Model for Teaching Journalism. Paper presentado en Newcastle 2004 Conference, the first JourNet International Conference on Professional Education for the Media, Newcastle, Australia, 16-20 February 2004. En: http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php?URL_ID=19075&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Cole, Peter (2006). Study Journalism in the UK. Bajado de la Internet el 3-11-2006 desde <http://www.intstudy.com/articles/isgap4a09.htm>
- Godoy, M., Poblete, F. (2006): Manuel Delgado. Sobre antropología, patrimonio y espacio público. Entrevista publicada en Revista Austral de Ciencias Sociales 10: 49-66.
- Contreras, E. (2007) Valparaíso y sus Celebridades. Escuela de Periodismo, Universidad de Viña del Mar. En: <http://www.uvm.cl/comunicaciones/articulosest.shtml?cmd%5B118%5D=i-118-50a98fe73ade6e0776d0a871ee7c2d>

Pedagogía del Caos y Experiencia Educativa de la Comunicación en el Contexto Universitario

Dr. Jorge Brower Beltramin.
Doctor en Estudios Americanos con mención en Pensamiento y Cultura.
Universidad de Santiago de Chile.
Académico Universidad de Santiago de Chile
jbrower@usach.cl

Resumen: La reflexión respecto a los aportes de la "pedagogía del caos" para la enseñanza de la comunicación en el contexto de la universidad, se articula a partir de una re-ubicación de los sujetos implicados en este proceso, como protagonistas del mismo, incluyendo esta postura, la complejidad propia de las múltiples variables que interactúan en el comportamiento del ser humano. En este contexto, las características y cualidades propias del caos son formalizadas con el objetivo de constituirse en un referente teórico y también metodológico que permita construir una propuesta pedagógica, cuyo contenido central-*la comunicación humana*-, sea comprendida de la forma más integral posible, vinculándola a los espacios de vida en los cuales se expresa y desarrolla.

Palabras claves: Pedagogía del caos, Comunicación, Universidad

1.- Reflexiones preliminares

Cuando nos enfrentamos al desarrollo de un proyecto educativo en el contexto universitario, surgen preguntas que son inevitables, tales como cuáles son los objetivos que queremos lograr en la formación de estos profesionales. En ese mismo campo de inquietudes, nos preguntamos también qué significa formar profesionales de la comunicación en los albores del siglo XXI, en una Universidad que ha sufrido todo tipo de cuestionamientos respecto a su función dentro de las sociedades actuales. De este modo, nos enfrentamos al desafío de proponer cómo tendría que ser ese contexto y cómo podríamos contribuir al desarrollo de un proyecto en el que se articule un espacio adecuado para la enseñanza de la comunicación en términos teórico-metodológicos, dentro de una Universidad que se concibe vinculada estrechamente al acontecer expresado en la dinámica cultural de los pueblos y a la solución de las diversas problemáticas que emergen en esa dinámica cultural.

Sin duda, estos desafíos tienen que ver con una reflexión previa al trazado de cualquier proyecto educativo. En el caso que aquí nos ocupa, la actividad educativa universitaria, entendida como dimensión contextual, estamos frente a una tarea pendiente, que ya Heidegger señalaba en La Autoafirmación de la Universidad Alemana (1933): "[...] se abre [...] una nueva responsabilidad universitaria focalizada en la pregunta por el ser".¹

Esta afirmación cobra, en nuestros días, una importancia muy gravitante, no sólo para el futuro de la Universidad, sino que para el desarrollo del hombre, entendido como sujeto concreto inserto en una existencia que se construye a partir de la cotidianidad, de la lucha por la sobrevivencia y más allá, de un proyecto de existencia que se resume en la esperanza de alcanzar la felicidad, entendida como el desarrollo pleno de los talentos que podamos tener.

La pregunta por el Ser, planteada por Heidegger como central en el trabajo universitario, ha sido reemplazada por una visión positivista de la universidad que aún perdura y que encontramos con claridad desde el siglo XIX en autores como Saint Simon y Comte². En torno al proyecto filosófico de estos pensadores se comienza a construir una Universidad moderna básicamente instrumental, para producir gran cantidad de profesionales, y así fortalecer el desarrollo de los Estados.

¹ Thayer, W. La Crisis No Moderna de la Universidad Moderna. (Epílogo del conflicto de las facultades). Santiago: Cuarto Propio, 1996, p. 11. Crf. Derrida, J. La Filosofía Alemana como Institución. Barcelona: Juan Granica, 1984.

² Previamente influenciado por la filosofía social de Saint Simon, Comte orientó sus esfuerzos a asegurar la unidad del espíritu. En este trabajo intelectual, sustituyó la Fe de la época medieval, por la Ciencia, fundando de esta forma, una filosofía científica. El estado positivo de la ciencia, renuncia a las explicaciones metafísicas (inmanentes y trascendentales) y se atiene sólo a los hechos conocidos por la observación y la experiencia. Las obras más importantes que contienen el pensamiento de este fundador del positivismo son Le Système de Politique Positive (1851-1854) y el Catéchisme Positivista (1855).

A este fin productivo, debemos agregar el mandato positivista, a través del cual todas las disciplinas impartidas en los claustros universitarios debían tener una base "científica". De esta forma, el carácter especulativo del conocimiento es desplazado, para instaurar una visión del conocimiento como producción de certezas medibles y verificables. En el caso de nuestros profesionales, éstos son además licenciados en Ciencias de la Comunicación. Dicha nominación, obedece a la lógica del proyecto ilustrado y al mismo tiempo se enfrenta a los postulados epistemológicos actuales desde los que se hace difícil plantear Ciencias de la Comunicación como un todo teórico articulado y coherente³.

Las nominaciones positivistas, de gran influencia en el pensamiento occidental anulan la posibilidad del proceso crítico y por cierto impiden el trabajo reflexivo en torno a la pregunta por el Ser "deyecto" en la existencia como postula Heidegger.

Así, el *Dasein*- existente, sujeto en el mundo o mejor dicho, con el mundo, materia prima del trabajo propio de la Universidad, ha sido eclipsado, en pos de entenderlo como elemento dentro del proceso productivo, finalmente resultado afín al sistema, anulado en su dimensión y capacidad crítica.

A la luz de estas reflexiones, la pregunta por el currículum comunicacional se transforma en un desafío que no podemos soslayar. El desarrollo de contenidos teórico-formales sobre comunicación debe estar vinculado estrechamente con el sujeto concreto tan

³ A partir del enfoque epistemológico complejo, el fenómeno de la comunicación humana debe ser observado desde la transdisciplinariedad, es decir, desde pre-articulaciones teóricas o cuerpos gnoseológicos, en donde la reflexión filosófica haya hecho madurar los conceptos explicativos que sirven para producir conocimiento sobre las múltiples dimensiones del fenómeno (política, social, antropológica, semiótica, filosófica, informativa, sólo por mencionar algunas). De esta forma, no existen Ciencias de la Comunicación propiamente tales, sino disciplinas sobre el conocimiento general que pueden establecer temáticas de estudio comunicacional y en ese sentido, aproximarse a una especificidad de la Comunicación, para entregar conocimiento sobre ese tópico particular. Cfr. Osorio, F. "¿Qué es Epistemología". Conferencia dictada a los alumnos del Magíster en Antropología de la Universidad de Chile. Abril 7 de 1998. "Sobre la Complejidad en Torno a Edgar Morin". Villanueva, J. C. Disponible en Web: <http://www.arrakis.es/-sfrm/conocimiento4.htm>. Gutiérrez, Alfredo. "Un Día Antes de La Complejidad". Universidad Iberoamericana. Santa Fe, México. D.F. Disponible en Web: <http://www.service-public.com/complexe/rio/part1/04.html>. López Veneroni, Felipe. Elementos Para una Crítica de La Ciencia de La Comunicación. México: Trillas, 1989.

bien descrito y comprendido por la Filosofía de la Experiencia⁴. Desde esta perspectiva, la Comunicación cubre y desarrolla de manera única, la forma de relacionarnos con el otro, de comprender al prójimo y de ser comprendidos. La Comunicación da cuenta de cómo nos con-tenemos en un intento por salvar el abismo físico y existencial que nos separa, en un proceso de construcción de morada que sólo limita con la muerte.

Como podemos ver, la profundidad de la pregunta por el Ser, se relaciona directamente también con la densidad de la pregunta por la comunicación humana.

Nuestra experiencia como académicos e investigadores en el área de la Comunicación nos plantea una exigencia que, a la vez, es una oportunidad. Se trata de una desideologización respecto de las mallas curriculares, construcciones que nos conducen inevitablemente al establecimiento de contenidos clausurantes en relación a los más genuinos procesos de conocimiento y por tanto de apertura a múltiples ámbitos del saber. Hemos privilegiado un relato sobre el conocimiento, que es expresión de la apropiación y empobrecimiento de discursos múltiples que reenvían a territorios gnoseológicos desde los que emergen otros conceptos y lentes para reflexionar y estructurar verdades. Hoy podemos decir que la malla, tejido o trama de contenidos, metodologías y actividades, ya no puede acotarse de manera clara y definitiva, pues el desborde de la existencia real, la de la experiencia del conato permanente por la sobrevivencia, exige otra postura a la reflexión y administración del conocimiento, a través de una re-colocación del cuerpo, que implica antes que todo, un reconocimiento del mismo en sus dimensiones física y espiritual.

El tejido curricular no puede ser ya más una estructura discursiva rígida y acotada definitivamente, pues en tales condiciones sólo expresa un delirio de certezas y medi-

ciones, sustentado en la idea-ficción de que el *continuum* de la existencia es recortable y congelable⁵.

En este trabajo de ingeniería educativa, que construye mallas curriculares para enseñar, para educar, en definitiva para formar, la re-colocación del cuerpo a la que aludíamos, tiene que ver con un reconocimiento del sí mismo, pero también tiene que ver con una conciencia de contexto, como ambiente sociocultural, en el que se desarrolla el proceso educativo.

En ese escenario, donde lo más nítido es el desborde de la existencia real tanto del educador como del educando, el desafío de la formación universitaria tiene que ver con situar la “enseñabilidad”, es decir, aquello que es significativamente enseñable, en un espacio y tiempo que no logramos aún articular, y que exige reemplazar lo categorial y lo unificador. Tiempo y Espacio:

“Ni cartográfico, ni universalista ni totalizante; sino casuístico y ocasional. No narrativo, ni argumental; sino alusivo, clip. No instrumental, no teleológico; sino dilatorio. [...] diferidor. No genérico ni disciplinar, más bien híbrido y nómade. No representacional ni trascendentalista; sino fáctico e inmanente. [...] pensamiento eventual del evento que difiera a la universidad del reflejo condicionado mercantil en que se halla sumida, expropiándose de toda autoría.”(Thayer 1996: 198)

El re-planteamiento de la pregunta por el Ser, en el contexto de la universidad y dentro de ella, por espacios específicos que posibiliten la reflexión sobre la comunicación humana, puede ser asumido, a nuestro juicio, desde su constante desborde, por una “pedagogía del caos”, tema al que nos referiremos en la segunda parte de este artículo.

⁴ La referencia a una Filosofía de la Experiencia, tiene que ver con los trabajos de Levinas y su reflexión fenomenológica sobre el otro como prójimo. En este contexto, el sujeto “encajado” en el conato de la existencia debe asumir el compromiso ético de con-tener al otro-prójimo. Más allá de cualquier categorización, la postura levinasiana nos impone esta responsabilidad. La comunicación se resuelve aquí, como la epifanía del rostro cargada de toda una plasticidad empírica que busca, desde una nostalgia más antigua que el propio rostro, la “dulce violencia” del cara a cara, desde el compromiso de los cuerpos. La Comunicación se pone aquí en el centro de la vida, con la instalación silenciosa del otro y de mí en la morada común. Allí se genera mi des-velo y mi con-pasión. Cfr. Levinas, E. Totalidad e Infinito y De Otro Modo Que Ser, o Más Allá de La Esencia. Salamanca: Ediciones Sigueme, 1977 1987 respectivamente.

⁵ Alfredo Gutiérrez, de la Universidad Iberoamericana de Santa Fe, México, D.F., señala en “Un día antes de la complejidad”: “Recortamos, detenemos, fijamos y seleccionamos porque está todo ahí, disponible, sin cortes ni pausas, no al revés”. Op. Cit. p.1. Esta actividad epistemológica impide dar cuenta de la vida como fenómeno dinámico y entrópico y del contexto en que ésta se desarrolla. Gutiérrez finaliza esta idea, agregando: “Itineramos en pos de la completud, a partir de una condición de insuficiencia insatisfactoria que nos dispara a la búsqueda: sabemos que no estamos en todo y que no somos todo, rasgo éste que provoca el desplazamiento en todas las direcciones, sin tierra prometida garantizada, pero perseguida-imaginada al fin y al cabo por no sé qué necesidad, obsesión, soledad o patología conecedora de la especie (...).” Op. Cit. p.1.

2.- Procesos constitutivos de la pedagogía del caos para el desarrollo humano desde la comunicación.⁶

En primer término, la “pedagogía del caos” se plantea como un sistema educativo abierto, que se establece a partir de entornos físicos múltiples, coherentes, pero interconectados dando forma a una sintaxis visual que motive a los miembros de la comunidad universitaria, a la discusión pluridisciplinar sobre temas concretos⁷.

Esta propuesta pedagógica intenta asumir los procesos de conocimiento desde distintas formas, más allá de los paradigmas institucionales, entendidas como una mayor cercanía al sujeto concreto y por tanto, a la compleja anatomía de su existencia, ensamblada por códigos bio-socio-culturales.

Caos, por tanto, y en primer lugar, como rescate de aquellos elementos del paradigma ilustrado que pudiesen ser re-leídos a la luz de la diversidad y de un movimiento que se desplaza por múltiples saberes (holomovimiento) para la re-configuración del hombre como totalidad. La acción promovida por una pedagogía del caos, diferidora, y en permanente búsqueda (que revitaliza la vocación heurística del saber), descubre complejidades, entendidas como nuevas realidades que, desde la óptica positivista no podíamos ver. Diferir, buscar por caminos en donde no habíamos transitado, para recolocar en el centro de la cuestión universitaria al hombre concreto, es al mismo tiempo, generar acciones de creatividad en las que toda la comunidad participa, como un conjunto de síntesis individuales, otorgando una rica densidad experiencial a la aventura de conocernos y comprendernos.

El desafío que implica esta postura, es también la propuesta de un nuevo lenguaje que supere las distinciones ontometáfisicas de Sujeto y Objeto, las clasificaciones categoriales y la validez absoluta de lo unidisciplinar. En definitiva, y como hemos venido

⁶ Los principios constitutivos del desarrollo humano, entendidos como procesos en el contexto de una “pedagogía del caos”, han sido tomados de los múltiples trabajos del investigador colombiano Jaime Rubio entre los que destaca Pedagogía del Caos (1995), quien tiene gran experiencia con grupos de aprendizaje, utilizando estos principios. La base teórica y epistemológica que sirve de sustentación a esta propuesta pedagógica, está compuesta por una lente pluridisciplinaria que incluye a la biología, la física cuántica (que aporta la teoría del caos desde la dimensión física), la cibernetica, la filosofía de la otredad, la antropología simbólica (en su vertiente más hermenéutica), la economía alternativa (desarrollo a escala humana), y muchas otras disciplinas que, en su conjunto, han permitido ir dando forma a este enfoque pedagógico. Esta base teórica y epistemológica es desarrollada fundamentalmente por E. Morin en su planteamiento de una Teoría del Caos. Un texto inicial de este investigador para comprender las claves de esta postura epistemológica es Introducción al Pensamiento Complejo (1994).

⁷ A partir de una semiótica general de la arquitectura para la educación, es una situación incuestionable, la compresión que produce la sala de clases sobre los sujetos en proceso de aprendizaje. La des-con-presión de los cuerpos se resuelve a través de la utilización de espacios diversos que estimulen sensibilidades y talentos diferentes en los alumnos.

advirtiendo en este trabajo, se trata de re-poner al Sujeto en el centro de la problemática de la Universidad, pero no desde una lente esencialista e inmanentista, sino que desde su inserción real en la trama de la cotidianidad.

En esa línea de trabajo, hoy sabemos que, más que enseñar tópicos abstractos sobre la comunicación humana, el sentido final de su comprensión descansa en su experimentación. Experimentación de su opacidad-borrosidad como producto de los diversos soportes a través de los cuales intentamos ponernos en un mismo sitio, unos y otros. Vivencia, por otro lado, del multivalor del acto comunicativo, dependiente de la dimensión de la existencia que queramos cubrir o comprender.

De esta forma, el arranque inicial de la reflexión sobre el fenómeno de la Comunicación, deberá evitar, al menos por un momento, los constructos que han intentado congelar su flujicidad natural, describiéndola de manera infértil e incompetente, simplificando su rica y vital expresión que nos define como seres humanos.

A partir de estas reflexiones que intentan diseñar el contexto de una problemática, la “pedagogía del caos” aparece como una forma de acercarse a la complejidad del hombre en un sentido integral, que incluye su forma de estar en el mundo.

En síntesis, esta propuesta pedagógica viene a entregarnos un conjunto de reflexiones investigativas que se ponen hoy día en práctica, como forma de experimentación que busca, en definitiva, mejores propuestas de desarrollo y crecimiento.

A continuación revisaremos las instancias fundamentales que dan forma a esta propuesta educativa, teniendo como referente el tema de la Comunicación como tópico formativo.

2.1. Mini complejidades

Este proceso tiene que ver con la constitución de los grupos de aprendizaje. Los grupos deben ser más bien pequeños, con el fin de lograr estados de desarrollo interesante. Las mini complejidades o grupos de aprendizaje son motivados por diversos órdenes de estímulos, desde los propiamente informacionales (contenidos), pasando por los espacio-temporales y hasta los puramente emocionales que aportan la base anímica, fundamental para cualquier proceso de conocimiento.

La intervención del grupo, a través de una estimulación heterogénea, va provocando lentamente un desordenamiento que aumenta el grado de complejidad del grupo. En esta primera etapa, lo importante es la constitución del grupo humano, sin provocar mayores alteraciones. Aquí, la expresión comunicativa es muy relevante, pues muestra un conjunto de interdictos, que hace fácil determinar los múltiples bloques con los que nos acercamos al prójimo. Esta primera puesta en común, está llena de vacíos y de interrupciones, que pueden aumentar al ingresar contenidos sobre la comunicación. En este sentido, los contenidos pueden violentar a los sujetos participantes de la mini

complejidad, por considerarlos extraños, impositivos y en definitiva ajenos al mundo de la experiencia.

2.2. Condicionamiento

Esta referido a un cierto estado de inercia en el que se encuentra el sujeto, producto de un condicionamiento genético y sociocultural, que promueve la homogeneidad de los seres humanos, con el fin de poder funcionar dentro del sistema imperante. Esta tendencia a la homogeneidad nos permite aprender los códigos y reproducirlos, en una transferencia que asegura la existencia del sistema. El proceso de condicionamiento controla, por otra parte, la posibilidad de un desarrollo creativo mayor al permitido, considerado como peligroso e invalidado bajo el nombre de locura, delirio u otro, poniendo al margen del tejido social a todos aquellos que transgredan las normas establecidas.

Delimitada la mini complejidad, el condicionamiento debe ser reconocido por el grupo como aquello que nos permite funcionar en sociedad, pero al mismo tiempo se debe tomar distancia de él, para reencontrarse en la vida cotidiana con otras opciones de desarrollo, y en particular, para resituar los procesos de comunicación en una dimensión más humana.

En este proceso de condicionamiento, el lenguaje natural será clave para su entendimiento, pues éste es más lo que obliga que lo que permite. Dicho fenómeno queda de manifiesto cuando tratamos de expresar nuestras emociones, nuestros miedos y esperanzas. Poco a poco, los miembros del grupo, modificados por la flujicidad que luego explicaremos en detalle, pueden liberarse de una represión excesiva impuesta por diversos códigos propios de la cultura. Poco a poco la comunicación se irá haciendo más compleja, más rica y, al mismo tiempo, paradojalmente más nítida.

2.3. Flujicidad

La flujicidad tiene que ver directamente con el proceso educativo. Se trata de una actividad sumamente delicada, pues se refiere a la información que se entregará a la mini complejidad. Esta información debe atravesar todo el grupo, generando conexiones que la enriquecen, a través de modificaciones, complementos, negaciones radicales, etc.

Con el flujo de información, el grupo asume comportamientos que debemos considerar como educadores. Estos comportamientos no son más que reacciones a la información. En tal sentido, es necesario que los contenidos entregados constituyan elementos significativos para la vida de cada miembro del grupo.

El aumento de información puede incidir directamente en mayores o menores grados de comunicación entre los miembros del sistema. Lo importante es que la flujicidad aumenta la complejidad, ya que cada miembro hace suya parte de la información y busca formas de conexión con otros, creando redes de flujicidad cada vez más autónoma.

mas en relación a las entregadas por el guía o profesor. Ésta es la instancia previa al acto creativo que descubrirá nuevos mundos, que argumentará de manera novedosa respecto de cuestiones centrales para el hombre.

La introducción de la información deberá darle un valor positivo a la inestabilidad y a la incertidumbre. Sólo desde ese reconocimiento sereno y claro por parte del educador se podrán fecundar otros mundos, otras explicaciones y por cierto, mejores preguntas sobre el ser humano en el mundo.

Los contenidos sobre comunicación, escuelas, posturas, modelos, etapas, categorías y otros deben ubicarse desde una perspectiva biográfica significativa. La reacción crítica, en el sentido más positivo del término, se dejará ver de inmediato. De esta instancia es necesario rescatar el diálogo, la confrontación, la disputa, en un sentido ético, sin herir al otro, conectando ideas, creando nuevas concepciones que imbriquen posturas antagónicas, diluyendo taxonomías y dejando cabida a la conceptualización que se acerque más a la forma de ser y sentir de los jóvenes. Es necesario advertir en este punto que el desarrollo comunicacional del grupo se realiza más allá de la mini complejidad constituida, en un entorno familiar, communal y de país, que le entrega sus singularidades. En este sentido es importante que los miembros del grupo guíen sus conceptualizaciones hacia esos entornos, validando y enriqueciendo la información entregada.

2.4. Dinamización

Corresponde fundamentalmente al guía, tutor o profesor, quien comienza el proceso de aprendizaje, rompiendo la inercia inicial de la mini complejidad.

Este proceso, si bien es conducido por un sujeto, es necesario advertir que debe estar acompañado por condiciones que generen un clima educativo.

El guía, como dinamizador, se hace parte de la mini complejidad, y por tanto está expuesto a todos los cambios, por inesperados que estos sean.

Para integrarse con seguridad y serenidad al proceso, el dinamizador debe poseer ciertos talentos, sin los cuales la experiencia puede fracasar de manera traumática.

En primer lugar, debe poseer una buena dosis de intuición, para conocer a su grupo más allá de la comunicación explícita. Debe tener, además, buen tacto para no entrar en zonas conflictivas de una manera literal o directa. Todos los temas son abordables, sin embargo, es necesario tomar en cuenta que los jóvenes son muy sensibles a ciertas cuestiones que están en el centro de su etapa de crecimiento biológico, espiritual y físico.

El dinamizador será quien, por otra parte, promueva la flujicidad informacional provocando lentamente un movimiento o giro de decentramiento para pensar de otra manera la realidad. Este "pensar de otra manera" que al mismo tiempo es una acción de desbloqueo y de toma de distancia de los paradigmas imperantes, implica para el guía (dinamizador) un gasto de energía muy grande. Se trata, nada menos, que de romper

con ciertos "tics lógicos" a través de los cuales hemos aprendido a pensar el mundo, y por tanto, se trata de anular una carga cultural heredada por una tradición de siglos (el pensamiento lógico aristotélico ya tiene 25 siglos).

2.4. Generadores

A aquello que es más significativo, en lo cual vale la pena detenerse en términos de coherencia con los intereses de la mini complejidad y que, por tanto, es un buen objeto de observación y motiva a los miembros del grupo, se le denomina generadores.

Estos generadores no tienen que ver únicamente con el tipo de información entregada en el proceso de flujicidad. Pueden ser espacios, sucesos, instrumentos, personas o contenidos más formales que generen una mayor concentración de energía en el grupo.

Los generadores son verdaderos atractores del conocimiento, y ubicarlos seleccionando aquellos elementos que puedan ser energía potencial para la mini complejidad, es todo un trabajo clave para el éxito del proceso general.

El dinamizador deberá ser el que detecte los primeros generadores, previa convivencia con el grupo. Para este guía es muy importante conocer de manera más integral a los jóvenes con los que se inicia la experiencia pedagógica. En esta instancia es necesario poner énfasis sobre los períodos en que el dinamizador se encuentra con su grupo. Una de las fallas del sistema educativo imperante tiene que ver con la falta de contactos prolongados entre profesores y alumnos. El guía es un sujeto con el que sólo se tiene contacto en la instancia formal de la cátedra, empobreciendo una relación que se extiende a otros espacios y tiempos, con el fin de reflexionar y madurar el propio proceso de flujicidad al que ya nos hemos referido.

Por último, cada generador debe ser entendido como un motivador para la proposición de nuevos enfoques, de nuevos mundos, sin darle a estos generadores el carácter de verdad última o absoluta.

En el caso de la enseñanza de la Comunicación, la elección de generadores no es tan difícil, ya que todos los tópicos tratados por las diversas teorías pueden vincularse a la vida cotidiana de los estudiantes. Después de algunas sesiones y de compartir informalmente con sus alumnos, un buen dinamizador tendrá claro con qué atractores comenzará el proceso pedagógico.

2.6. Cognición

Sobre los diversos campos del Conocimiento, este proceso se relaciona con las formas específicas a través de las cuales hemos accedido a éste.

La "pedagogía del caos" nos propone en esta etapa de desarrollo una forma de "creativa" educativa como la aparición del fenómeno creativo en su dimensión más profunda. El acto mismo del conocer distanciado de las formas más convencionales, para experimentar con otras formas de cognición, alejándose de los paradigmas racionalistas.

La "creativa" educativa estimula un giro hacia la incertidumbre como el campo fértil en el que se explorarán nuevos mundos, en un ambiente de continuas incertezas.

Esta proposición, orientada al campo de la Comunicación podría comenzar por un desorden consciente de los contenidos entregados. No olvidemos que la secuencia en que entregamos la información a nuestros alumnos, obedece a una estructura lógica. En ocasiones se entiende mucho mejor la fundación de una teoría, si partimos de sus últimos adelantos. También en el proceso de cognición podemos enseñar a leer de forma diferente los postulados, axiomas y definiciones entregados por un teórico, reflexionando sobre lo menos importante de esa información, lo que es residual para, sobre ese material, proponer modelos o definiciones nuevas, inéditas y, a nuestro juicio, aportativas.

2.7. Desordenamiento

Nos orientamos, a través de este proceso, a conocer de manera diferente sobre temas específicos. Esto es crear en el ámbito pedagógico. Rompemos las barreras de replicación de los modelos oficiales a través del desorden.

Este desorden no está relacionado a una actividad cognitiva compleja e inentendible. El desorden parte de lo dado como información. Ya nos referímos a esto en el proceso anterior (cognición). El dinamizador es el primero en la tarea de desordenar cuando se pregunta por dónde comenzará su curso. Él puede elegir cantar una canción, rezar o ver un filme. Podemos entregar un rompecabezas con la información que da coherencia final al curso, para encontrar otras coherencias, otras intelebilizaciones de la realidad. De esa forma se pueden probar infinidad de variaciones sobre la información, no sólo desde un análisis lógico de lo que procesamos, sino que involucrando todo tipo de sensaciones respecto a aquello que conocemos. Nuevamente la intuición juega aquí un rol principal. Ella nos ayudará a plantear nuevas explicaciones respecto de temas específicos (en el caso de la Comunicación, el concepto de modelo, la apropiación de la terminología proveniente de la cibernetica, de las teorías matemáticas de la información, de las explicaciones sistémicas, etc.)

Para no caer en la trampa de pensar que lo que hemos descubierto es definitivo y "verdadero", debemos continuar con el "holomovimiento" que propone la "pedagogía del caos", avanzando hacia otros campos del saber, recorriendo otros relatos del conocimiento e interconectando la información de manera creativa y posiblemente poco ortodoxa desde la perspectiva de los cánones de la ciencia oficial. El proceso de flujicidad no debe detenerse, pues esto significaría que hemos congelado el proceso educativo, que hemos encontrado verdades definitivas.

2.8. Configuración

Situado frente al desorden, a aquello nuevo que ha ido produciendo el grupo como elemento central del proceso pedagógico, se revela una lente distinta para aproximarse a cualquier fenómeno. Esta forma nueva se denomina configuración.

La configuración reconoce múltiples puntos de observación, por tanto se trata de una perspectiva dinámica del conocimiento. No hay constantes en el proceso de observación, sólo se constituyen instantes para observar, la velocidad de la flujicidad no permite detenerse demasiado sobre un punto, avanzando hacia la creación de nuevos órdenes. Caos es ante todo velocidad. Por ello, la configuración es, en su estructura interna, flexible, describiendo topologías de sentido cuyos bordes no son nítidos, siempre en expansión hacia otros campos significativos.

La configuración es, por tanto, una mirada compleja, abarcante y abarcada por la mini complejidad, introduciendo una redinamización en el grupo y —por qué no decirlo—, un nuevo entusiasmo sobre el conocimiento. La configuración es producto de la originalidad del grupo y de su propio ritmo de avance, un logro genuino e irrepetible.

Los miembros de la mini complejidad han construido sus lentes originales de observación, se ha despertado la creatividad en su dimensión más profunda y, por tanto, cada miembro del grupo puede ser un nuevo dinamizador. El guía inicial empieza lentamente a perder protagonismo, mientras sus estudiantes se vuelven prolíficos en la divergencia. Esta experiencia se proyectará a su vida integral. Los problemas de la cotidianeidad serán abordados de una manera diferente, y sin quererlo, estarán tejiendo un nuevo tipo de sociedad.

2.9. Reguladores

Frente al proceso de configuración, que va creando sistemas de conocimiento autónomos, muchos investigadores han pensado que esta evolución podría llevar a estados entrópicos irreversibles, haciendo fracasar el proceso educativo. Sin embargo, las ciencias del caos, de la complejidad, los aportes de la Segunda Ley de la Termodinámica y otros conocimientos provenientes de la Biología permiten asegurar que la dinamización de nuevos sistemas cognitivos poseen reguladores dentro de cada sistema que tienden a una autoorganización con el fin de ser verdaderamente productivos. Los sistemas tienen capacidad de control, pues no debemos olvidar que son creados por el ser humano, quien, desde su propia estructura biológica, buscará mecanismos que aseguren estados de equilibrio. Es por esta razón, que el proceso de flujicidad, entendido como la introducción de información a la mini complejidad, debe respetar la velocidad de asimilación del grupo, sin apurar un proceso que puede llevar al ruido y al fracaso.

Por otro lado, los grupos de jóvenes van conformando equipos de trabajo que sin quererlo conscientemente, producen construcciones cognitivas de gran valor. Todas las circunstancias estocásticas (aleatorias) sufridas por el grupo, van tomando una forma, una morfología del nuevo conocimiento. Esto es “creática”, entendida como proceso de generación de conocimiento a partir de estados de desorden previo.

2.10. Reordenantes

Conocer desde una visión de totalidad, es el principio de este proceso. Éste tiene que ver con reordenamientos transitorios, explicaciones impredecibles y novedosas que poseen características muy interesantes.

Quisiera señalar, en primer término, que se trata de un viaje en el que, como en todo viaje, se experimentan cambios, que en este caso esperamos sean sustantivos para nuestras vidas. Viaje a un nuevo estado que explora formas de conocimiento desordenando la sintaxis previa del conocimiento más convencional y aceptado. Estos reordenantes (concepto tomado del científico David Bohm (1992), y su expresión de “reomodo”) nos ingresan a un escenario en donde no se distinguen sujetos y objetos en los términos de la tradición ontometáfisica marcada desde Aristóteles, comprendiéndolos como una sola realidad. Los reordenantes son entonces actos que fundan nuevas perspectivas para conocer y en esta acción resulta fundamental para el proceso educativo, la posibilidad de co-vivir en este “reomodo”. La Comunicación entre los miembros de la mini complejidad será el vehículo fundamental a través del cual se generen estados productivos. Aquí, Comunicación y convivencia se hacen sinónimas. Síntoma de lo que nos pasa en el proceso de aprender, transmisión de nuestras nuevas visiones de mundo y necesidad espiritual de compartir las verdades dadas a luz. Por la Comunicación transitará también el desarrollo de nuevos paradigmas, frágiles, pero necesarios para avanzar sobre la pregunta inicial que hicimos en este trabajo, relativa al Ser, pregunta que en definitiva revitaliza la preocupación por la Universidad, por su función en la sociedad actual.

En síntesis y luego de una reflexión inicial respecto a la re-instalación de la pregunta de Heidegger sobre el Ser en el contexto de la Universidad, con el fin de que ésta salga de su función puramente productiva de profesionales, hemos querido exponer la propuesta de la pedagogía del caos, hecha por el investigador colombiano J. Rubio. Los procesos constitutivos del desarrollo humano, mostrados aquí de manera sucinta, no son creados por Rubio y quienes trabajamos en Educación, de una u otra manera, hemos tenido contacto con alguno de ellos. Lo relevante es la propuesta de conjunto hecha por este investigador, poniendo en práctica criterios interdisciplinarios que enriquecen notablemente la reflexión teórica sobre la pedagogía en general.

Rubio se interconecta con una geografía epistemológica alucinante, la episteme de la complejidad se deja ver en los procesos examinados, desde los aportes del arte, la biología, la física cuántica, la mitología universal, las ciencias y tecnologías de la cog-

nición, el constructivismo y otras disciplinas, cuya convocatoria se traduce en nuevas posibilidades de conocimiento del hombre y, por otro lado, representa la exigencia ineludible del trabajo investigativo en equipos transdisciplinarios.

Desde este escenario epistemológico, surge la pedagogía del caos, que no es sinónimo de caótica como un desorden que se justifica en sí mismo. Esta propuesta pedagógica preserva el principio básico de la complejidad y que podríamos traducir como riqueza de los fenómenos estudiados. Lo complejo es lo que está tejido en conjunto, lo que no es posible de ser segmentado de manera arbitraria o invocando algún tipo de Poder, ya sea éste político, religioso o económico (entre otros).

Bibliografía

- Balandier, G. 1990. El Desorden, la Teoría del Caos y las Ciencias Sociales. Barcelona: Gedisa.
- Bohm, D. 1992. La Totalidad y el Orden Implicado. Barcelona: Kayrós.
- Derrida, J. 1984. La Filosofía como Institución. Barcelona: Juan Granica.
- Feyerabend, P. K. 1989. Contra el Método (Esquema de una teoría anarquista del conocimiento). Barcelona: Ariel.
- Geertz, C. 1987. La Interpretación de las Culturas. México: Gedisa.
- Gleick, J. 1988. Caos (La Creación de una Ciencia). Barcelona: Seix Barral.
- Gutiérrez, A. 1998. Un Día antes de la Complejidad [en línea]. México: Universidad Iberoamericana, [ref. 17 de mayo de 2007.] Disponible en Web: <http://www.complexus.org/rio/part1/04.html>
- Hacking, I. 1991. La Erosión del Determinismo y el Nacimiento de las Ciencias del Caos. Barcelona: Gedisa.
- Huxley, A. 1956. Las Puertas de la Percepción. Buenos Aires: Sur América.
- Ladrière, J. 1978. El Reto de la Racionalidad. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Laszlo, E. 1990. La Gran Bifurcación. Barcelona: Gedisa.
- Levinas, E. 1977. Totalidad e Infinito. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Levinas, E. 1987. De Otro Modo Que Ser, o Más Allá de la Esencia. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- López, F. 1989. Elementos para Una Crítica de la Ciencia de la Comunicación. México: Trillas.
- Lovelock, J. 1980. Gaia, Una Nueva Visión de la Vida sobre la Tierra. Barcelona: Orbis.
- Maturana, H. 1990. El Árbol del Conocimiento. Madrid: Debate.

- Morin, E. 1994. Introducción al Pensamiento Complejo. Barcelona: Gedisa.
- Osorio, F. "Qué es Epistemología". Conferencia dictada a los alumnos del Magíster en Antropología de la Universidad de Chile. Abril 7 de 1998.
- Prigogine, I. 1990. Entre el Tiempo y la Eternidad. Alianza, Madrid: Alianza.
- Rubio, J. V. 1995. Pedagogía del Caos. Bogotá: CINPAR.
- Savater, F. 1991. Ética para Amador. Colombia: Ariel.
- Schnitman, D. 1994. Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad. Buenos Aires: Paidós.
- Thayer, W. 1996. La Crisis No Moderna de la Universidad Moderna. (Epílogo del conflicto de las facultades). Santiago, Chile: Cuarto Propio.
- Villanueva, J. C. 1995. "Pedagogía por Proyectos: Una Mirada Creativa del Curriculum desde el Caos". Revista Paideia, Nº 9.
- Villanueva, J. C. 2000. "Sobre la Complejidad en torno a Edgar Morin". Filosofía y Educación [en línea], [ref. 17 de mayo de 2007.] Disponible en Web: http://www.nonopp.com/ar/filos_educ/00/Morin_complejidad.htm
- Wilber, K. 1987. El Paradigma Holográfico (Una exploración en las fronteras de las ciencias). Buenos Aires: Kayrós.