

**La reforma de la educación y la  
religación del conocimiento**

**Education reform and knowledge  
reconnection**

**Virginia Gonfiantini<sup>1</sup>**  
**Universidad Nacional de Rosario - Argentina**  
**vgonfiantini@hotmail.com**

**[doi.org/10.33386/593dp.2023.3.1804](https://doi.org/10.33386/593dp.2023.3.1804)**

V8-N3 (may-jun) 2023, pp. 552-562 | Recibido: 01 de marzo de 2023 - Aceptado: 03 de abril de 2023 (2 ronda rev.)

---

<sup>1</sup> Dra. Virginia Gonfiantini, Posdoctora en Educación, Investigación y Complejidad- EMI- Bolivia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0161-0973>

Descargar para Mendeley y Zotero

## RESUMEN

La crisis de la educación es un efecto colateral de la megacrisis planetaria. Cambiemos de Vía nos exhorta Edgar Morin en su último texto para repensar la educación hoy. Y cambiar de vía hoy es pensar en reformas educativas -epistémica-sociológica y psicológicamente hablando- que sean condiciones de posibilidad y genuinidad, como ruptura paradigmática en este tiempo de conocimientos religados. Partimos desde dos provocaciones que nos invitan a reflexionar:

Pensar la educación desde el diálogo de saberes para recuperar la humana condición. Nos ayudan a revisar y argumentar esta línea el Pensamiento del Sur y el Espíritu del Valle

Reflexionar sobre el contexto de crisis global, no apocalípticamente, sino como camino de la esperanza para pensar la metamorfosis en este tiempo kairoscomplejo que está borrado en la educación.

Puesto que educar en tiempos de incertidumbres y cambios epocales requiere nuevos fundamentos epistemológicos, fijamos tres problemáticas para reflexionar:

Hemos de contextualizar el discurso moderno educativo.

No podemos ignorar las rupturas epistémicas del siglo XX que dan origen a una nueva época.

Miremos la crisis planetaria y la metamorfosis desde el Sur epistémico y pedagógico. ¿Cuál es el tiempo de la metamorfosis social y pedagógica hoy?

Desde esos tres cuestionamientos, podremos comprender que la metamorfosis que estamos transitando en 2021 se presenta a escala planetaria, modificando el conjunto de relaciones sociales, políticas, económicas, culturales, organizacionales y nos exige replantearnos con total seriedad si pensamos nuestro accionar desde un tiempo cronológico que repite la mismidad o desde un tiempo kairoscomplejo que se funda en la alteridad. Sin tiempo se desmorona el pensamiento, ya que el tiempo cronológico no construye, sino que fragmenta momentos en la repetición.

**Palabras clave:** educación; complejidad; crisis; tiempo; kairoscomplejo; cambio

## ABSTRACT

The educational crisis is a side-effect of the current planetary mega-crisis. In his most recent text, Edgar Morin urges us to change the pathway and re-imagine education today. Changing the pathway entails thinking about educational reforms – epistemic-sociologically and psychologically speaking - than can be conditions of possibility and genuineness, as a paradigmatic rupture in this time of knowledge reconnection. We depart from two provocative thoughts that urge us to reflect:

- Thinking about education as a dialogue of knowledge aimed to recover the human condition. South Thinking and Spirit of the Valley help us revise and argue for this line of thought.
- Reflecting on the context of this global-local crisis, not with an apocalyptic view, but as a hopeful path to think about the metamorphosis in this Kairos-complex time which has been neglected in education.

Since educating in times of uncertainties and contemporary changes requires new epistemological foundations, we propose three issues for reflection:

1. We need to contextualize the modern educational discourse.
2. We cannot ignore the epistemic ruptures of the twentieth century that give rise to a new era.
3. Let's look at the global crisis and metamorphosis from the epistemic and pedagogical South. What is the time of social and pedagogical metamorphosis today?

From these three questions, we will be able to understand that the metamorphosis that we are going through in 2021 occurs on a global scale, thus modifying the set of social, political, economic, cultural, organizational relationships, which urges us to seriously rethink ourselves if we are to think about our actions from a chronological time that reproduces the sameness or from a Kairos-complex time that is based on otherness. Without time, thought collapses, since chronological time does not build, but fragments moments in repetition.

**Key words:** education; complexity; crisis; time; Kairos-complex; change

## Introducción

La crisis de la educación es un efecto colateral de la megacrisis planetaria. Cambiemos de Vía, nos exhorta Edgar Morin en su último texto para repensar la educación hoy. Y cambiar de vía hoy es pensar en reformas educativas -epistémica-sociológica y psicológicamente hablando- que sean condiciones de posibilidad y genuinidad, como ruptura paradigmática en este tiempo de conocimientos religados.

Partimos desde dos provocaciones que nos invitan a reflexionar:

Pensar la educación desde el diálogo de saberes para recuperar la humana condición. Nos ayudan a revisar y argumentar esta línea el Pensamiento del Sur y el Espíritu del Valle

Reflexionar sobre el contexto de crisis glocal, no apocalípticamente, sino como camino de la esperanza para pensar la metamorfosis en este tiempo kairos complejo que está borrado en la educación.

Entretejando -cual mojones en el camino- en una red epistémica a la ética, la civilización, la humanidad, lo glocal, la educación, el Sur, la diversidad, la religación, la resiliencia, buscamos delinear alternativas que permitan crear y concebir el cambio en la educación. Comenzamos con algunas preguntas que nos ayudaron en nuestro trasegar y que, como en el Espíritu del Valle, aportan a la construcción epistémica educativa y compleja. En este tiempo de incertezas y metamorfosis:

¿Qué es la ciencia?

¿Qué es el conocimiento?

¿Por qué interpelar las bases disciplinarias del saber científico a partir de revisar la racionalidad moderna?

¿Cómo construir la relación con el conocimiento cuando el horizonte se nos vuelve extraño?

Ya en los primeros años de la década del treinta, Konrad Lorenz se atrevía a focalizar un punto que -en el nuevo milenio- sigue latente cuando se preguntaba qué afectaba “más gravemente al alma de los hombres en la actualidad, si su pasión ciega por el dinero o su prisa febril.”

Y sigue siendo tan real ese tipo de cuestionamiento que nosotros, como herederos de la racionalidad moderna y como constructores de las rupturas epistémicas del siglo XX, no podemos dejar de mirar a ese hombre afectado, herido, apresurado, cegado. Por eso, para bosquejar nuestra relación con el conocimiento asumimos nuevas categorías de análisis, al permitir que ingresen en escena el azar, lo indeterminado, el sujeto, el deseo, el inconsciente, la praxis, el diálogo, la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad, la resiliencia, el *eros*.

## Primera Provocación

Pensar la educación hoy desde el diálogo de saberes para recuperar la humana condición

Antes de la década de 1970 y del informe Meadows sobre la degradación de la biosfera terrestre, el hombre creía haber dominado la naturaleza. Antes de la década de 1980 y la irrupción del sida, la ciencia pensaba que había eliminado los virus y las bacterias; antes de 2008, los economistas oficiales aseguraban que ya no habría más crisis; antes de 2020, la humanidad había relegado las grandes epidemias a la Edad Media. (Morin, 2020)

“El ser se dice de muchas maneras”... así comienza Aristóteles el libro V de su *Metafísica*. Tomando nuestras las palabras de Aristóteles consideramos que el Sur también se dice de muchas maneras, tanto para Boaventura de Sousa Santos (2009) como para Edgar Morin (2014) el Sur no es geográfico, sino que es epistémico.

Morin, desde la epistemología compleja, asevera que

el Sur<sub>1</sub> es una noción falsamente clara. Si es evidente que el sur se define con relación al norte, un sur –como el Magreb con relación a Europa– es un norte para el África. En Europa, Italia es un país del sur europeo, que limita al norte con Milán, la Lombardía. País del Norte, al sur de Francia está: la Provenza, la Languedoc. Metrópolis del sur, Sao Paulo está muy impregnada de norte.

La noción de sur es relativa. Debemos, por tanto, evitar cualquier reificación o sustancialización del término “sur”. En cuanto al norte, a ese tampoco se lo puede concebir como entidad geográfica. Es muy heterogéneo y no hablamos, por supuesto, de Rusia, más cercana culturalmente al sur europeo que al norte anglosajón, ni por supuesto de Siberia. Tampoco se lo puede entender como un tipo ideal, al modo concebido por Max Weber. No es, de igual manera, una noción reductora, que olvidaría todas las cualidades provenientes del norte. La verdad, lo que hoy denominamos de Norte hace algunas décadas lo conocíamos como Occidente, cuando lo oponíamos al Oriente; se volvió norte, opuesto del sur, cuando se dejó de usar el término Tercer Mundo.

Desde su postura, Boaventura de Sousa Santos sostiene en el prefacio de su *Epistemología del Sur* (2009, p. 12) que

... la búsqueda de conocimientos y de criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad en las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos por el colonialismo y el capitalismo globales. El Sur es, pues, usado aquí como metáfora del sufrimiento humano sistemáticamente causado por el colonialismo y el capitalismo. Es un Sur que también existe en el Norte global geográfico, el llamado Tercer Mundo interior de los países hegemónicos. A su vez, el Sur global geográfico contiene en sí mismo, no sólo el sufrimiento sistemático causado por el colonialismo y

por el capitalismo globales, sino también las prácticas locales de complicidad con aquéllos. Tales prácticas constituyen el Sur imperial. El Sur de la epistemología del Sur es el Sur antiimperial.

Ambos sociólogos parten del análisis del contexto actual para presentar el escenario, desde el cual, hablar del Sur:

La crisis y desregulación financiera,

La desigualdad social,

La injusticia social

El problema de la gobernancia

La monocultura eurocéntrica

La expulsión y  
desconsideración de la diversidad

El Sur como posibilidad de  
religación -de común unión- epistémica  
para construir el cambio de vía

Llegamos a un punto de la historia de la humanidad en que necesitamos pensar desde los fundamentos mismos del *homo* para recuperar su humana condición. Morin afirma que el Sur debe presentarse como un pensamiento religante. Volviendo su vista atrás, al Iluminismo y a la Revolución Francesa, considera que -desde la libertad, la emancipación y la vitalidad, reflexión que surge en su *Pensar Mediterráneo* (2006)-, el Sur se instaura como “resistencia” para la necesaria igualdad en las condiciones de vida. Esa resistencia que -en términos de De Sousa- surge de hacer visibles las experiencias de invisibilidad, la sociología de las ausencias, la sociología de las emergencias, la ecología del saber y la traducción intercultural. Resistencia que debería devolver la dignidad, el respeto y la diversidad que el Norte imperial le quitó al Sur. Lo importante de ambas posturas y autores es que, desde similares posiciones, pero con fuertes diferencias epistémicas, insisten sobre la exigencia de restituir al Sur su voz, su forma de conocer, su otredad. Ese Sur que, resiliente, deja de someterse y se sobrepone a la adversidad.

Es interesante recuperar otra voz para descubrir un nuevo punto de convergencia: tanto en Morin como en Cyrułnik, las crisis, esos golpes fuertes que sufre un cuerpo o una sociedad, tienen dos tipos de respuestas: aceptarlas o resistirlas. Ambos trazan una senda singular; el primero desde su concepto de Sur, de la creatividad y amor que surgen de lo inesperado; el segundo desde la resiliencia como la “capacidad para triunfar, para vivir y desarrollarse positivamente, de manera socialmente aceptable, a pesar de la fatiga o de la adversidad, que suelen implicar riesgo grave de desenlace” (p. 10). Al igual que la metamorfosis de la oruga en mariposa, todo proceso de crisis deviene en ruptura, en cambio, en transformación. El Sur resiliente es el topo epistémico desde el cual, como la parábola del Sembrador de los relatos evangélicos está emergiendo y dando sus frutos.

Y en este tiempo cronológico que necesita sentir un nuevo aroma, es necesario delinear respuestas a la crisis de hoy desde propuestas resilientes de un *homo reflexus en un tiempo kairosópico*.

Bauman (2007) insiste en que los retos de la educación en la modernidad líquida se han de pensar desde un nuevo tiempo. No obstante, no desarrolló la problemática del tiempo como Aristóteles en su *Física*, San Agustín en sus *Confesiones*, Descartes en su *Meditaciones Metafísicas*, Newton en sus *Philosophiæ naturalis principia mathematica*, Kant y su tiempo, Chul Han y su aroma del tiempo, Gonfiantini y el Kairós educativo, sólo para nombrar hitos y autores en la historia que, desde sus singularidades, demostraron cómo la categoría “tiempo” es una construcción socio-histórica-cultural que se modifica con el *tiempo deviniente*.

En tiempos posmodernos, la noción de certidumbre está abolida, como lo está también la necesidad de asentarse en ella. Siendo así, queda fuertemente cuestionada la posibilidad mismo de lo epistemológico, al menos dentro de la noción normativizante instaurada a partir del positivismo lógico. ¿Pará qué “garantizar” el conocimiento? ¿Se requiere una especie de “tribunal”

trascendente a la actividad científica misma que pretenda fijarle criterios? (Follari, p. 37)

Bauman manifiesta que *reajustar el significado del tiempo*, hoy implica *otorgar poder*, respaldar la necesidad de una educación que apunte y aporte sus saberes y quehaceres a la construcción de una nueva ciudadanía, situándola fuera de la trama economicista. (p. 15). Esta nueva ciudadanía, se construye desde el *bildung*, desde una formación que supere el estar-por-el-mero-estar al estar-siendo, en palabras de Kusch ([1973], 2007, p. 116). Es volver a reintroducir en la educación la *praxis* que emancipa desde la conciencia de la diferencia y del estar siendo en un mundo incierto y cambiante. Es devolverle al *homo sapiens* los espacios de reflexividad del *ágora* peripatética. Ese *homo sapiens* que hoy deviene en *homos reflexus* necesita del *bildung* del *ágora* dialógica, resiliente y ociosa, ya que la construcción del conocimiento no se puede realizar en el mundanal ruido. (Gonfiantini, 2021)

La sociedad líquida impaciente, instantánea, acelerada, que expulsa a la otredad, al deseo y a la singularidad, es una sociedad que nos atosiga de información en un tiempo sin tiempo, un tiempo “ruidoso” que imposibilita la reflexión. Chul Han alega que “el silencio nace de la indisponibilidad. No disponer de nada estabiliza y acentúa la atención, despierta la mirada contemplativa.” (2021 p. 99) Mirada que se hace paciente “para lo *largo* y lo *lento*”, pero no surge frente a una disponibilidad total “que desplaza la atención profunda.” El hartazgo de imágenes,

2 Bildung, hace referencia al proceso por el cual la persona construye su propia subjetividad cultural y educativa. Según Horlacher, (2014) se definió como concepto educativo en la Alemania del siglo XVIII y desde entonces ha enmarcado los proyectos teóricos y curriculares en Alemania como expectativa cultural particular en dos niveles: la teoría de la educación y la política educativa... Bildung es prácticamente intraducible a cualquier otro idioma: Ni “educación”, ni “instrucción”, ni “capacitación”, ni “formación”, ni “crianza” se acercan siquiera a la ambición cultural en la semántica de Bildung”

ruidos, ofertas impide que la mirada se detenga. “Vagabundea como la de un cazador”. (p. 99)

Surgen reiterativa en nuestro hacer las preguntas ¿cómo pensar una educación a largo plazo en una sociedad que no se detiene a sentir el aroma del tiempo? ¿Cómo construir espacios de reflexividad en un tiempo del *kairós* educativo (Gonfiantini, 2013) en una sociedad líquida “informatizada”? La respuesta está en la tensión información-conocimiento.

En palabras de Chul Han ...el orden terreno está siendo hoy sustituido por el orden digital. Este *desnaturaliza las cosas* del mundo informatizándolas... hoy nos encontramos en la transición de la era de las cosas a la era de las no-cosas. Es la información, no las cosas, la que determina el mundo en que vivimos... el mundo se torna cada vez más intangible, nublado y espectral. Nada es *sólido y tangible*. (2021 p. 13)

El nada a largo plazo de Sennett (2000), el infierno de lo igual de Chul Han (2017), la liquidez de Bauman (2003, 2005, 2007) que corroe el carácter (Sennett, 2000), las carencias del pensamiento (Morin, 2020) revelan la crisis planetaria que nos impide ver la complejidad de lo real. La crítica vuelve su vista al modelo educativo moderno heredado, pero hoy resquebrajado. Las debilidades del modo de conocer moderno que separa lo que está unido y reduce la diversidad nos limita a prever sin dar lugar a lo inesperado. Este modo de conocer enuncia Morin, es inadecuado para aprender las complejidades.

### Segunda Provocación

Reflexionar sobre el contexto de crisis global como camino de la esperanza

Las crisis agravan las incertidumbres, favorecen las preguntas; pueden estimular la búsqueda de soluciones nuevas o provocar reacciones patológicas como la designación de un chivo emisario. Son, así, profundamente ambivalentes. (Morin, 2011 p. 9)

Los traumas son siempre desiguales: sobrevienen en momentos diferentes y en distintas construcciones psicológicas. (Cyrułnik, 2001 p. 15)

Esta segunda provocación encierra el máximo desafío: Educar, desde el *kairós* educativo, hombres de ciencia con conciencia ética, moral, social y planetaria que, desde el *areios*, recuperen la reflexividad del ocio y del eros. Y ese desafío hunde sus raíces en la realidad de un contexto que -quizá como nunca- vive una crisis de dimensiones insospechadas. La RAE en su versión digital define a la crisis como “cambio profundo y de consecuencias importantes en un proceso o una situación, o en la manera en que estos son apreciados”.

Las crisis en una sociedad, en palabras de Morin, desencadena dos procesos contradictorios. El primero estimula la imaginación y la creatividad en la búsqueda de soluciones nuevas. El segundo, puede traducirse en el intento de volver a una estabilidad anterior o a una salvación providencial (2020, p. 33)

### ¿Qué es la crisis para Morin?

Es la oportunidad para comprender que la ciencia no es un repertorio de verdades absolutas a diferencia de la religión. Sus teorías son biodegradables bajo el efecto de nuevos descubrimientos. Y es que las controversias, lejos de ser anomalías, son necesarias para que las ciencias progresen... El progreso científico se produce, en general, gracias a la competitividad y al mismo tiempo a la cooperación... Además, la ciencia se ve perjudicada por la hiperespecialización, que compartimenta los saberes especializados en detrimento de un diálogo de saberes. (p. 34-35)

Estamos transitando hoy una crisis humana sin precedentes, en la cual por ausencia de diálogo sobre la naturaleza humana y de reflexión del *homo sapiens*, nos alejamos cada vez más de espacios de tolerancia epistémica y democracia cognitiva; el vértigo posmoderno acelera en tiempo y nos inhabilita para cuestionar nuestra humana condición. En un tiempo donde prima la información

por sobre el conocimiento, es imprescindible cuestionarnos cómo pensar el diálogo de saberes recursivos, resilientes y reflexivos.

Las crisis, como alega Morin (2011) agravan las incertidumbres, pero favorecen también las preguntas, las alternativas, las resiliencias. Por eso nos preguntamos, ¿cómo pensar una educación en un tiempo de no-cosas (Byung Chul Han, 2021) desde un pensamiento del Sur?

Y un primer acercamiento nos plantea una línea: **Educación en tiempos de incertidumbres y cambios de época requiere de un cambio epistemológico como fundamento de la transformación educativa.** Desde ese punto emergen distintas problemáticas que se constituyen -en cierta manera- en indicadores para apuntalar la reflexión.

**Primera problemática:** Hemos de contextualizar el discurso moderno educativo. El pilar del saber moderno fue apropiarse de la naturaleza, de los procesos físicos sin supuesta intervención ni interferencias del observador, fragmentando el conocimiento en disciplinas científicas asequibles con el método hipotético-deductivo. La racionalidad moderna organizó y construyó un dispositivo científico, universal, homogéneo y disciplinar de organización del saber y de la conducta, creando instituciones que “normalizaron” su *Eidos* racional.

**Segunda problemática:** No podemos ignorar las rupturas epistémicas del siglo XX que dan origen a una nueva época. Dichas rupturas no son sólo teóricas-metodológicas, sino que son, sobre todo, rupturas con respecto a una concepción de sujeto cognoscente y de mundo. La crisis del saber moderno comienza con la mecánica cuántica, extrañando el horizonte conocido e incorporando categorías no lineales para la explicación de los fenómenos de la naturaleza y sociales. La ciencia se atreve a pensar desde el azar, lo indeterminado, lo caótico.

**Tercera problemática:** Miremos la crisis planetaria y la metamorfosis desde el Sur epistémico y pedagógico. ¿Cuál es el tiempo

de la metamorfosis social y pedagógica hoy? Morin construye la idea de metamorfosis para explicar el cambio. Mira hacia el mundo animal y piensa en la transformación de la oruga en mariposa. Ese encerrarse en un capullo para re-nacer en mariposa habla de una destrucción (biológica) para convertirse en algo totalmente diferente. La historia de la humanidad está colmada de metamorfosis. La metamorfosis que estamos transitando en 2021 se presenta a escala planetaria, modificando el conjunto de relaciones sociales, políticas, económicas, culturales, organizacionales... ¿cómo pensar -después de la metamorfosis que estamos atravesando- la nueva estructura social-planetaria desde una nueva relación sujetos-conocimiento-mundo? ¿cómo pensar el tiempo como tiempo gnoseológico?

Hemos de cuestionarnos con total seriedad si pensamos nuestro accionar desde un tiempo cronológico que repite la mismidad o desde un tiempo *kairos* complejo que se funda en la alteridad. Sin tiempo se desmorona el pensamiento, ya que el tiempo cronológico no construye, sino que fragmenta momentos en la repetición.

La epistemología -en tanto toma de consciencia con respecto al proceso de crear o justificar el conocimiento- siente hoy la tensión que, en lo social, enfrenta información-conocimiento. Durante muchísimos siglos esta figura de la epistemología estuvo vinculada a la acumulación enciclopédica, a la fragmentación disciplinar y racional, a la tensión dialéctica como construcción crítica y liberadora. Según Kuhn toda nueva teoría “requiere de la reconstrucción de las anteriores y la revaluación de los hechos anteriores”, ... “raramente o nunca constituye sólo un incremento de lo que ya se conoce...” (1975, pp. 28-29)

Entonces hoy, en el contexto de crisis generalizada y horizontes desdibujados, cabe preguntarnos ¿en qué situación epistémica nos encontramos?

Hoy nos encontramos en la tensión pragmática estadounidense que exulta información y la tradición europea que persigue la construcción de conocimientos. Frente a

estas dos tradiciones, ¿cómo pensar en un giro epistémico? Más aún, cómo hacerlo en tiempos de metamorfosis planetaria, en un tiempo que no es sólido, ni líquido, sino que se evapora en la aceleración pero que pide a gritos espacios de reflexividad, de detenimiento, de ociosidad.

Sabemos que el concepto de conocimiento varía en función de las sociedades, las épocas, las lenguas. Por eso optamos por hablar de diálogo de saberes, que, desde la epistemología compleja supera recursiva y críticamente el conocimiento, los conocimientos en una dialogía desde la alteridad y desde las fronteras epistémicas.

Byung Chul Han (2021) manifiesta que el tiempo jugó y juega como un estabilizador de la vida humana. El *homo reflexus* (Gonfiantini, 2021) necesita de una nueva política del tiempo. El tiempo cronológico, el de la información vertiginosa y fragmentaria, tiene que dar paso a un nuevo tiempo, un tiempo de durabilidad donde habite el pensamiento (como construcción epistémica), un *kairoscomplejo* que habilite los espacios de ociosidad reflexiva y erótica, que habilite un tiempo de narrativas que crean significados e historia.

Recuperando conceptos recientes de Chul Han, necesitamos recuperar prácticas de observación atenta y detenida, que vaya más allá de la simple percepción, que nos permita evitar la miopía y la precipitación del sólo informarnos. “La contemplación, que sería una fórmula de la felicidad, retrocede ante la caza de información. Hoy corremos detrás de la información sin alcanzar un *saber*. Tomamos nota de todo sin obtener un *conocimiento*.” (p. 20) Nos hemos convertido en viajeros constantes para registrar movimientos, sin experimentar el espacio y el momento de la vivencia nueva; usamos todo tipo de medios para contactarnos, pero sin comunicarnos. Ya no nos sentimos comunidad en ningún sitio. “Almacenamos grandes cantidades de datos sin *recuerdos* que conservar. Acumulamos amigos y seguidores sin encontrarnos con el *otro*. La información crea así una forma de vida sin permanencia y duración”. (p. 20)

Recuperar la singularidad del tiempo

Aprender y enseñar, discípulo y maestro, entienden finalmente que están, meramente están, y juntos van chapoteando el saber, encontrando algunos aciertos fundantes que satisfagan el hambre que va desde el pan hasta la divinidad.

Es decir, aprendiendo a vivir. Enseñar, finalmente, tiene que ver con saber estar y responder acogiendo la interpelación del otro. (Cullen, 2009, p. 62)

La *cronoesfera* no emancipa, sino que es la resignificación panóptica foucaltiana del siglo XXI, en espacios inmersivos como máquinas de simulación que prometen nuevas navegaciones y fascinantes desplazamientos de evasión y nuevos aislamientos. El *kairoscomplejo*, desde la singularidad del tiempo, construye espacios de reflexividad, no transmite información, sino que crea episteme desde la alteridad contextualizada y situada, resignificando en esa misma acción las dimensiones de tiempo y espacio.

La función de la educación hoy reclama, en palabras de Morin (2013) “enseñar no sólo conocimientos, sino en qué consiste el conocimiento, amenazado por los peligros del dogmatismo, el error, los deseos ilusorios y la reducción, y, en consecuencia, enseñar las condiciones para un conocimiento pertinente” (p. 59) Pero para ello, hemos de afirmarnos en una perspectiva que es imposible obviar desde nuestro ser educador y que -en palabras de Cullen- significa aceptar que “la docencia misma es, por definición, una práctica ético-política.” (2015, p. 103) Práctica que implica una “disposición de carácter, un “hábito”, de saber elegir, deliberando y con razones en cada caso, parafraseando la definición aristotélica de virtud, el buen enseñar”. (p. 103) Práctica que se compromete con el diálogo, con la apertura a las preguntas, con la aceptación de las diferencias, con el respeto a la otredad. Práctica que refleja una identidad cuya entraña es la ética; que siente “la pasión por *aprender a vivir* (Derrida)” y se sabe interpelado por “la *responsabilidad por el mundo y los recién llegados* (Arendt)”.



Al profundizar el sentido de la ética en este ámbito, Cullen resalta

la tensión, constitutiva de lo humano, especialmente actualizada en la acción de enseñar (y de aprender), entre el “cuidado de sí” y el “cuidado del otro”, donde, (...), se incorporan al planteo de la ética docente el acontecimiento y la hospitalidad. En lenguaje más simple: lo que acontece como “nuevo”, que hiere de diferencia lo siempre igual a sí mismo, y la acogida incondicionada de una alteridad que interpela como “exterioridad” y desde siempre toda pretensión de totalidad e invulnerabilidad. (“La ética docente entre la hospitalidad y el acontecimiento”) (p. 104)

Y en este movimiento necesario para “religar” nos encontramos con Kusch, quien fijara con claridad el eje de la problemática al señalar que la cuestión “no radica en la importación de la ciencia, tanto como en la falta de categorías para analizar, aún científicamente, lo americano.” (1998, p. 549) Entonces, tendríamos que sumar como categorías fundamentales el **estar siendo en educación**, para comprender el acoger y el respetar la alteridad. El estar siendo como lugar compartido para el encuentro y no como no-lugar destinado a dar forma a alguien. El estar siendo para que se produzca una transformación, al aceptar que se hiera lo siempre igual al entrar el otro como sujeto que también está siendo y no puede ser cosificado.

Para ello, como desafío constante y persistente, hemos de indagar nuestro ámbito, nuestro contexto, nuestras narraciones, nuestras lecturas para llegar a un pensar situado que abone propuestas reales. Para ello debemos afirmar que la corrosión disciplinar mutila las conciencias; que la era planetaria requiere pensamientos globales, multidimensionales, sencillamente, transdisciplinarios capaces de reemplazar la lógica lineal clásica por una lógica no-lineal, recursiva, resiliente, dialógica. Sólo desde las fronteras disciplinares, desde la humildad cognitiva y superando la soberbia epistémica, renaceremos como mariposas y comenzaremos

a construir el “camino de la esperanza”; redescubriremos lo seminal de la cultura en la que nos movemos, en sus símbolos y sus desgarramientos, en sus cuestiones, existencia y modulaciones; aprenderemos que nuestra identidad -como nos enseñara Cullen- tiene verdaderamente entrañas éticas que nos llevan a cuidar de nosotros mismos y de los demás.

## Discusión

Es en mi disponibilidad permanente a la vida a la que me entrego de cuerpo entero, pensar crítico, emoción, curiosidad, deseo, es así como voy aprendiendo a ser yo mismo en mi relación con mi contrario. Y mientras más me entrego a la experiencia de lidiar sin miedo, sin prejuicio, con las diferencias, tanto más me conozco y construyo mi perfil...(Freire, 1997, p. 129)

Cualquier reforma educativa que se plantee ha de fijar en la transdisciplinariedad el gran reto y oportunidad desde la religación del conocimiento, donde el diálogo dé lugar a la sabiduría de las diferencias, de la alteridad, de las experiencias; donde se rompa la inmediatez para abrir espacios de reflexividad que permitan

*estar-siendo-en-el-tiempo-historiográfico* desde la libertad y soledad del estepario, desde la criticidad de los críticos, desde la construcción de los sistemas complejos y desde la creatividad entramada del diálogo de saberes. Solo desde la libertad del pensar en un tiempo sin tiempo podremos construir, singularmente con el otro, en un nosotros un nuevo tiempo-socioeducativo. (Gonfiantini, 2021)<sub>3</sub>

Plantear -según Nicolescu- un pensamiento que integre ciencia, sociedad, cultura, espíritu, con la finalidad de comprender este mundo presente. Ello sólo puede ser posible al vincular modos de conocimientos, de saberes, de experiencias provenientes de la ciencia, del arte, la poesía, el teatro, la literatura, la

3 De próxima aparición: Gonfiantini, V. (2021). *Del Cronos al Kairós. Resignificación del concepto de tiempo en la educación hoy*. Ecuador: Centro del Emprendimiento, Innovación y Tecnología CEIT S.A.

meditación, la intuición, la imaginación. Hilos conductores que sí permiten una trama, en la que es posible comprender la condición humana al posibilitar una producción de sentido de cada acontecer, sin encerrarlo en una línea, sino transformándolo en problemática. Religar acción, teorías, experiencias en saberes que permiten la emergencia de respuestas que aceptan nuevos bucles y, por ende, la construcción de una identidad social que no obstaculiza el desarrollo personal.

**Contextualizar, cuestionar, dialogar, conocer el propio suelo**, son algunas de las aristas de un proyecto que encuentra una posibilidad de realización en el **Kairós educativo** (Gonfiantini, 2016), y éste para expresarse en plenitud parte de una postura programática como afirmábamos en otro artículo:

¿Por qué? Porque necesariamente requiere extender el debate puertas afueras para buscar reformas profundas, no de formas, sino epistemológicas, filosóficas, sociológicas, psicológicas, tanto de contenidos como de infraestructuras que hablen de apertura y no cerrazón, de luz y no de oscuridad. Porque para ello será fundamental asumir un modo de pensar complejo como estilo de vida que conduzca a educadores, educandos y a todos los agentes de una institución educativa a aprender a relacionar y re-vincular. Porque para que tales premisas cobren vida, será prioritario una reconceptualización desde tres dimensiones: lo gnoseológico, lo metodológico y lo axiológico. (Gonfiantini, 2016 b)

Cambiamos de vía, decíamos parafraseando a Morin, y este hoy en el que se plantea una enorme crisis de la humanidad, exige ese movimiento que abra a la conciencia moral, a la búsqueda del bien común a partir de una nueva mirada, que observe, se comprometa y permita el emerger plenotodaalteridadquesumealdiálogo.

Los cien años de este gran hombre, nos prestaron un marco de referencia para encontrar un tiempo de reflexión, de “rumia”, de mirar atrás para comprender el esplendor de su consigna: “El amor origina la pedagógica,

la verdadera misión del educador.” (Morin, 2007, p. 79). Simplemente, gracias, Don Edgar.

### Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Burke, P. (2017). *¿Qué es la historia del conocimiento? Cómo la información dispersa se ha convertido en saber consolidado a lo largo de la historia*. Argentina: Siglo XXI.
- Chul Han, B. (2021). *No-Cosas. Quiebres del mundo de hoy*. Buenos Aires: Taurus.
- Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía.
- Cullen, C. (2015). “La ética docente entre la hospitalidad y el acontecimiento”, en Ramírez Hernández, I, Beuchot, M. Casado, A., Cullen, C. et. (2015). *Voces de la filosofía de la educación*. CLACSO. Ediciones Del Lirio.
- Cyrulnik, B. (2001). *La maravilla del dolor. El sentido de la resiliencia*. Buenos Aires: Ediciones Juan Granica.
- De Souza, B. (2009). *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI-CLACSO.
- Follari, R. (2007). *Epistemología y Sociedad. Acerca del debate contemporáneo*. Rosario: Homo Sapiens
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gonfiantini, V. (2016). *El Kairós educativo. Resignificar la formación docente desde la práctica del formador*. Rosario: Laborde Editores.
- Gonfiantini, V. (2016 b). “Formación docente y diálogo de saberes en el kairós educativo”, en *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, núm. 21, pp. 229-245.

Universidad Politécnica Salesiana

- Gonfiantini, V. (2021). *Del Cronos al Kairós. Resignificación del concepto de tiempo en la educación hoy*. Ecuador: Centro del Emprendimiento, Innovación y Tecnología CEIT S.A.
- Horlacher, R. (2014). “¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana.” Universidad de Zúrich (Suiza) DOI:
- Kusch, R. (2007). *Obras Completas*. Tomo II. Rosario: Fundación Ross.
- Morin, E. (2001). *¿Hacia dónde va el mundo?* Buenos Aires. Paidós.
- Morin, E. (2006). *El Método VI*. Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (2007). *Articular los Saberes. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?* Ed. EUS.
- Morin, E. (2008). Complejidad restringida y complejidad generalizada, en *Utopía y Praxis Latinoamericana* / Año 12. No 38 (pp. 107 – 119)
- Morin, E. (2011). *Como vivir en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin E.; Hessel, S. (2013). *El camino de la esperanza. Una llamada a la movilización cívica*. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E.; Delgado, C. (2016). *Reinventar la Educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin
- Morin, E. (2020). *Cambiamos de Vía. Lecciones de la pandemia*. España: Paidós.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. México: Multiversidad Edgar Morin