



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO "PROF. ANTONIO LIRA ALCALÁ", DE MATURÍN
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**GESTIÓN UNIVERSITARIA EN CONTEXTOS COMPLEJOS Y CONFLICTIVOS
DESDE LA PLANIFICACIÓN TRANSFORMADORA POR ESCENARIOS**

Tesis Doctoral presentada para optar al Grado de Doctor en Educación

Autor: Msc. Jhozman Camacho
Tutor: Dr. Freddy Millán

Maturín, mayo de 2022



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO "PROF. ANTONIO LIRA ALCALÁ", DE MATURÍN
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**GESTIÓN UNIVERSITARIA EN CONTEXTOS COMPLEJOS Y CONFLICTIVOS
DESDE LA PLANIFICACIÓN TRANSFORMADORA POR ESCENARIOS**

Tesis Doctoral presentada para optar al Grado de Doctor en Educación

Autor: Msc. Jhozman Camacho
Tutor: Dr. Freddy Millán

Maturín, mayo de 2022



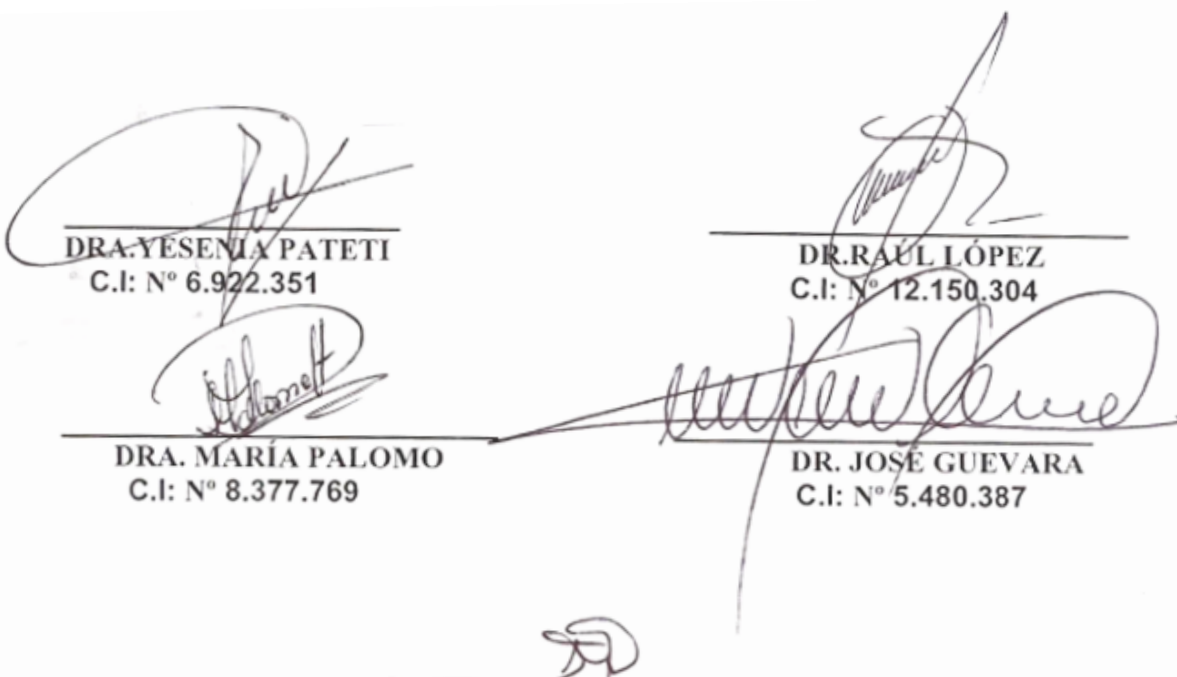
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGOGICO DE MATORIN "ANTONIO LIRA ALCALA"
SUBDIRECCION DE INVESTIGACION Y POSTGRADO
COORDINACION GENERAL DE POSTGRADO
MATORIN ESTADO MONAGAS



**"GESTIÓN UNIVERSITARIA EN CONTEXTOS COMPLEJOS Y CONFLICTIVOS
DESDE LA PLANIFICACIÓN TRANSFORMADORA POR ESCENARIOS"**

Por. JHOZMAN CAMACHO

Tesis Doctoral, Aprobada, en nombre de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, por el siguiente Jurado, en la ciudad de Maturín, a los 26 días del mes de mayo de 2022.



DRA. YESENIA PATETI
C.I: N° 6.922.351

DR. RAÚL LÓPEZ
C.I: N° 12.150.304

DRA. MARÍA PALOMO
C.I: N° 8.377.769

DR. JOSÉ GUEVARA
C.I: N° 5.480.387

DR. FREDDY MILLÁN BORGES
C.I: N° 5.543.734
(TUTOR - COORDINADOR)

ÍNDICE GENERAL

APROBACIÓN DEL TUTOR.....	iv
DEDICATORIA.....	ix
RECONOCIMIENTOS.....	lx
RESUMEN.....	x
INTRODUCCIÓN.....	1
Eje Investigativo.....	2
Algunas precisiones con respecto los autores y las categorías asumidas.....	7
Gestión Universitaria.....	9
Contextos complejos y conflictivos.....	12
Giro antropológico.....	14
Planificación Transformadora por escenarios.....	19
Propósito de la Investigación.....	24
Esquema Metodológico.....	25
Justificación de la investigación.....	27
Estructura Capitular.....	29
I CAPÍTULO	
FUNDAMENTOS DE LA GESTIÓN UNIVERSITARIA	32
Giro de lo ontológico a lo antropológico (momento antropocéntrico)	32
Origen de la universidad y su naturaleza durante el Medievo.....	33
Universidades durante la modernidad	35
Universidades en la época contemporánea y su impacto en el modelo actual de las universidades venezolanas.....	38
Cambios sistémicos en organizaciones educativas (momento estructural).....	52
Cultura organizacional en el contexto de la gestión universitaria.....	54
Caracterización de las organizaciones sociales innovadoras.....	56
Caracterización de modelos de gestión sustentables.....	57
Diálogo para el desarrollo de capacidades y desempeño en sistemas complejos.....	59
El diálogo como elemento clave para el desarrollo de capacidades.....	61
Elementos críticos para el éxito de procesos de diálogo.....	62
Algunas Herramientas y métodos útiles para la facilitación de procesos de diálogo.....	63
Innovación social educativa (momento operativo)	69

	<i>Design Thinking</i> aplicado a la co-creación de nuevas realidades.....	70
	El pensamiento de diseño un camino de construir y diseñar experiencias más allá del estilo.....	71
	Integración de los distintos elementos de la metodología del pensamiento de diseño.....	75
	Prototipado como estrategia de construir para pensar.....	78
	<i>Storytelling</i> como estrategia para el cambio organizacional.....	84
	La psicología inherente al <i>Storytelling</i>	86
	Anatomía y explicación de los fundamentos esenciales del <i>Storytelling</i>	88
	Integración de datos, narrativas y elementos visuales en el proceso de <i>Storytelling</i>	91
II	CAPÍTULO	
	SITUACIONES CONFLICTIVAS Y COMPLEJAS.....	93
	Fundamentos onto-epistemológicos para la comprensión de situaciones complejas.....	94
	Caracterización de una antropología del conflicto.....	105
	Narrativas para la evolución de un cambio societal.....	114
	Teoría U como marco de comprensión de situaciones conflictivas y complejas.....	116
	Teoría U como método para implementar el cambio basado en la conciencia.....	122
III	CAPÍTULO	
	PLANIFICACIÓN TRANSFORMADORA POR ESCENARIOS EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS.....	127
	Prácticas y posibilidades de formalización de la planificación transformadora por escenarios.....	128
	Planificación por escenarios adaptativos y transformativos.....	129
	Principios y prácticas de la planificación por escenarios.....	137
	Elementos por considerar en el desarrollo de escenarios.....	143
	Metodologías que son usadas para ensamblar escenarios.....	146
	Finalidad de la planificación por escenarios.....	149
	Experiencias exitosas de planificación transformadora por escenarios.....	153
	Planificación transformadora por escenarios como un modo disciplinado de pensar juntos el futuro.....	156
	Pasos para la planificación transformadora por escenarios.....	166
	Convocar a un equipo proveniente de todo el sistema.....	168
	Observar lo que está sucediendo.....	173
	Construir historias sobre lo que podría suceder.....	175
	Descubrir lo que puede y debe hacerse.....	177

Actuar para transformar el sistema.....	178
Juego exterior e interior de la transformación social.....	180
Creación de transformaciones Sistémicas Cruciales.....	182
IV CAPÍTULO	
LA UNIVERSIDAD VENEZOLANA EN CONTEXTOS COMPLEJOS Y CAÓTICOS.....	189
Algunas precisiones teórico-interpretativas sobre la complejidad.....	190
Viendo la realidad del contexto universitario venezolano.....	196
Entendiendo la lógica de fondo de los modelos de gestión de la universidad venezolana.....	211
Juzgando la factibilidad del modelo de gestión en clave antropológica.....	226
Transformando a partir de la planificación por escenarios.....	229
V CAPÍTULO	
GESTIÓN UNIVERSITARIA DESDE LA PLANIFICACIÓN TRANSFORMADORA POR ESCENARIOS.....	235
Noción de ser, realidad y contexto del modelo de gestión universitaria (estatuto ontológico)	240
Elementos epistemológicos del modelo de gestión universitaria (estatuto epistemológico)	243
Concepciones educativas, nociones de organización y formas didácticas del modelo de gestión universitaria (estatuto formativo)	246
Algunas reflexiones en torno a la construcción del modelo de gestión desde la planificación transformadora por escenarios.....	251
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	256
SÍNTESIS CURRICULAR.....	266

DEDICATORIA

A Adam Kahane y el Instituto Reos Partners por ser inspiración permanente en mi búsqueda personal de resolución de problemas complejos, removiendo obstáculos para que las personas puedan conectarse y contribuir de manera equitativa.

A Claude Bruderlein y al Centro de Competencias de Negociación Humanitaria (CCHN) por mostrarme un camino integrador entre mis intereses investigativos, la facilitación y la resolución de problemas en contextos humanitarios a través de la negociación.

A las personas, grupos, comunidades y organizaciones que me han enseñado el valor de la colaboración estrecha, el diálogo fecundo y el crecimiento personal y societario. A ellos van dedicados los esfuerzos por pensar de manera disciplinada alternativas para transformar el futuro.

RECONOCIMIENTOS

A mi apreciado tutor quien cumplió con creces su doble función de guía y protector durante mi proceso investigativo. Infinitas gracias por el acompañamiento.

A mi(s) persona(s) íntima(s) y cercana(s) que constituye(n) mi fundamento, inspiración, y horizonte para las búsquedas existenciales reflejadas en este escrito. Sólo con ella(s) que tiene sentido la búsqueda de transformaciones sistémicas cruciales. A ella(s) el más tácito y profundo de los reconocimientos.



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO "PROF. ANTONIO LIRA ALCALÁ", DE MATURÍN
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

GESTIÓN UNIVERSITARIA EN CONTEXTOS COMPLEJOS Y CONFLICTIVOS DESDE LA PLANIFICACIÓN TRANSFORMADORA POR ESCENARIOS

Tesis Doctoral para optar al Grado de Doctor en Educación

Autor: Jhozman Camacho Molina
Tutor: Freddy Millán Borges
Fecha: mayo de 2022

Resumen

En la presente investigación se realizó la fundamentación de una teoría de la gestión universitaria que sirva a las personas con distintas perspectivas sobre las relaciones entre gestión (*episteme*) y gerencia (*tecné*) para que establezcan un diálogo que los lleve a resolver problemas compartidos en contextos educativos complejos y conflictivos como aquellos en los que acontece la *vivencialidad* del gestor y planificador universitario venezolano. En tal sentido, el propósito de la investigación consistió en articular un discurso coherente en términos ontológicos, epistemológicos y formativos sobre la gestión universitaria que asuma la planificación transformadora por escenarios como un camino privilegiado para resolución de problemas y creación de transformaciones sistémicas cruciales en contextos complejos y conflictivos de la universidad venezolana de hoy. En tal sentido, se planteó que la planificación transformadora, en tanto herramienta comprobada y validada internacionalmente por décadas de experiencia y el éxito comprobado de su implementación en contextos y situaciones diversas, era pertinente para guiar a la comunidad universitaria en la construcción de futuros posibles, a través del desarrollo de un entendimiento complejo y compartido del entramado estatutario de la universidad venezolana. Para ello, se llevó adelante una investigación documental argumentativa, desde un desarrollo teórico no experimental, valiéndose de la consulta de fuentes biblio-hemerográficas de autores claves del tema investigado. De esta manera, se concluyó que la planificación transformadora por escenarios era factible, viable y deseable para la creación de una visión estratégica ético-política coherente y la emergencia de una *narratividad* compartida integradora, además de ser el vehículo para la complementariedad entre la gestión y la gerencia desde la apropiación formativa de un conjunto lógicas y herramientas indispensables para colaboración estrecha y la conversación estratégica.

Palabras clave: gestión educativa; gestión, gerencia, planificación transformadora por escenarios; situaciones complejas y conflictivas; entramado estatutario.

INTRODUCCIÓN

La Gestión universitaria en el ámbito venezolano implica un contexto complejo y conflictivo que debe asumirse y transformarse. Existe una sensación generalizada de desilusión frente a lo educativo por los errores y fallas en términos de las formas de enseñanza, la falta de recursos, el acceso limitado, así como la falta de adecuación a las exigencias del momento histórico, las demandas laborales y los desarrollos tecnológicos con los que la educación debe atender. En efecto, la educación como fenómeno político y social, constituye un centro del debate en cuanto a sus concepciones, logros y realizaciones, también de sus problemas, deficiencias y hasta de sus fracasos, en los distintos ámbitos, desde las políticas públicas, los Estados-gobiernos, las organizaciones supraestatales (Organización de las Naciones Unidas (ONU) sus agencias y relatorías, la opinión pública, las distintas Organizaciones No Gubernamentales (ONG's), las comunidades educativas y locales, las familias y desde luego como corresponde desde la academia y los gremios educativos; profesoraes, estudiantiles, administrativos, laborales y del entorno.

Precisamente, entre los mayores obstáculos a la educación se encuentra una visión obsoleta, ya que no se reconoce las necesidades reales de las poblaciones estudiantiles; existen rupturas ideológicas que impiden un avance educativo; y los recursos financieros no alcanzan para cubrir lo más elemental. En efecto, cuando no hay una educación a través de la cual la persona humana construya conocimientos, valores, lenguaje, comprenda artilugios y técnicas, con los otros que le permitan insertarse en la sociedad en la que se vive (Pérez y Millán, 2021) se favorece el surgimiento de problemas sociales tales como el desempleo, la violencia y el aumento de la pobreza. Ello deja en evidencia que las políticas educativas de arriba hacia abajo no les brindan soluciones a las poblaciones más vulnerables.

Cabe destacar que en este debate confluyen desde los contenidos epistémicos, los distintos intereses sectoriales de grupos de presión, hasta la percepción y opinión particular (doxa) de individualidades. Se observa un alto impacto prácticas consuetudinarias, tanto en el aula como en la administración escolar de ritualidades (McLaren, 1995), sin la prescripción curricular e incluso de la conciencia e intencionalidad de los actores educativos. Justamente, desde la filosofía de la educación y la teoría educativa en general, se han definido los fines de la educación que recogen la legislación educativa a partir de los que se construyen una serie de normas y procedimientos que se expresan en la gestión educativa en general y la gestión escolar, particularmente universitaria.

Ahora bien, la enunciación de tales fines por más deseables y factibles que resulten, es evidente que las personas y sus dinámicas psico-sociales están inmersas en conflictos, lógicas y disposiciones que muchas veces no corresponden a lo esperado desde una aproximación idealizada, deontológica y decretada a partir de las discursividades dominantes o periféricas. Cabe destacar que dicha situación resulta más acentuada en contextos complejos y caóticos como el de la universidad venezolana en la que se experimentan de manera simultánea la obsolescencia, la reproducción, la fragmentación con serias implicaciones en los procesos internos y externos que forman parte de la gestión universitaria.

Eje Investigativo

Así pues, resulta necesaria la aproximación a lo real y lo concreto en clave de comprensión de elementos sobre la configuración antropológica de dicho conflicto, como piedra angular de lo que normativamente puede realizarse y tantearse desde la teoría y la heurística para la resolución de problemas complejos. A tal efecto, se propone como eje temático de la presente investigación en tanto tesis investigativa que la planificación

transformadora por escenarios es un camino pertinente para una gestión universitaria que promueva la resolución de problemas complejos en contextos conflictivos específicos de la universidad venezolana de hoy. En efecto, se estima que la planificación transformadora por escenarios es un proceso estructurado y abierto que permite guiar a las partes interesadas en la construcción de futuros posibles a través del desarrollo de un entendimiento complejo y compartido de la gestión universitaria en clave antropológica que hace posible las transformaciones sistemáticas cruciales requeridas por la universidad venezolana.

Cabe destacar que cuando se habla una de gestión universitaria en clave antropológica es necesario distinguir que la gestión involucra a las personas y la gerencia sólo incluye a los procesos y los resultados, por lo que el abordaje debe darse de manera complementaria. Por tanto, desde la perspectiva asumida en esta investigación resulta vital comprender que la teleología de la educación, desde una fundamentación de la filosofía de la educación entraña un horizonte cuyo fin último es la realización de la persona a través del acto educativo. En tal sentido, la gestión universitaria es un acto que humaniza el obrar educativo para el cumplimiento de fines políticos, sociales y éticos (tres ámbitos esenciales de la reflexión antropológica desde una filosofía de la educación). Precisamente, dicha situación plantea necesariamente el examen de la realidad educativa universitaria desde claves importantes tales como la acción participativa con el otro (asumiendo la complejidad), abrir nuevos espacios de educabilidad (desde la innovación educativa) y la configuración de un tejido de alteridad construido desde la praxis formativa (Millán, 2021d).

De esta manera, en esta investigación emergen tres planteamientos que pueden servir como clave de lectura y comprensión: 1) el modelo de gestión propuesto parte de una realidad caracterizada por una complejidad sistémica que debe ser observada desde la centralidad de la persona en su capacidad para gestionar conflictos de manera integral, a través de la

construcción de narrativas compartidas y la vivencia de procesos que conduzcan al cambio sistémico; 2) la transformación educativa que se plantea en el modelo de gestión construido implica examinar la lógica de fondo de un marco de colaboración creativo que permita desentrañar el juego interior de la transformación social y la apropiación personal y societaria de las complejidades del contexto organizacional de la universidad; 3) la propuesta formativa está centrada en la co-creación de transformaciones sistémicas cruciales, cuyo principal aporte es la emergencia de escenarios transformativos que pueden ser materializados en la medida que se asuma una didáctica sistémica y se incorporen metodologías ágiles, que apunten al cambio socioeducativo y la innovación social de la universidad.

Recientes estudios y calificaciones de organizaciones internacionales Fondo de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO por sus siglas en inglés) y la Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios (OCHA por sus siglas en inglés) han caracterizado la situación venezolana como una emergencia humanitaria compleja, en la que algunos autores han incorporado la presencia de un daño antropológico (Millán, 2021b). Frente a esta situación, conviene tener por una parte un horizonte antropológico sobre lo que resulta deseable en términos educativos y sirva como referente de una educabilidad y educatividad consistentes y por otra parte una toma de consciencia sobre la pregunta de cuáles son las condiciones psico-sociales y antropológicas sobre las que las personas reales y concretas operan, procesan y vivencian su realidad propia y societaria en el contexto universitario. La vivencialidad de los gestores y planificadores educativos, en tiempos de crisis prolongada, son un conocimiento que debe ser evaluado.

Precisamente, dicho contexto se caracteriza por la presencia de una crisis socioeducativa que incide en la institucionalidad universitaria, caracterizada por conservadurismo epistemológico y reproducción cultural, que al no hacer justicia a las exigencias de la realidad compleja y caótica tienden a mostrar una universidad altamente fragmentada.

En esta dirección resulta evidente la existencia de una crisis educativa y el colapso de la institucionalidad universitaria cuyas claves pueden rastrearse en el proceso histórico que ha vivido la universidad venezolana y que deja entrever que los modelos de gestión tradicionales han fracasado para dar respuesta (a nivel ontológico, epistemológico y formativo) a la emergencia humanitaria compleja y al daño antropológico. Paralelamente a e ello tanto el conservadurismo epistemológico como la reproducción cultural no le han permitido a la universidad asumir con solvencia la naturaleza del conocimiento por la falta de referentes epistemológicos más amplios y la reproducción de un discurso universitario que desdibuja el rol político-social- democrático inherente a la condición universitaria. Finalmente, se evidencia que existe una desconexión entre la docencia, la investigación y la extensión, así como la ausencia en la prestación de servicios educativos por los espacios que han sido abandonados producto de la crisis, la emergencia y los daños sociales del actual contexto.

Visto así el panorama, dicho contexto coloca a la universidad ante el reto histórico de realizar un diagnóstico sobre la pertinencia de seguir manteniendo una institucionalidad universitaria conservadora, reproductora y fragmentada que no responde a los desafíos de una emergencia humanitaria compleja y las consecuencias de un daño antropológico continuado. Por tanto, si la Universidad no piensa una manera de concebirse a nivel ontológico, epistemológico y formativo que rompa con dichas situaciones no podrá responder a la complejidad inherente al contexto educativo.

En efecto, de acuerdo con Edgar Morin (2003) el conocimiento del conocimiento debe aparecer como una necesidad primera que serviría de preparación para afrontar riesgos permanentes de error y de ilusión que no cesan de parasitar la mente humana. Es necesario introducir y desarrollar en la educación el estudio de las características cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano, de sus procesos y modalidades, de las disposiciones tanto: síquicas como culturales que permiten arriesgar el error o

la ilusión ya que es precisamente en estas características donde habita el reino de la complejidad. En efecto, la supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos.

Por tanto, la tarea a partir de las disciplinas actuales (incluyendo la pedagogía), es posible reconocer la unidad y la complejidad humanas reuniendo y organizando conocimientos dispersos y mostrar la unión indisoluble entre la unidad y la diversidad de todo lo que es humano. Evidentemente, como lo señala el pensador francés, para ello se requiere de una comprensión de la educación y una educación para la comprensión que implica una reforma de las mentalidades, así como una comprensión mutua que posibilita la relación humana y una educación para la paz (recordando que justamente la falta de comprensión es condición de posibilidad para el conflicto).

Así, una ética antropológica debe partir del respeto de la complejidad de la condición humana desde la asunción de dinámicas de control mutuo entre la sociedad y las personas y el sentido de comunidad planetaria en tanto interdependiente. Precisamente, con Morín se invita a asumir la complejidad de lo humano y lo educativo de manera que ello se traduzca en una ciudadanía terrenal. Desde la perspectiva asumida en esta investigación, la planificación transformadora por escenarios pudiera servir en ese sentido, en procura de la complementariedad, la innovación y la integración necesaria para asumir el presente y pensar con sabiduría la educación del futuro.

Cabe destacar que cuando se habla de sabiduría se hace referencia a la posibilidad de asumir el saber filosófico y el pedagógico como algo propio, y no sólo de una élite de sabios o de un grupo de la cultura occidental, sino como propio de toda persona atenta, inteligente, razonable y responsable que permite el desarrollo del pensamiento crítico, analítico y reflexivo ante la vida, ante el mundo, la historia, las relaciones entre los distintos grupos humanos,

la cultura, la política y la conciencia de sí mismo, en el marco de la diversidad multi y pluricultural. (Camacho, 2015).

En este sentido, la sabiduría presupone una reflexión en profundidad de lo educativo y de la gerencia educativa desde un abordaje de los principios antropológicos, ontológicos, gnoseológicos, éticos, axiológicos y educativos desde una visión de la persona como centro del proceso formativo, y en consecuencia, considera la reflexión y los procesos de indagación educativa como el resultado de la interacción de la persona con su entorno social, cultural e histórico (por demás complejo y cambiante), todo ello desde un enfoque filosófico y pedagógico que promueva la crítica, en razón de la superación de la dicotomía teoría-praxis a través del sentido crítico y la participación activa en procesos de transformación social). En consecuencia, se apuesta por un modelo de reflexión de lo educativo que apunta a un sistema de tipo vivencial donde destaca el término sabiduría a la que todos podemos acceder con facilidad si nos lo proponemos porque insisten no le pertenece a nadie en particular, y asociada a una acción pedagógica, dinámica, compleja y sistemática contribuyen con la formación integral de la persona.

Ahora bien, aunque la urgencia de tales desafíos educativos impulse a trabajar y obtener resultados más rápidos, el progreso a largo plazo en la educación requiere un desvío intencional en el que las partes interesadas se detengan en el desarrollo de una comprensión compleja. En esta dirección, resulta mandatorio en términos investigativos la exploración de vías para la fundamentación de modelos de gestión universitaria participativos y corresponsables que agencien colaborativamente la construcción de escenarios educativos, como horizontes de sentido, que cierren la brecha entre el deber ser y lo que efectivamente acaece en el contexto universitario venezolano. Ello pasa por considerar y hacerse cargo de algunos elementos:

- 1) Lógicas discursivas dilemáticas en torno a ciertos estatutos ontológicos y

epistemológicos de lo educativo¹ (formalismos- regionalismos- instrumentalismos – doxologías-hipercriticismos); 2) Visiones encontradas sobre la naturaleza de ciertos procesos (gerencia-gestión/ formación-profesionalización / unicidad-multiplicidad); 3) Relaciones fragmentadas a nivel personal, organizacional y societario (despersonalización, reificación, alienación); 4) Resultados indeseados en las dinámicas concretas del día a día (estancamientos, inconsistencias, incoherencias); 5) generación de políticas públicas formuladas sin la participación ni la colaboración de los actores universitarios.

Algunas precisiones con respecto a los autores y las categorías asumidas

Cabe destacar que cuando se habla de una gestión universitaria en contextos complejos y conflictivos desde la planificación transformadora por escenarios, resulta útil hacer explícitos los criterios sobre la escogencia de los autores y en qué sentido han sido usadas las categorías. Todo ello con la pretensión de realizar un análisis introductorio. En tal sentido, a la hora de la selección de los autores claves se tomaron en cuenta los siguientes criterios: 1) un criterio de fundamentación documental de cada uno de los núcleos teóricos de la investigación (gestión universitaria, giro antropológico, contextos complejos y conflictivos, planificación transformadora por escenarios); 2) un criterio de indagación genealógica, estableciendo los modos cómo se constituye un saber (funcionamiento de los razonamientos/interrogación de saberes) aplicado especialmente a la propuesta de planificación

¹ Cabe mencionar que la palabra “estatuto” viene del latín *statutum* que se traduce como estar firme, establecido, con fundamento sólido de validez. Cuando dicha noción se aplica al campo educativo hacer referencia a que en las universidades existe un entramado estatutario, constituido por el estatuto ontológico (ser, realidad, lógicas), estatuto epistemológico (explicación científica) y estatuto formativo (difusión y explicación de los fundamentos ontológicos y epistemológicos. (Millán Borges, 2021d).

transformadora por escenarios y al pensamiento de Adam Kahane (por constituir el núcleo de la propuesta tesis); 3) un criterio de coherencia y correspondencia con el perfil profesiográfico del autor que ha ido configurando desde su vivencialidad una narrativa que es a la vez trayectoria, participación reflexionada y recorrido de la propia gestión universitaria.

Gestión Universitaria

Cuando se habla de gestión universitaria se afirma que ésta puede fundarse en aspectos teórico-prácticos que hagan posible el giro de lo ontológico a lo antropológico, de manera tal que sean viables los cambios sistémicos y se generen procesos de innovación social educativa. En esta dirección, tomando como base los aportes de Millán (2021a, 2021b, 2021c, 2021d) y Pérez y Millán (2019, 2021) se plantea que la gestión universitaria puede asumirse como un proceso de complementariedad entre la gestión en su sentido ético político y la gerencia en su nivel operativo (momento antropocéntrico). Ello implica la revisión histórica y crítica que permita determinar los nudos problemáticos de la gestión en sus aspectos ontológicos, epistemológicos y formativos que son fundamento de una figura antropológica central en términos de organización y educabilidad. Precisamente, emerge una teoría en construcción sobre la gestión educativa, como la necesidad de alimentar un debate de lo que los discursos educativos no sólo son construcciones teóricas (abstractas y aéreas) sino que ilustran que la realidad sociopolítica se construye discursivamente. De manera tal que lo pedagógico como producto sociopolítico articula y recontextualiza los distintos escenarios institucionales (del Estado, la economía y el cambio social (Díaz, 2000).

En esta dirección, resulta fundamental comprender e interpretar las relaciones entre la educación y la sociedad. Si se revisan las principales corrientes pedagógicas contemporáneas, asumiendo un esquema meramente descriptivo, se encuentra la corriente ecológica cuyos componentes esenciales

están centrados en la fundamentación de categorías sobre la teoría, la práctica y la investigación, con preocupaciones focalizadas en la población, la organización de relaciones, el ambiente, la tecnología (Haeckel, 1866; Bronfenbrenner, 1979; Bernstein, 1989; Tikunoff, 1983). Por otra parte, la corriente constructivista, la cual estuvo planteó asuntos orden epistemológico-psicológico, así como el planteamiento pedagógico sobre cómo enseñar ante la complejidad del aprendizaje desde un énfasis por la lingüística, la pedagogía y la didáctica (Piaget, 1984; Vygostky, 2008; Novak, 1988; Bachelard (1981), así como las pedagogías críticas, preocupadas por el componente educación-escuela-sociedad, las relaciones entre conocimiento y poder, institucionalización y hegemonía, así como los vínculos entre la teoría y la práctica, desde una perspectiva de análisis del discurso y la organización de las relaciones (Freire 1996; Giroux, 1983; MacLaren, 2005). Dichos aportes, más otros desarrollos teóricos tales como el personalismo cristiano (Blondel, 2021; Maritain, 1946; Mounier, 1967; Marcel, 1995), el existencialismo creyente (Jaspers, 1953; Bubber, 2017; Arendt, 1993;) han servido para consolidar una visión de la educación como hecho social y a la vez proceso socializador y socializante del desarrollo de la persona desde el conocimiento profundo de sus elementos constitutivos sociohistórico culturales que han posible la colaboración, la cooperación, al armonía global, la diversidad concertada y el desarrollo universal para mejorar la propia calidad de vida, aplicando estrategias de integración en su praxis educativa. Precisamente, en correspondencia con ello entender la gestión educativa en un contexto universitario como un camino de valorar a la persona desde sus perspectivas de acción, en el desarrollo de procesos de construcción, gestión y actuación de saberes de la praxis educativa, en el marco de situaciones conflictivas, problemáticas y complejas (Morin, 2003; Snowden, 2002) a fin de generar la formación del pensamiento crítico, reflexivo y ético.

En efecto, el ejercicio comprensivo y complementario de los desarrollos de la pedagogía, la sociología y la filosofía ofrecen luces sobre la

contextualización del entorno sociocultural y cotidiano de la educación, en el ámbito de la realidad nacional, Latinoamérica y mundial. Precisamente, todo ejercicio profundo de investigación sobre lo educativo exige el análisis de las estructuras sociales y de poder, haciendo posible el entendimiento de cómo éste se legitima en los procesos de transmisión. Por esta razón se precisa de un análisis crítico, desmitificador y emancipatorio, que permita entender los procesos y fenómenos educativos, así como aprehender el carácter relacional y social de la educación. Por tanto, como puede verse, hay una búsqueda por reflexionar críticamente sobre los procesos y fenómenos socioeducativos inherente a la naturaleza social de la educación y las exigencias sociales requeridas para un apropiado desempeño. En efecto, desde esta perspectiva, se asume la educación en esta investigación.

A la luz de lo anterior, se considera necesario que la educación sea examinada como fenómeno sociohistórico cultural dando cuenta de elementos fundamentales como el medio social, así como los fines sociales de la educación, haciendo una consideración sobre las perspectivas (escenarios) de lo educativo, haciendo referencia a la universidad como institución social educativa, en la perspectiva de sus funciones sociales y relaciones con la sociedad, en términos de críticas pero también de vislumbrar alternativas en clave de examinar cuál es papel de la educación, y de manera específica de las dinámicas de la gestión universitaria en el cambio social, punta de lanza para horizontes deseables de justicia social, dignificación y calidad de vida, así como de la educación para la democracia y la ciudadanía.

Por otra parte, conviene establecer preliminarmente que en esta investigación se realizó una distinción entre gestión y gerencia. En esta dirección se asume la gestión como *episteme* (fines estratégicos) y gerencia como tecné (medio) desde una lógica de complementariedad como principio epistemológico, desde el cual se realizan concepciones y aplicaciones en el campo educativo en un continuo de episteme-tecné, y fin medio que obtienen su fundamentación a partir de las ideas de Bojer (2010), Jonker y Eskildsen

(2009) y Schein (1990, 2010), con las cuales se reflexiona sobre la conveniencia de revisar las buenas prácticas organizacionales, especialmente aquellas relacionadas con el diálogo para la construcción de capacidades en procura de determinar sus prácticas y posibilidades de formalización útiles a la hora de plantear nuevos caminos y modelos de la gestión desde una amplia comprensión de lo que ello implica en términos de la cultura organizacional propia del contexto de la gestión universitaria.

Por otra parte, se toma como hilo argumentativo lo planteado por Brown (2019), Brown y Wyatt (2010) y Dykes (2020), quienes propone que es necesario vislumbrar criterios efectivos de innovación social educativa desde una didáctica fundada en la inspiración, ideación e implementación desde el enfoque de las metodologías ágiles tales como *Design Thinking* y *Storytelling*, las cuales en su conjunto pueden dar pie a resultados educativos y didácticos creativos y sistemáticos, respondiendo a las exigencias de factibilidad, viabilidad y deseabilidad propias de los contextos de gestión universitaria.

Contextos complejos y conflictivos

Desde la perspectiva de esta investigación la expresión contextos complejos y conflictivos se refiere a entornos dónde ocurren problemas que poseen una complejidad dinámica (cuando la causa y el efecto están muy lejos en tiempo y espacio), estructural-natural (cuando se desenvuelven de manera desconocida e impredecible), social (cuando las personas involucradas ven de la situación de manera diferente lo cual genera polarización y atascamiento). Dicha caracterización es usada por Kahane (2005) para determinar los contextos donde resulta deseable, factible y viable la realización de ejercicios de Planificación Transformadora por escenarios.

Por tanto, resulta vital entender que las situaciones complejas y conflictivas, como aquellas que acontecen en la realidad universitaria venezolana, implica dar cuenta de los complementos onto-epistemológicos

(actos de entendimiento, conocimiento y método trascendental), así como contar con una teoría que permita comprender, aplicar y generar narrativas para evolución de un cambio societal.

En esta dirección, se toma como referencia lo planteado por Lonergan (2005, 2006) quien plantea asumir los actos de entendimiento y el conocimiento para alcanzar la autoapropiación y el desarrollo de matrices culturales y civilizatorias, a través del método trascendental permitiendo la comprensión de situaciones complejas (fundamentos onto-epistemológicos para la comprensión de situaciones complejas). En efecto, dicha propuesta ofrece las bases para una fundamentación onto-epistemológica del entendimiento humano desde una perspectiva teórica (conocimiento) y un fundamento válido para la construcción de un nuevo estatuto epistemológico.

Por otra parte, se consideran y validan las ideas de Kahane (2010) quien da cuenta de las categorías amor, poder justicia como dinanismos fundamentales de la realidad intrínseca y extrínseca de los sistemas complejos. En efecto, se propone la necesidad de un equilibrio social que permita reunir lo separado e integrar el poder en su aspecto positivo de autorrealización. En esta dirección, reunir lo separado y lograr la autorrealización de manera equilibrada y justa es un camino válido para afrontar las complejidades intrínsecas y extrínsecas del contexto universitario, al mismo que constituye una figura antropológica plausible en términos descriptivos para entender y valorar la naturaleza de los conflictos que ocurren en la universidad (la injusticia y desequilibrio en las polaridades intrínsecas y extrínsecas de los dinanismos de amor y el poder con respecto a la justicia).

Adicionalmente, se toma como la referencia las teorías propuestas por Scharmer (2009, 2018) y Scharmer y Kaufer (2013), las cuales señalan la necesidad de analizar los campos que conforman los sistemas sociales y especialmente el subsistema de la educación universitaria desde los puntos ciegos y los niveles de conciencia y acciones de una manera sistémica que hagan posible una comprensión y aplicación de sistemas de cambio, así como

hagan posible la construcción de una narrativa del cambio societal (asumido por la universidad) para la integración de las acciones y realidades, junto a las estructuras e intenciones en ámbitos socioeducativos (narrativas para la evolución de un cambio societal).

Complementariamente, se realizarán algunas precisiones teórico-interpretativas sobre la complejidad basadas en los aportes de Snowden (2022) en torno a su modelo de complejidad denominado modelo *Cynefin*², a partir del cual se plantea que la universidad venezolana se encuentra sometida a un contexto complejo y caótico donde las respuestas de gestión ya dejaron de ser la aplicación de soluciones simples a nivel gerencial y las complicadas a nivel de gestión propios de contextos ordenados y predecibles.

Giro Antropológico

Desde un abordaje formal, la noción de giro antropológico presupone entender el auténtico ser del hombre, lo cual metodológicamente desde los dominios de la antropología filosófica ha comportado un ejercicio problemático debido a que la definición de su objeto (el hombre) no sería el primer paso de su proceder sino su término (Morey, 1987). Frente a ello se han planteado al menos tres caminos que ya son tradición en la antropología filosófica, a saber: 1) abordar la antropología filosófica desde el adjetivo filosófica (espacio de encuentro interdisciplinar entre distintas teorías), lo cual evidentemente supone dificultades en el procedimiento, selección y agrupamiento de

² *Cynefin* (pronunciado kunev'in) es una palabra galesa sin equivalente directo en inglés. Como sustantivo, significa hábitat, como adjetivo conocido o familiar, pero las definiciones del diccionario no coinciden con eso. Una definición más poética proviene de la introducción de la colección de pintura de Kyffin Williams, un artista galés por excelencia, cuyo uso de óleos crea una nueva percepción de las montañas de su tierra natal y relaciona su relación con la espiritualidad del pueblo británico. El lugar de su nacimiento y crianza, el entorno en el que vivió y donde fue adquirido naturalmente. (Sinclair 1998). Cabe destacar que en el caso específico de lo propuesto por Snowden hace referencia a la existencia de cinco hábitats en los que se encuentran las personas y las organizaciones: lo simple, lo complicado, lo complejo y lo caótico (Snowden, 2002).

enunciados provenientes de teorías científicas y filosóficas bajo el riesgo de una saturación interdiscursiva; 2) entender la antropología filosófica como aquel ejercicio intelectual apoyado en una teoría científica o filosófica concreta con vistas a profundizar en lo humano, con lo cual se puede incurrir en un uso acrítico de la definición de lo humano; 3) abordar la antropología filosófica desde el estudio y examen de métodos y contenidos filosóficos, en los que no se aporta realmente algo novedoso a lo ya mencionado en los autores, sistemas, escuelas y corrientes de pensamiento filosófico. No obstante, en esta investigación proponemos abordar la antropología filosófica como teoría del sujeto antes que como filosofía del hombre en la medida que permite esclarecer las diversas y múltiples concepciones del hombre presentes en nuestra cultura. Quizá ello suponga un camino más plausible que permite llegar más allá de lo descriptivo a no sólo preguntar por la verdad, sino por el sentido y el valor desde una mirada amplia de los diversos modos de ser sujetos que se han dado y se dan para caracterizar al hombre como presencia atemporal.

No obstante, dichas precisiones formales exigen un poco más de contexto sobre las discursividades, críticas y perspectivas para la elaboración de un discurso antropológico. En tal sentido, digamos en primer lugar que tomando como referencia la pregunta por el ser del hombre planteada por Kant (1981) como elemento central de la filosofía (Qué es el hombre) se desprende la siguiente implicación teórica con repercusiones en adelante en todo el quehacer de la reflexión antropológica: la distancia irremediable entre un ser que a la vez objeto y sujeto de conocimiento (carácter paradójico del hombre). En un segundo momento, es importante recordar las críticas de Heidegger (2005) sobre la problematicidad de la legitimidad de que la antropología filosófica se convierta en filosofía primera y discurso autónomo, a menos que asuma como ontología (fenomenología del *dasein*). Vale decir que ambos planteamientos han marcado significativamente a la reflexión contemporánea y han hecho que se exploren otros caminos al menos en tres direcciones: a)

el ámbito del sentido de lo humano como promesa que es ajena a la verdad (perspectiva hermenéutica); b) descubrimiento del hombre como escisión en tanto objeto de conocimiento y sujeto de reconocimiento (perspectiva epistemológica); c) la desaparición del hombre como nudo epistémico en pos de un discurso de la finitud y una analítica de la vida, el trabajo y el lenguaje (perspectiva nihilista-analítica-genealógica).

En todas estas propuestas subyace el intento (honesto, pero en algunos casos anacrónico paradójicamente por su espíritu contextualizador) de evitar la racionalización retrospectiva del problema "hombre"; luchar contra la tendencia progresiva a convertir ideas positivas en ideas; así como evitar que la antropología filosófica se convierta en condición de posibilidad de las tecnologías del poder de tipo disciplinario.

Así pues, tras lo visto hasta ahora, el giro antropológico debe darse dentro de las exigencias teóricas del paso del hombre como producto pasivo e inerte a un ser activo capaz de negar y transformar. En términos histórico-discursivos siguiendo a Morey (1987) ello supone hacer explícito un conjunto de episodios narrativos, brevemente presentados a continuación: 1) el giro antropológico frente a la sujeción teológica propuesto por Schopenhauer; 2) la reducción antropológica como teología invertida de Feuerbach; 3) el discurso positivo desde una nueva producción del sentido acerca del hombre de Marx (2018), Freud (2019) y Nietzsche (2021) [mundo por trabajo, alma por deseo y Dios por lenguaje]; 4) la fundamentación de las ciencias humanas y la respuesta por el sentido de la vida desde la antropología filosófica como tarea (teoría) y fines ideales (meta-antropología) de Scheler (1938).

Ahora bien, con un conjunto de propuestas tan ricas, también debe ser incluida la perspectiva del humanismo (que es piedra angular de la propuesta de giro antropológico que quiere presentarse en esta investigación), la cual toma elementos tanto de la paideia greco-romana como judeocristiana que se articula en su desarrollo histórico como un sistema de creencias respecto a la dignidad del ser humano de Maritain y Fitzgerald (1946).

Precisamente, es desde esta perspectiva que se propone definir el giro antropológico desde la tesitura categorial de propuestas tales como la intramundandad, fuerzas humanas esenciales, la autorrealización, la afirmación del valor de la razón, y en su aplicación y fundamentación pedagógica en la extensión de esta idea a toda la humanidad y compromiso con el cumplimiento de este ideal.

Cabe destacar que dicha apuesta es vindicada en esta investigación porque se vive un contexto de tensión entre una existencia trágica propia propia de la finitud humana y la crítica de la objetualización del ser humano en la pregunta por el hombre como el señor de los entes de Sartre (2006) y Heidegger (2000) – que pese a estar planteada desde mediados del siglo pasado continúa todavía vigente – . Más aún, hoy por hoy se evidencian los despojos teóricos de una guerra entre el humanismo y antihumanismo desde el paso de la pregunta por el sentido a la pregunta por el funcionamiento en la medida que la antropologización es el gran peligro interior del saber solidario con mecanismos ocultos del poder tal como lo afirman autores de la talla de Althusser (2014), Foucault (1976), Lacan (1953), y Derrida (1989), pero que al disolver y anunciar el peligro de tales licencias no terminan ofreciendo una alternativa de construcción y reconstrucción del fundamento antropológico que repose en un entramado estatutario consistente. Más aún, en muchos ambientes intelectuales ni siquiera se plantea la lucha, sino que en ambientes poshumanistas los enunciados antropológicos entran en litigio con los multiculturalismos actuales, que corren en riesgo de convertir a la pedagogía en un bazar de educabilidades directamente proporcional a la multiplicidad de enunciados antropológicos en oferta. Justamente desde esta perspectiva se hace una apuesta tanto por el humanismo como por el personalismo para proponer un giro de lo ontológico a lo antropológico con relevantes implicaciones en la teoría de gestión propuesta en esta investigación. Ahora bien, de manera más específica, al considerar los contenidos específicos de la antropología como ciencia empírica, desde la perspectiva asumida en esta

tesis doctoral se hace una apuesta por una teoría del sujeto que valida el sentido y el valor que tiene la persona humana³ en la caracterización del hombre como presencia atemporal. Lo cual asume, con temor y temblor el carácter paradójico del hombre en tanto objeto y sujeto de conocimiento, que afronta tanto las escisiones, como las promesas de una fundamentación que no se prestan a la instrumentalización y connivencia con el poder establecido. Todo ello desde un intento que es a la vez tarea y meta-antropología, fundada en el desarrollo histórico del humanismo, así como en el sistema de creencias que justifican la dignidad del ser humano, sin que ello deje de reconocer ciertas claves de lectura en las que resulta fundamental asumir las condiciones de hecho y derecho tales como el ámbito existencial de la finitud, el riesgo, tentación y coqueteo con ciertos dispositivos de control ,y las propias y cotidianas tensiones de los multiculturalismos actuales.

Dicho de manera sumaria, el giro antropológico se define como una redefinición de la educación en su concepción y gestión, desde la superación de los procesos ontologizados, fragmentarios, ritualizados, atomizados y reproductores de los modelos de gestión tradicionales y vigentes, hacia la construcción consciente, voluntaria y responsable de un estatutario (ontológico, epistemológico formativo) que pueda estar encaminado a la promoción y realización de la persona humana (en tanto punto de llegada y punto de partida) a través del acto educativo. Lo cual comporta las siguientes

³ Desde la perspectiva de esta investigación la categoría persona humana significa ser corpóreo-espiritual, inteligente, volitivo, libre, responsable con derechos y eminente dignidad, único ser que educa y es educado, en telos formativo. En efecto, cuando se habla de persona, vale la pena afirmar con Maritain y Fitzgerald (1946) que se hace una distinción, que toma como punto de partida el personalismo enraizado en la doctrina de Tomás de Aquino, entre persona e individuo y entre bien común y bien privado. En efecto, el personalismo desde los planteamientos del personalismo cristiano se separa de las filosofías sociales centradas en la primacía del individuo y el bien privado. El criterio diferenciador de esta distinción es la ordenación de la persona a su fin último, en tanto unidad social que en relación construye el bien común como fin del todo social, superando la polaridad material y espiritual que ha generado confusiones en el plano antropológico. Por otra parte, cuando se hace referencia al adjetivo humana se hace referencia a la necesaria (y no siempre reconocida) distinción entre "persona divina" (ámbito teológico) y "persona jurídica (ámbito legal)."

notas distintivas características:1) la persona humana como fundamento del entramado estatutario de la gestión universitaria y clave esencial para la enunciación de una educabilidad transformadora y una teleología convergente (Fundamentos de la gestión universitaria); 2) la persona como sujeto de autoapropiación (método trascendental).; 3) la persona en sus dimensiones de amor, poder y justicia en su dinámica del juego interior de la transformación social (Antropología del conflicto) y mostración de los frutos en el juego exterior de la transformación social (Planificación transformadora por escenarios); 4) la persona abierta en mente, corazón y voluntad para el cambio social (Teoría U); 5) la persona como punto de llegada y punto de partida del diseño de experiencias y toma de decisiones (Metodologías ágiles).

Planificación Transformadora por escenarios

Desde la perspectiva de esta investigación la noción de planificación transformadora por escenario hace referencia a "un proceso disciplinado de pensar el futuro en el que se transforman los pensamientos, acciones y relaciones para superar los estancamientos a través del trabajo cooperativo y creativo." De acuerdo con Kahane (2016) es una herramienta para analizar la situación como camino para una mejor toma de decisiones a futuro. Adicionalmente ofrece una perspectiva alternativa consistente en la interacción social, lo cual no sólo contribuye a analizar sino crear nuevas posibilidades de realidad e influenciar a los demás. Cabe destacar que la planificación transformadora por escenarios se diferencia de otras aproximaciones tradicionales de planificación porque se dirige explícitamente hacia la ambigüedad y la incertidumbre en sus preguntas estratégicas. El aspecto más fundamental de introducir la incertidumbre en la ecuación estratégica es que convierte la planificación del futuro no sólo en una actividad episódica, sino en una fuente continua de aprendizaje. Así, el estudio de la planificación por escenarios es un estudio del aprendizaje organizacional que asume el juego

interior de la transformación social desde una comprensión amplia de los dinamismos sociales intrínsecos (amor y poder), así como la comunicación integral y la *colaboración estrecha* para la resolución de problemas complejos y la creación de transformaciones sistémicas cruciales.

En este sentido, siguiendo los planteamientos de Kahane (2005, 2016, 2017), Van Der Heijden (2000, 2011) y Wack (1985 a, 1985b) la lógica de fondo de la planificación transformadora por escenarios parte de un conjunto de prácticas innovadoras para encarar el futuro, cuya aplicación exitosa en experiencias concretas y significativas de transformación de sistemas complejos y conflictivos, la validan como propuesta de cambio social efectiva que puede ser aplicable en el contexto de la universidad venezolana. Para ello se requiere el conocimiento de un conjunto de pasos que garantizar el juego interior de la transformación social y su diferenciación teórico conceptual de propuestas de planificación por escenarios tradicionales tales como los escenarios adaptativos.

Vale mencionar que en contextos de gran incertidumbre como el contexto universitario venezolano actual la conversación estratégica implícita en la metodología de planificación por escenarios permite a las organizaciones una mejor toma de decisiones ante el futuro resolviendo el dilema entre fragmentación e integración. Ello puede hacerse de manera adaptativa a través de un enfoque tradicional en que el análisis es la herramienta preponderante para lidiar con la incertidumbre (gestión adaptativa del cambio) o bien asumiendo una posición más creativa que convierte a la interacción social en un camino de aprendizaje institucional que permite tanto la anticipación como una perspectiva procesual congruente con un paradigma de realismo crítico (gestión transformativa del cambio).

En ese sentido, conviene señalar brevemente dos experiencias paradigmáticas de la aplicación en contextos reales de las ideas de Kahane. En efecto, en 1990 se llevaron a cabo en Sudáfrica la planificación por escenarios de Mont Fleur, cuya idea original era producir un conjunto de

escenarios que ofreciera una respuesta de la oposición a los escenarios posibles en Sudáfrica, para ello se incluyeron a líderes actuales y potenciales provenientes de todo el sistema social, político y económico que estaba emergiendo en el país africano. En la visión clave y creativa de los organizadores, un equipo tan diverso e importante como aquél sería capaz de comprender la totalidad de la compleja situación sudafricana y gozaría también de credibilidad para presentar sus conclusiones a todo el país.

En los meses, en los que el equipo trabajó luego de jornadas de deliberación se construyeron cuatro historias: 1) "Avestruz" era una historia sobre la minoría blanca en el gobierno que hundía su cabeza en la arena y se negaba a negociar con sus oponentes; 2) "Pato lisiado" era la historia sobre un acuerdo negociado que limitaba al nuevo gobierno democrático y lo volvía incapaz de hacer frente a los desafíos del país; 3) "Ícaro" era la historia de un gobierno con pretensiones democráticas que ignoraba los riesgos de la economía y fracasaba por querer abarcar muchos asuntos de manera inmediata; 4) el "vuelo de los flamings" que era la historia de una sociedad que creaba las bases para avanzar de manera conjunta y gradual. Dicha narrativa compartida jugó un papel esencial durante el periodo de transición del *Apartheid*⁴ a la democracia sudafricana.

Posteriormente, el Instituto Reos Partners, dirigido en la actualidad por Kahane, llevó a cabo en Brasil en el año 2015 el ejercicio de construcción de escenarios titulado: "Escenarios de Transformación para la Educación Básica en Brasil", el cual tuvo como contexto la aprobación del Plan Nacional de Educación 2014-2004 y constituyó un ejercicio colectivo de análisis de la coyuntura y construcción de futuros posibles para la Educación Básica Brasil en los próximos 17 años. Basados en una metodología innovadora, ya había sido utilizada internacionalmente para abordar realidades y problemas

⁴ *Apartheid* es una palabra que proviene del Afrikans y significa "separación" y alude al periodo de segregación racial y política por parte de minorías blancas contra mayorías blancas en Sudáfrica.

complejos, los talleres de escenarios para la Educación Básica Brasileña reunieron a un grupo de 41 personas vinculadas a diferentes instituciones públicas y privadas, organizaciones, redes y movimientos de la sociedad civil. El proceso también partió de la comprensión de que las instancias públicas de participación y control social, conquistadas por la sociedad brasileña, como las Conferencias Nacionales de Educación, constituían los espacios legítimos para la disputa, negociación y construcción de una agenda que influya efectivamente en las políticas educativas.

En tal sentido, el equipo de escenarios realizó un proceso de entrevistas, talleres presenciales e intercambios virtuales que le llevaron a construir cuatro escenarios inspirados en las aves que se encuentra en Brasil: el canario de tierra (gestión intersectorial entre las escuelas y otros organismos de la política pública), el halcón peregrino (gestión por resultados), el picaflor (gestión democrática con participación de todos los actores) y el tico-tico (gestión con énfasis en los resultados, combinada con una institucionalidad participativa basada en la efectividad para la toma de decisiones), los cuales describían diversas situaciones y contextos posibles de lo que ocurriría en la educación de Brasil en las próximas dos décadas.

Cabe destacar históricamente que tanto lo que ocurrió en Mont Fleur (Sudáfrica en 1990) y los Escenarios Educativos de Educación Básica (Brasil en 2015), bajo los liderazgos políticos de Nelson Mandela y Lula Da Silva, continuado por Dilma Rousseff, patentizan el proceso de una invención que surgió de la necesidad, buscando abrirse al futuro como posibilidad en lugar de conducir las situaciones, abriendo espacios a los procesos inclusivos y a las personas para lograr un cambio. Precisamente, su aplicabilidad en contextos formativos, educativos, pedagógicos es lo que la hace factible, deseable y viable el contexto universitario venezolano.

Por otra parte, la planificación transformadora por escenario implica abordar situaciones problemáticas y complejas que no pueden ni deben transformar directa y unilateralmente, a través de la constitución de un equipo

proveniente de todo el sistema, la creación de contenedor fuerte y un proceso riguroso que conduzca a la construcción de alianzas desde el entendimiento. Para ello es necesario seguir cinco pasos: 1) convocar a un equipo proveniente de todo el sistema; 2) observar lo que está sucediendo; 3) construir historias sobre lo que podría suceder; 4) descubrir lo que puede y debe hacerse; 5) actuar para transformar el sistema.

En consecuencia, desde la planificación transformadora por escenarios lo que se espera es dar el paso del unilateralismo a la colaboración ya que es el único camino válido para dar respuesta en situaciones complejas en contextos de conflicto con polarización y negación del otro. Ello se expresa en el caso de la planificación transformadora por escenarios en un movimiento del juego exterior en el que es necesario seguir los pasos (metodológicamente hablando), garantizando los insumos y cuidando los resultados. No obstante, el papel decisivo acontece en el juego interior en la medida que hay apertura hacia el misterio (un futuro por conocer con resultados inciertos), la resolución del dilema (entre el amor y el poder) y la apropiación de la paradoja (pausar para avanzar desde la práctica de la suspensión). La integración de ambos juegos hace posible la transformación social mediante el dar un paso hacia adelante en lugar de aceptar o adaptarse.

Cabe destacar que a la hora de seleccionar a los autores claves se tomaron en cuenta los siguientes criterios: 1) un criterio de Fundamentación documental de cada uno de los núcleos teóricos de la investigación (Gestión Universitaria/Contextos Conflictivos y Complejos/ Planificación Transformadora por Escenarios); 2) un criterio de indagación genealógica estableciendo los modos cómo se constituye un saber (funcionamiento de los razonamientos/interrogación de saberes) aplicado específicamente a la propuesta de Planificación Transformadora por Escenarios y al pensamiento de Adam Kahane (núcleo de la propuesta tesis); 3) un criterio de coherencia y correspondencia con el Perfil Profesiográfico del autor que ha ido configurando desde su vivencialidad una narratividad que es

a la vez trayectoria, participación reflexionada y recorrido de la propia gestión universitaria.

Propósito de la Investigación

A la luz de lo anterior salta a la vista la necesidad de construir un discurso sobre la Gestión Universitaria; ir más allá de las tensiones en procura de la complementariedad; realizar una reflexión centrada en la persona y su mundo de relaciones; así como no sólo pensar lo educativo, sino procurar transformar la realidad encarando los retos y desafíos que la sociedad le exige y demanda a la universidad venezolana contemporánea.

En consecuencia, desde esta perspectiva, en la presente investigación se buscará cómo fundamentar y proponer que la planificación transformadora por escenarios, en tanto un proceso estructurado y a la vez abierto que permite guiar a las partes interesadas en la construcción de futuros posibles, como un modo de dar forma al futuro a través del desarrollo de un entendimiento complejo y compartido, puede ser un camino privilegiado para la resolución de problemas educativos complejos en contextos conflictivos desde una gestión universitaria que promueva transformaciones sistémicas cruciales en la universidad venezolana de hoy. Así pues, el propósito general de esta investigación tuvo como *objetivo articular un discurso coherente en términos ontológicos, epistemológicos y formativos sobre la gestión universitaria que asuma la planificación transformadora por escenarios como un camino privilegiado para resolución de problemas y creación de transformaciones sistémicas cruciales en contextos complejos y conflictivos de la universidad venezolana de hoy.*

En definitiva, responder a la pregunta: ¿Cómo se puede ayudar a personas con distintas perspectivas sobre la gestión universitaria para que logren establecer un diálogo que los lleve a resolver problemas compartidos?

En otras palabras ¿Cómo fundamentar una gestión universitaria que desarrolle la vía hacia transformaciones sistémicas cruciales de la universidad venezolana de hoy?

Esquema Metodológico

Todo trabajo de investigación adopta un diseño pertinente para determinar la metodología que se va a utilizar de manera de sistematizar todo el procedimiento a seguir en el recorrido metodológico que se proponga. De forma que dicho diseño debe contar con un procedimiento que permitirá presentar la información clara y veraz para dar respuestas a ciertas cuestiones que se plantean en la problematización. En este sentido, un diseño de investigación representa para Altuve (1980:89), “la presentación de las condiciones que posibilitan la recolección y análisis de datos, de tal forma que se puedan combinar resultados relevantes con la economía de procedimientos”.

A la luz de lo anterior, esta investigación adopta el diseño de Investigación Documental, ya que constituye un desarrollo teórico que, siguiendo lo que expresa el Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales, se vale de la “...presentación de nuevas teorías, conceptualizaciones o modelos interpretativos originales del autor, a partir del análisis crítico de la información empírica y teorías existentes.” (UPEL, 2010:13); y complementariamente, se asume como opción metodológica el método documental argumentativo para el análisis histórico, el manejo de fuentes documentales bibliohemerográficas y la aplicación de criterios inductivos para adecuación y vinculación de teorías.

Vale señalar que la investigación documental según Arias (2004:25) “es un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios, es decir, los obtenidos y registrados por otros investigadores en fuentes documentales: impresas, audiovisuales o

electrónicas”. En este sentido, esta investigación depende fundamentalmente de la información que se recoge o consulta en documentos, entendiéndose este término, en sentido amplio, como todo material de índole permanente, es decir, al que se puede acudir como fuente o referencia en cualquier momento o lugar, sin que se altere su naturaleza o sentido, para que aporte información o rinda cuentas de una realidad o acontecimiento (Cazares et al., 1980).

Esta investigación depende fundamentalmente de la información que se recoge o consulta en documentos, entendiéndose este término, en sentido amplio, como todo material de índole permanente, es decir, al que se puede acudir como fuente o referencia en cualquier momento o lugar, sin que se altere su naturaleza o sentido, para que aporte información o rinda cuentas de una realidad o acontecimiento (Cazares, 2002).

Luego de la revisión documental, la posición e interpretación de los autores, al examen crítico de las fuentes, se procede a la reflexión, la confrontación e incluso interpelación de las teorías y prácticas; desde las perspectivas, formación y vivencia del investigador, con la intención de hacer un aporte teórico en el campo de la educación, propio de la tesis doctoral.

Así pues, por tratarse de una investigación documental (manejo de fuentes) y argumentativa (estructuración de un discurso) se parte de la premisa de que no hay nada más práctico que una buena teoría. En tal sentido, el esfuerzo por articular un discurso coherente bajo el un esquema de investigar, pensar y escribir a nivel procedimental y establecer las condiciones teóricas de fundamentación a nivel ontológico, epistemológico y formativo, pretenden ofrecer un corpus (entramado estatutario) que sirva como insumo para establecer un camino que haga posible el uso de las conversaciones estratégicas (dentro de ellas la planificación transformadora por escenarios) como camino para un diálogo que permita resolver problemas compartidos en contextos educativos.

Justificación de la investigación

En un contexto de emergencia humanitaria compleja y daño antropológico, resulta imperativo un nuevo sentido de la gestión, una puesta en común de las bases de una educación para la emergencia y un proyecto educativo para la recuperación temprana desde lo propuesto en esta investigación. En otras palabras, la construcción de nuevas metodologías ante la crisis, el agotamiento del modelo rentista y la ausencia de financiamiento de la universidad por parte exclusiva del estado. En efecto, ni los modelos de gestión universitaria vigentes (contradictorios, obsoletos y excluyentes) ni son atractivos para el rescate financiero (de un estado quebrado que solicita ayuda internacional o de una comunidad internacional y sector comprometido y/o sensibilizado desde la responsabilidad social universitaria) ni operativamente están a la altura de las circunstancias para producir una reactivación universitaria hacia dos retos epocales inmediatos: la readequación de la universidad en tiempos de post pandemia y la vuelta a una “nueva normalidad”.

En esta dirección, a la hora de la selección de los autores claves se tomaron en cuenta los siguientes criterios: 1) un criterio de fundamentación documental de cada uno de los núcleos teóricos de la investigación (Gestión Universitaria/Contextos Conflictivos y Complejos/ Planificación Transformadora por Escenarios); 2) un criterio de indagación genealógica estableciendo los modos cómo se constituye un saber (funcionamiento de los razonamientos/interrogación de saberes) aplicado específicamente a la propuesta de planificación transformadora por escenarios y al pensamiento de Adam Kahane (núcleo de la propuesta tesis); 3) un criterio de coherencia y correspondencia con el Perfil Profesiográfico del autor que ha ido configurando desde su vivencialidad una narratividad que es a la vez

trayectoria, participación reflexionada y recorrido de la propia gestión universitaria.

Las razones que desde el punto de vista teórico y práctico que justifican la vigencia del estudio tienen que ver con elementos de carácter teórico-académico, institucional-educativo, y profesional-personal. A saber:

En términos teórico-académicos, puede resultar valioso que se sienten las bases para la fundamentación de una teoría del cambio a partir de gestión universitaria en contextos complejos y conflictivos ya que le permitiría a la universidad poder pensar-se en clave de planificación transformadora por escenarios en la medida que asuma el futuro de manera transformativa, más allá de los modelos de gestión universitarios vigentes; encarando la complejidad y conflictividad de manera sistémica desde el diálogo transformador que permita las condiciones de educabilidad adecuadas para personas y sociedades (educativas y extra-académicas) desde una propuesta antropológica en clave de diálogo sistémico, autoapropiación y *colaboración estrecha*, desde la observación, la consciencia y la co-creación de mente, corazón y voluntad para la transformación de la gestión universitaria en términos ontológicos, epistemológicos y formativos.

De manera complementaria, en términos institucionales- educativos, la presente investigación serviría a la universidad para tener un referente para la resolución de los problemas complejos desde el abordaje de la comunicación en su doble dimensión de hablar y escuchar para crear nuevas realidades. Adicionalmente, serviría como acicate para la generación de espacios efectivos y concretos para el ejercicio de una *colaboración estrecha* entre las personas diversas, superando enfoques basados en el control, la desconfianza y el miedo para dar paso a un camino según el cual puede darse una asunción colaborativa que incluye asumir el conflicto y conectarse; experimentar una vía hacia adelante para finalmente tomar acción en el juego e implicarse.

En términos profesionales y personales, el autor en tanto investigador de temas humanísticos, sociales y educativos; así como formador, acompañante y asesor de procesos organizacionales, ha estado preocupado en toda su vida académica y profesional en tener una visión amplia de los procesos sociales, así como ha estado dedicado a diseñar alternativas para responder a necesidades macro-estructurales del mundo educativo y universitario. Adicionalmente, en el contexto de emergencia humanitaria compleja recientemente ha participado como voluntario humanitario, facilitador de procesos de negociación y educador de la comunidad humanitaria a nivel nacional e internacional. 5

Estructura Capítular

El presente trabajo fue estructurado de la siguiente manera:

Capítulo I titulado: **Fundamentos de la Gestión Universitaria**, en el cual se consideró que los modelos actuales de gestión universitaria están fundados en estatutos ontológicos, epistemológicos y formativos que están en crisis y requieren transformarse. Un primer paso fue caminar en la revisión crítica e intentos de fundamentación teórica. En tal sentido, se pretende asumir la gestión educativa desde la fundamentación-construcción de una teoría educativa que dé cuenta de manera coherente e integrada de un nuevo entramado estatutario cuyo horizonte sea la transformación sistémica desde la asunción de las situaciones complejas y problemáticas de la realidad universitaria en lo ontológico, epistemológico y formativo.

5 Cabe destacar que como expresión vital de este compromiso el autor de esta investigación ha colaborado no sólo como personal académico en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, sino que por fines investigativos ha acompañado la labor humanitaria en calidad de Voluntario de Naciones Unidas en la Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios (UN-OCHA) y ha sido parte del Centro de Competencias para la Negociación Humanitaria (CCHN) con sede en Ginebra. Precisamente, como ese intento de buscar claves teóricas, metodológicas que puedan hacer viables las transformaciones sistémicas cruciales. Adicionalmente, ha colaborado en procesos editoriales y divulgativos del Instituto Reos Partner dirigido por Adam Kahane. (Nota del autor).

Capítulo II denominado: **Aproximación a las Situaciones Problemáticas y Conflictivas**, en el cual se analizó la lógica de fondo de las situaciones problemáticas conflictivas si se quieren llevar a cabo transformaciones sistémicas cruciales en la gestión universitaria. En tal sentido, se ofrece un conjunto teorías y explicaciones a nivel onto-epistemológico y sociológico que permitieron entender la naturaleza de las situaciones problemáticas y conflictivas. Todo ello bajo la premisa de que la mejor manera de habérselas con situaciones problemáticas y conflictivas consiste en asumir un criterio onto-epistemológico tendiente a la autoapropiación desde un método trascendental de conocimiento; una clara descripción de las implicaciones antropológicas de las situaciones conflictivas; así como una narrativa consistente sobre las condiciones de posibilidad para un cambio sistémico desde la observación, la toma de consciencia y la co-creación de nuevas realidades.

Capítulo III llamado: **Planificación Transformadora por Escenarios**, en el cual plantea la necesidad de asumir el juego interior de la transformación social desde una comprensión amplia de los dinamismos sociales intrínsecos (amor y poder), así como la comunicación integral y la *colaboración estrecha* para la resolución de problemas complejos y la creación de transformaciones sistémicas cruciales. Para ello distinguen las distintas modalidades de planificación por escenarios y se propuso el beneficio de escoger la planificación transformadora por escenarios en el contexto educativo y universitario, mostrando un conjunto de prácticas exitosas que la valida como propuesta conceptual y práctica. Todo ello teniendo como telón de fondo los elementos claves para creación de transformaciones sistémicas cruciales desde el diálogo y la *colaboración estrecha*.

Capítulo IV titulado: **Universidad Venezolana en Contextos Complejos**, en el cual se reflexionó sobre la necesidad que tiene la universidad de repensar su entramado estatutario si quiere responder de manera superadora al contexto complejo en que se encuentra inmersa. en tal

sentido, se plantea que si la universidad no piensa una manera de concebirse a nivel ontológico, epistemológico y formativo que rompa con la tensión, la reproducción y la fragmentación no podrá responder a la complejidad y conflictividad inherente al contexto. La planificación transformadora por escenario resultó pertinente en este sentido, en procura de la complementariedad, la innovación y la integración necesaria para asumir el presente y pensar el futuro.

Capítulo V denominado: **Gestión Universitaria desde la Planificación Transformadora por Escenarios**, en el cual Se ofrecen los elementos ontológicos, epistemológicos y formativos del modelo de gestión universitario en clave de planificación transformadora por escenarios, así como sus elementos teleológicos esenciales de manera conceptual y discursivamente estructurada. Para ello se señala de manera sintética las claves del nuevo entramado estatutario a partir de lo ontológico (giro antropológico), lo epistemológico (la autoapropiación trascendental) y lo formativo (la planificación por escenarios y las metodologías ágiles) permiten redefinir de manera sistémica y transformativa los modelos de gestión universitaria vigentes.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS DE LA GESTIÓN UNIVERSITARIA

En el presente capítulo se planteó que la gestión universitaria puede fundarse en aspectos teórico-prácticos que hagan posible el giro de lo ontológico a lo antropológico, de manera tal que sean viables los cambios sistémicos y se generen procesos de innovación social educativa. Ello implica considerar tres momentos teóricos: 1) el giro de lo ontológico a lo antropológico (momento antropocéntrico), donde se considera la complementariedad entre la gestión en su sentido ético-político estratégico y la gerencia en su nivel operativo; 2) un análisis de los cambios sistémicos (momento estructural), donde se realizará una caracterización de las culturas sociales innovadoras y se examinará el papel del diálogo para el desarrollo de capacidades y desempeño en sistemas complejos; 3) una reflexión sobre la innovación social educativa (momento operativo), donde se considera el itinerario de inspiración, ideación e implementación desde el enfoque de las metodologías ágiles. En definitiva, en el presente capítulo se pretendió asumir la gestión educativa desde la fundamentación-construcción de una teoría educativa que dé cuenta de manera coherente e integrada de su estatuto ontológico, antropológico y formativo respectivamente.

Giro de lo ontológico a lo antropológico (momento antropocéntrico)

La gestión universitaria puede asumirse como un proceso de complementariedad entre la gestión en su sentido ético-político y la gerencia en su nivel operativo (momento antropocéntrico). En tal sentido, se realiza una revisión de los modelos de gestión universitaria, sus nudos problemáticos y las condiciones de posibilidad de nuevas claves antropológicas superadoras de lo existente para pasar de lo ontológico a lo antropológico.

El argumento principal esgrimido es que se requiere un giro de lo ontológico a lo antropológico en la gestión universitaria. En otras palabras, la gestión universitaria requiere ser planteada como un proceso de complementariedad entre la gestión en su sentido ético-político y la gerencia en su nivel operativo. Ello implica la revisión histórica y crítica que permita determinar los nudos problemáticos de la gestión en sus aspectos ontológicos, epistemológicos y formativos que son fundamento de una figura antropológica central en términos de organización y educabilidad.

La gestión universitaria en la época actual remite a una larga historia de modelos de gestión universitaria que pueden rastrearse desde la época medieval, pasando por la modernidad y la contemporaneidad que definen y prefiguran la identidad, visión, funciones y organización de la universidad de manera general en términos institucionales y de manera específica en términos de funcionamiento. En consecuencia, una aproximación a los fundamentos de la gestión universitaria pasa por una revisión histórica como punto de partida.⁶

Origen de la universidad y su naturaleza durante el Medievo:

La universidad a lo largo del tiempo se fue estableciendo en una institución bajo un esquema de administración con formas de gobernanza, posicionamiento social y la articulación de un discurso con impacto epistemológico en el mundo cultural circundante. En efecto, se fueron constituyendo formas de dirección, procesos, concepciones, trámites y proyectos, que configuraron una identidad y fines en el marco de las políticas

⁶ Para tal efecto se recurrirá a la propuesta de Pérez Martínez y Millán Borges (2019) que parte de un desarrollo teórico sobre un análisis histórico, para analizar el giro cultural en el sentido pedagógico, sociológico y administrativo de la gestión universitaria, en procura de obtener claves para la comprensión de las concepciones y organización histórica de la universidad, su idea formativa y su hacer que se expresan en su modelo de gestión.

públicas educativas, para la formación del más alto nivel escolar, en un proceso histórico que se puede denominar modelos de gestión universitaria. Ello implicó en un sentido más profundo la conformación de un entramado estatutario (ontológico-epistemológico-antropológico) que en palabras de Pérez y Millán tenía las siguientes características:

La concepción de la universidad posee un estatuto ontológico que da cuenta histórica de la realidad en la que emerge el modelo, la noción de ser, implica lógicas y concepciones. Dado esto, se constituyó un estatuto epistemológico expresa la teoría, concepciones y discursividad científica, que luego se manifiestan en una nueva estructura que se sobrepone ambas como la formativo con sus expresiones pedagógicas, administración, formas organizativas, proceso que se manifiestan en la finalidad de la Universidad, como fin antropológico: la formación de la persona humana. (Pérez y Millán, 2019: 257).

Ahora bien, dicho entramado surge de un proceso histórico prolongado y cuya conformación institucional puede rastrearse alrededor del siglo XIII en Europa, pero con una vocación de universalidad que se acompañaría desde su nacimiento, y que viene ser una nota característica de la cultura occidental: su pretensión de universidad sobre la base de nociones, concepciones y climas culturales en el que no sólo se aspira a una universalidad del conocimiento sino a una extensión (geográfica) y una difusión (cultural) que de hecho se manifestaría varios siglos adelante.

La universidad europea hunde sus raíces en la escuela latina, la formación catedralicia, y el *“ordo mentis”* de los claustros medievales, asumiendo la voz latina *“universitas”* como expresión de un sentido comunitario de defensa de interés (la noción de comunidad de bienes materiales y espirituales de la Iglesia Católica) y en algunos casos oposición a los poderes establecidos (v.g: el rey, el señor el feudal, el abad, el papa), desde una suerte de corporativismo del saber en el que profesores y estudiantes propugnaban incipientemente el sentido de gremio y autonomía del conocimiento.

Dicho esquema corporativo, sin embargo, conserva elementos propios del contexto religioso del Medioevo tales como la condición de “ancilaridad” de las ciencias con respecto a la teología, la noción de salvación del mundo y de la naturaleza como creación, la importancia del cultivo del espíritu y la narrativa intelectual de una búsqueda de la verdad entendida como *adaequatio*.

Universidades durante la modernidad

La universidad medieval dio paso a la universidad moderna como parte de las transformaciones de Occidente durante el paso de la edad media a la modernidad, mediada por el Renacimiento claro está, en las que se pasa del dominio de las ideas religiosas por las ideas políticas del sujeto, de los Estados Nacionales, de la entronización de la ciencia como discurso dominante, y con ella del paso de una universidad medieval. En ese sentido, nace entonces la Universidad Moderna: ilustrada, burguesa, estatista, laica y liberal, siempre elitista y excluyente. La universidad se concibe de manera estamentaria, en las que facultades y escuelas, dominan el conocimiento por fragmentos, sin diálogo entre ellas, es una universidad que profesionaliza, con una concepción antropológica que hace culto a la “objetividad”, al clientelismo que la constitución del hombre como recurso humano capitalizable, para el mercado, visibilizando al hombre como mercancía (Rodríguez Maza, 2014).

Sobre la base de estas condiciones, emergen cuatro modelos diferenciados que vale la pena caracterizar brevemente para los fines de la presente investigación: 1) el modelo moderno de gestión universitaria francés; 2) el modelo de gestión alemán respectivamente; 3) el modelo de gestión británico; 4) el modelo de gestión pontificio. (Pérez y Millán, 2019). Veamos dichos modelos de manera sumaria.

El **modelo francés**, mejor conocido como modelo de la universidad napoleónica, cuya estructura es organizada por facultades y escuelas. El fin de la universidad es formar profesionales titulados que son reconocidos por el Estado. Cabe destacar que la lógica de administración curricular es el de

facultades y escuelas profesionales que tributan hacia la formación específica y diferenciada de una profesión, sobre la base del cual es posible o bien ejercer la profesión en el mundo civil o bien ejercer la enseñanza del oficio “profesionalmente”. En efecto, la noción de investigación y docencia en este modelo no formará parte transversal de la formación y el saber universal ya no será una búsqueda compartida por la comunidad universitaria, sino que correrá con la misma suerte de las profesiones: se crearán institutos dedicados a la investigación y eventualmente a la docencia desde un ejercicio igualmente profesionalizado.

El **modelo alemán** se inspira en la tradición del idealismo alemán bajo la noción de formación del espíritu propuesta por Hegel (el Estado como realización y concreción de la racionalidad), la visión de la ciencia tal como la entendió Humboldt (ciencia pura con protocolos rígidos y exigentes) y la interpretación de la realidad a partir de las ideas de Dilthey (desde una hermenéutica rigurosa que escudriña el sentido de las ciencias humanas, en clave superadora de interpretaciones dogmáticas). Adicionalmente, surge en un contexto de reunificación germánica bajo la estructura militar prusiana impulsada por un anhelo nacionalista.

Bajo este esquema la universidad privilegia la investigación como un ejercicio especializado que sigue metodologías rigurosas y tiende a la divulgación científica a partir de hallazgos y exploraciones. En términos de organización se conforma el claustro universitario en torno a departamentos en los que se exploran de manera especializada las disciplinas sobre el ideal de expertos que guían en procesos de naturaleza tutorial las inquietudes de los investigadores más jóvenes, quienes ya no sólo son estudiantes, sino que forman parte de una comunidad científica que busca el conocimiento.

El **modelo pontificio**, el cual es una continuación histórica de la estructura medieval de la escolástica y se circunscribe a la noción de “seminario de formación sacerdotal”, que conserva el sistema de jerarquías eclesiásticas (responsabilidad del papado, el obispado) sobre la base del

cumplimiento de las normas, el derecho y las instrucciones apostólicas. En dicho esquema el rector es responsable de la actividad académica, supervisión y administración del currículo (sobre la noción medieval de artes liberales y ciencias sagradas, incluido el estudio del Derecho). La máxima autoridad de este modelo de universidad es el canciller, quien es el representante de la simbólico/ real (de *iure* y/o de facto) de la autoridad pontificia y/o episcopal, mientras que el rector cumple funciones administrativas, entre ellas la curricular.

El **modelo británico**, el cual incorpora elementos de otros modelos de gestión universitaria. En efecto, toma de la universidad pontificia la figura jerárquica del canciller y vicedecano quienes tienen autonomía en cada *college* en términos de planta física y de presupuesto. Del modelo alemán tomará la organización por departamentos, en los que se desarrolla una investigación para la enseñanza y el aprendizaje. Una novedad en todo el proceso es el interés tomado por espacios divulgativos tales como las conferencias, los seminarios, los congresos para el intercambio de la comunidad universitaria. Adicionalmente, el modelo británico hace énfasis en un sistema instruccional de tutorías, según el cual los estudiantes más avanzados sirven de guías (tutores) de los más jóvenes.

Todo ello en correspondencia con una visión antropológica según la cual el sujeto queda atado a una serie de procesos, actividades y cumplimiento de protocolos cuyo fin último es un “hacer para aprender” fundamentado en las ideas del empirismo, el pragmatismo y utilitarismo tan características del carácter sajón.

Ahora bien, al hablar sobre las universidades en América y particularmente en el *caso venezolano* con respecto a los modelos arriba planteados, se puede decir preliminarmente que la universidad siguió inspirada en la universidad medieval durante la colonia, con la característica distintiva de que durante las reformas borbónicas del S. XVI la universidad pasó a formar parte ya no sólo de la autoridad de la Iglesia sino del Estado Absoluto

(Ayluardo, 2019). Precisamente, con la Universidad de Caracas bajo el reinado de Felipe V en 1721 el Colegio Seminario de Santa Rosa de Lima fue elevado al estatus de Real Universidad de Caracas. Cabe destacar que posteriormente, durante el periodo republicano los modelos de universidad pontificio y estatal-laico coexistieron hasta entrado el siglo XX.

Universidades en la época contemporánea y su impacto en el modelo actual de las universidades venezolanas

Ahora bien, durante el siglo XX en Latinoamérica se genera un movimiento conocido como la “**Reforma de Córdoba**” que tuvo su origen en una universidad homónima en Argentina durante el periodo de 1918 a 1939, caracterizada por una insurrección académica contra el modelo pontificio por sus valores e implicaciones políticas y sociales del mantenimiento del *status quo*, desde la perspectiva de sus detractores, de ideas tales como el positivismo, el liberalismo político, la ilustración y el estatismo, en parte alentado luego de la Revolución Rusa por ideologías que buscaban la reivindicación de derechos civiles y sociales. Cabe destacar que dicho episodio alentó las ideas de reforma universitaria en varios países tales como Argentina, Perú, Bolivia, Colombia, Cuba, Panamá, Paraguay, Perú, llegando a tener influjo también en España. Bajo la premisa de la noción de “autonomía universitaria” buscaban el reconocimiento de títulos, la obtención de financiamiento y la legitimación del Estado como una institución con un rol académico y científico, dejando al margen toda confesionalidad por una universidad laica con autonomía funcional y financiera. En efecto, la libertad de cátedra y la libertad de elección de las autoridades universitarias por la comunidad académica era una de sus propuestas más emblemáticas.

Cabe destacar que en el caso venezolano las ideas de la Reforma de Córdoba fueron acogidas tardíamente en parte por la situación política de Venezuela para el momento (una dictadura militar) y porque académicamente el modelo pontificio no tenía mayor influencia en la configuración de las

relaciones de poder en las políticas públicas universitarias de la época dominadas por positivismo. En efecto, fue sólo hasta el año 1958 (con el inicio de la democracia venezolana) que se retoma el tema de la autonomía universitaria y se legisla en consecuencia (Pérez y Millán, 2019).

De manera mucho más contemporánea, durante el siglo XXI, en palabras de Giroux (2019) la universidad “se encuentra secuestrada”⁷ por el **modelo corporativo** que parte de una alianza militar, industrial-académica sobre la base de intereses industriales-militares-financieros que se hace patente en el modelo de gestión de la universidad norteamericano, el cual toma elementos del modelo de gestión británico.

Desde el modelo *corporativo* hay un énfasis especial por las nociones de logro individual, reconocimiento, eficacia y eficiencia, reforzado por el papel de la industria del espectáculo y el entretenimiento donde es valorado el aporte individual y el reconocimiento (el prestigio de la universidad, el reconocimiento de los profesores, la cantidad de premios recibidos, el valor de los egresados convertidos en celebridades, genios o talentos en el mundo académico, cultural y deportivo). En definitiva, la universidad constituye un eslabón más y en algunos casos el culmen de una cultura del consumo, que responde a los incentivos de la inversión y el financiamiento de intereses corporativos, cuyo aporte y cuantía están en proporción directa con el sentido de distinción y elitismo académico e individualismo social (Pérez y Millán, 2019).

Así pues, tras haber descrito de manera sumaria los distintos modelos de gestión universitaria, conviene revisar con mayor profundidad el entramado estatutario de los diversos modelos de gestión. Ahora bien, conviene señalar

⁷ De manera concreta, Giroux (2008:235-248) propone que para liberar a la “universidad secuestrada” se requiere confrontar a la alianza militar-industrial-académica, y en el caso específico de las universidades americanas (con modelos de gestión corporativos) librarse de la sombra de la Seguridad Nacional, especialmente tras lo ocurrido en los atentados terroristas de Nueva York del 11 de septiembre de 2009, donde el poder corporativo ha convertido a la academia en una industria y por ende en bien o recurso más a mercadear, razón por la cual es necesario un rescate que sólo es posible desde una “pedagogía crítica o radical”.

qué se entiende como entramado estatutario. Cabe mencionar que la palabra “estatuto” viene del latín *statutum* que se traduce como estar firme, establecido, con fundamento sólido de validez. Precisamente, cuando dicha noción se aplica al campo educativo, siguiendo las precisiones de Millán (2021d:21) se puede decir lo siguiente:

La universidad occidental entraña un entramado estatutario, a partir del ontológico (ser, realidad, lógicas) que es su base, sobre esta estructura, para darle explicación científica se constituye un estatuto epistemológico, al que le sigue un estatuto formativo que difunde y explica los anteriores, en clave antropológica promueve la plena realización de la persona humana.

Por tanto, existe una lógica en la que cada estatuto es base del anterior. En tal sentido, sobre el estatuto ontológico se erige el estatuto epistemológico, quien a su vez soporta a un estatuto formativo. Evidentemente ello supone que la acción educativa debe ser pensada y reflexionada desde una estructura de fundamentación en la que deben considerarse las relaciones y singularidades que corresponde abordarlas institucionalmente. Así, por ejemplo, la universidad, en sus distintos modelos de gestión debe hacer explícito su entramado estatutario y determinar qué aspectos y características entre dinámicas tales como la docencia (estatuto formativo) a qué fundamento investigativo remite (estatuto epistemológico) y ambas se basan en qué noción de universidad, sociedad y realidad (estatuto ontológico). Ello evidentemente toca aspectos claves como la relación entre docencia, investigación y extensión, y los problemas metodológicos inherentes (juntura de prácticas que orgánicamente no responden a un entramado específico o la opacidad y/o ausencia de este), así como las relaciones saber-poder que determina el tenor, configuración y estructura de los miembros de la comunidad universitaria. A propósito de ello seguirá diciendo el teórico educativo venezolano:

En el desarrollo de los modelos, la investigación científica es el eje para la comprensión del estatuto ontológico, que luego se expresa en el estatuto formativo, La gestión transversaliza el entramado estatutario, tanto para la comprensión como para la transformación de la realidad, que promueva la plena realización de la persona. (Millán, 2021d: 22).

Justamente dicha transversalización entraña un elemento que resulta clave en la presente investigación: realizar la distinción entre lo que es gerencia y lo que es gestión, ya que si bien es cierto en la traducción del vocablo inglés *managment* ambos conceptos son equivalentes y se usa indistintamente, en español la gestión tiene un carácter teórico-estratégico (fundamento del estatuto ontológico) la gerencia tiene que ver con una dimensión técnico instrumental (que incluye parte del estatuto epistemológico en tanto episteme y tecné). Por tanto, una descripción de los modelos de gestión universitaria no es otra cosa que el análisis del entramado estatutario con especial énfasis en determinar de qué manera la gestión y la gerencia tributa a no a tal o cual estatuto (como nivel de articulación del todo estructural) y como de manera holística responden a un entramado específico. Para ello resulta necesario realizar una breve aproximación histórica, dando cuenta de los modelos de universidad medieval, moderna y contemporánea respectivamente.

Así, por ejemplo, en primer lugar, con respecto al modelo medieval, en términos ontológicos: se hereda el dualismo platónico-aristotélico asumido por el cristianismo de la separación alma y cuerpo (a nivel del hombre) y la separación del plano temporal y espiritual (a nivel de la realidad) redefiniendo las nociones de inmanencia y trascendencia del esquema de la filosofía griega. Ahora bien, en términos epistemológicos se fundamenta en la noción de verdad revelada a partir de un texto único y una única interpretación (La Biblia) asumiendo el principio de autoridad aristotélica y "*philosophia perennis*" del modo escolástico. Finalmente, en términos formativos, se reafirma la noción de gremio (como parte del resto de los gremios que aglutinan a comunidades

con oficios comunes) que se insertan en la arquitectura y configuración del sistema religioso, político y social predominantemente eclesiástico y feudal, y un ideal de formación fundado en el ideal de perfección cristiana y salvación del alma a través de la búsqueda de la voluntad de Dios a través de la iluminación y la indagación del Creador a través de la Creación (Pérez y Millán, 2019).

Por su parte, con respecto al modelo francés en términos de su entramado estatutario en lo que respecta a los aspectos ontológicos, se evidencia una separación entre el “sujeto” y el “objeto”, según el cual se impone una separación entre una inmanencia consciente (consciente y aperceptiva) y/o objetiva y una materialidad objetiva, sobre la cual no siempre se tiene acceso en términos de esencial, formas y aprehensión de sus notas constitutivas, lo cual se hunde en los presupuestos ontológicos de la modernidad que establecen una separación (no siempre salvable) entre el “pensamiento” y “objeto” y/o la “cosa”. Precisamente por esta dificultad “ontológica” en este modelo se privilegia el estatuto epistemológico desde un racionalismo que prefiere el saber fundado en la precisión, el “more geométrico” y la razón práctica y aplicada a las ciencias por sobre las disciplinas del espíritu. Finalmente, en términos objetivos, el ideal de formación es la profesionalización de carácter laico y/o civil para el ejercicio fragmentado del saber que requiere ser avalado a través de titulaciones y licencias otorgadas por el Estado. Parte de esta fragmentación se expresa en la división curricular entre las ciencias, las humanidades, la tecnología (la noción de politécnicos como instituciones de instrucción técnica encuentra sus fundamentos en este modelo), los estudios civiles y militares, así como la especialización (profesionalización) de los estudios de docencia. Curiosamente pese a su énfasis en el mundo de la ciencia y la racionalidad, opera en estos modelos las ideas humanistas vinculadas a movimientos como la Ilustración, bajo el entendido de lo que ello significa en el mundo cultural francés pre- y post-napoleónico.

En lo que respecta al modelo alemán, en términos ontológicos se aprecia una visión de realidad que tiende al orden, a la estructura, al escrutinio de lo real desde la formulación de sistemas que fundamentan una arquitectura de lo social y su patencia de realización en figuras como el Estado y sus leyes (tal como lo afirmara Hegel al enunciar que el “Espíritu objetivo” se manifiesta en el orden del Estado, que “por ser de naturaleza racional es real y por ser real es de naturaleza racional”). En efecto, la universidad como una de las instituciones de dicho Estado sigue la misma lógica y dialéctica civilizatoria.

Complementariamente, al considerar el estatuto epistemológico, se aprecia una inclinación hacia las ciencias puras y la investigación como ideal del sujeto racional y cultivado. Para ello asume en términos formativos toda una configuración de la enseñanza que prepara a investigadores con espíritu riguroso y estricto, donde importa más la investigación que la docencia, la cual se realiza casi de manera privada y libre, a la usanza del *privatdozent* a nivel de una organización departamental de alto nivel, que en algunos casos incluye la formación espiritual, el uso de la hermenéutica histórica y el uso del rico patrimonio de pensadores de las ciencias del espíritu principalmente la filosofía y la crítica histórica, lo cual se combina con ideal de ciudadano desde la visión nacionalista germano-prusiana.

En lo que se refiere al entramado estatutario del modelo pontificio se mantiene casi la misma concepción ontológica de la universidad medieval, y muchas de sus concepciones epistemológicas y formativas están impregnadas de este dicho modelo. Quizá como parte de la crítica epistemológica de la modernidad se abre un espíritu de apologética y controversia desde presupuestos tales como la verdad revelada, la importancia del papel de la teología y una filosofía congruente con los presupuestos aristotélico-tomistas de adecuación de la verdad natural como la verdad última, así como una distinción entre el problema y el misterio como ámbitos complementarios, pero no asimilables el uno por el otro. Adicionalmente, se opera una convivencia de la universidad en el ámbito civil (en una relación no siempre cómoda para

ambos), conservando a nivel interno las respectivas jerarquías de autoridad papal y diocesana. Finalmente, en términos formativos espera formar a la persona humana bajo el ideal católico del respeto a la dignidad del hombre, el bien común y la justicia social, desde los presupuestos de la doctrina social de la Iglesia y un ejercicio cristiano de la política y participación en los asuntos públicos.

Con respecto al entramado estatutario del modelo británico, se puede decir que en términos ontológico-antropológicos predomina una concepción individualista (del sujeto, de propietario, de individuo) siguiendo las corrientes contractualistas, que se complementan a nivel epistemológico en el empirismo, el pragmatismo y el utilitarismo. Ello se expresa en términos formativos en un sistema personalizado, tutorial, en el que incluso la estructura de la universidad tiende a la independencia en la organización interna de cada *College* cuyo ideal es la formación de un hombre que forme parte de una élite intelectual, de una aristocracia social y de un sistema de creencias desde el protestantismo y de manera anglicana de una fe personal desde la interpretación directa de las escrituras, bajo una Iglesia que está subordinada al Estado-Reino.

Por otra parte, en lo que respecta al entramado estatutario del modelo de universidad de la Reforma de Córdoba puede verse una asimilación ontológico-antropológica del individualismo y el liberalismo que se cristaliza en una identidad social y política (verdadero ámbito operante y “mundo de la vida” referencial único, concreto y situado en la historia). Todo ello mediado por la corriente filosófica positivista, reduccionista de la investigación de lo real como factible, medible y cuantificable en términos epistemológicos. Finalmente, en términos formativos emerge una organización con pretensiones de autonomía funcional y financiera, la libertad de pensamiento que se traduce en la libertad de cátedra, así como un sentido democrático en la elección de las autoridades universitarias. Por otra parte, en la estructura interna se realiza una distinción y diferenciación de las funciones y roles académicos en docencia, investigación y extensión, que permiten en su integración que egrese de la institución

universitaria un profesional, laico, que ejerza su ciudadanía desde una formación que contribuya al imperio de la civilización (a través de la virtud, la ciencia y las letras) contra la barbarie y el atraso (la superstición, la ignorancia y la pobreza).

Finalmente, al considerar el entramado estatutario del modelo corporativo se puede observar que permanece una concepción ontológico-antropológica individualista, que en términos epistemológicos apunta hacia la implantación de una visión positivista (o científicista de la realidad y la vida), el pragmatismo y el conductismo, así como una teoría de la comunicación instrumental que se centra en la recepción pasiva de información. Ello en términos formativos se traduce en un modelo de gestión por diseño y requerimiento de las hegemonías militares (tecnología y defensa), industriales (producción en masa y formación de los trabajadores) y académicas (creación de una élite académica que desde el prestigio transmita su noción de realización a todo el claustro), desde un ideal formativo de desarrollo de una ciencia aplicada, un desarrollo organizacional y el egreso de profesionales útiles al mercado laboral y las plazas de funcionarios públicos (cuando existen burocracias instruidas en las sociedades). Todo ello desde una noción de sujeto formativo individualista, que premia el logro y busca el lucro y crédito del mercado.

Ahora bien, al realizar una valoración crítica común a todos los modelos en su entramado estatutario se puede decir preliminarmente que partes de concepciones universitarias excluyentes, fragmentarias y deterministas. En efecto, responden a un estatuto onto-epistemológico moderno que está desligado del compromiso social y no da lugar a la diversidad, por el contrario, acusa cada vez más una tendencia mecanicista, economicista e individualista valiéndose de la profesionalización como medio de legitimación. En definitiva, asistimos a una gestión universitaria contemporánea caracterizada por la heterogeneidad, el eclecticismo y la busca de una identidad propia en la realidad compleja y problemática del S.XXI.

Así pues, al analizar las implicaciones teóricas en torno a la hibridación de modelos de gestión universitarios, sin poder llegar a catalogarlo como modelo, pero sí como un proyecto, asistimos de manera más reciente al advenimiento del Proyecto de la Universidad de Bolonia, y/o proyecto *Tuning* o por Competencias, en que se asumen criterios de horizontalidad, acreditación y estandarización del saber sobre la base de los principios constructivistas, y respondiendo en definitiva a las necesidades profesionales de un mercado laboral que espera una formación para trabajadores “competentes” y especializados que realicen de manera eficaz tareas, posean habilidades y se rijan por comportamientos y actitudes estandarizados y encaminados a la productividad. (Pérez y Millán, 2021).

Resulta evidente que, ante tales perspectivas, es necesaria una evaluación más amplia del rol de las universidades y el cuidado por dimensiones que se vienen quedando en el camino tales como la pertinencia social, la corresponsabilidad para el ejercicio de la ciudadanía, la imbricación en las políticas públicas y la voz legal y política de la universidad desde su rol y aporte específico al contexto y realidad en este caso de estudio, latinoamericana y venezolana.

Siguiendo los planteamientos de Giroux (2014) es sólo cuando los actores (la comunidad universitaria y sus redes de vinculación) están “concienciados” es posible un giro antropológico que se expresa en un ejercicio y relación consciente, voluntaria y responsable entendida como transformación de los modelos más allá de la adaptación o la imposición de entramados estatutarios no discernidos y con pesos específicos a nivel cultural, social, político y económico.

De manera más específica, Giroux (2004) propone una teoría y un discurso crítico según el cual es necesario generar en la gestión universitaria una “alfabetización crítica”, desde una nueva racionalidad y una ideología que haga contrapeso a un “currículo oculto” desde una visión “reproductora” que parte de una “racionalidad instrumental” dentro y fuera de los ámbitos

escolares, incluido el mundo universitario. En efecto, cuando se trata de caracterizar la teoría y el discurso crítico es necesario desentrañar los postulados de la razón instrumental desde una crítica que considere un análisis profundo de la cultura y el uso de una psicología profunda.

Cabe destacar que dicho currículo oculto hay que buscarlo en la visión liberal (que es en gran parte compatible con los modelos de gestión universitaria desde la modernidad) en la que hay todo un diseño con intencionalidades políticas caracterizado por reproducción, la resistencia y el acomodo en el proceso de escolarización, lo que hace que exista un patrón y un continuo entre formas de reproducción social y cultural establecidas y que se hacen patentes en el contexto escolar, y antes las cuales es precisa una lógica de resistencia.

Ahora bien, el ejercicio deliberado de dicha lógica de resistencia sólo puede operar desde una “pedagogía crítica” que analice el legado de los paradigmas culturales e ideológicos (las localizaciones, las características, las representaciones y las prácticas materiales), las cuales entran en conflicto en tanto convergen en la teoría y práctica educativa, en las cuales se manifiestan interacciones y relaciones específicas entre lo cultural, lo escolar y lo político, en tanto ejercicio del poder.

En tal sentido, se requiere que la educación ciudadana que contribuya a una teoría crítica y a una racionalidad en la que se abordan los fundamentos teóricos y una práctica educativa que examine los modelos dominantes de la ciencia social y permitan establecer algunos criterios extraacadémicos (es decir, más allá de los paradigmas científico-intelectuales dominantes) hacia una teoría de la educación ciudadana y una pedagogía crítica.

Es importante resaltar que la manera como ello puede lograrse es a través de un proceso de alfabetización crítica que parta de una ideología de la interacción que haga contrapeso a la ideología instrumental y reproductora dominante que se evidencia en las políticas de escolarización (implícitas o explícitas) del currículo y en definitiva de los modelos de gestión educativa. En

definitiva, se considera cada vez más necesario, la construcción de nueva esfera pública desde una pedagogía crítica.

Ahora bien, cuando Giroux (2003) hace referencia a la pedagogía crítica se refiere a un modo concreto de implementación de lo educativo en espacios escolares a nivel del microcosmos (el aula) y el macrocosmos (las tendencias pedagógicas en el ámbito social) donde se precisa que la educación contribuya a la “democracia radical” entendida como mejores posibilidades para la justicia social, la libertad y las relaciones sociales igualitarias en todos los ámbitos de la vida, incluido el educativo. Para ello conviene revisar las categorías de la enseñanza y la cultura, los fundamentos de la teoría de la educación social y la importancia de la ideología y la agencia en el proceso de enseñanza.

En ello juega un papel importante la autoridad educativa, el aporte de los intelectuales y el diseño de políticas de aprendizaje práctico en la medida que se ejecute, se dialogue, se piense y se patentice sobre la base de una pedagogía radical que permita darle voz a los estudiantes, que no sólo reproducen informaciones y contenidos sino pueden y deben tener una voz crítica hacia las situaciones conflictivas y el aporte específico que pueden prestar los estudios culturales en este sentido.

En la medida que ello se considere y se incorpore a una pedagogía crítica se podrán abordar los límites del discurso educativo ante desafíos tales como el multiculturalismo, los límites borrosos entre modernismo y postmodernismo, el feminismo y otros temas sociales y culturales sensibles que definirán ciertamente el futuro de la pedagogía en el futuro.

De manera más específica, Giroux (2000) propone una “pedagogía crítica” como una vía para enfrentar los desafíos del futuro inmediato desde la asunción de su papel como “profecía ejemplar” (Weber, 2012) que permita incidir en la cultura desde una posición política que aliente la participación democrática más allá de los formalismos técnicos y las formas y prácticas pedagógicas despolitizadas, superando las presiones del profesionalismo y las guerras culturales a las que con frecuencia están sometidos los educadores.

En tal sentido, la pedagogía crítica evita y previene contra la “corporativización de las escuelas” que las convierten en mero formalismo técnico cuya tarea principal es enseñar contenido. La misma suerte corren las universidades en la medida que se borra el horizonte de la cultura como campo de lucha para la formación del sujeto político en un contexto de democracia. Así pues, a la luz de lo anterior, se plantea la necesidad de que los educadores y aquellos preocupados por lo educativo puedan crear un nuevo lenguaje que redefina la relación entre escolaridad y política cultural, así como la vinculación de éstas con la democracia y la vida pública en sí. Para ello la pedagogía crítica debe ser un lugar de lucha contra el poder más que una “categoría social trascendental” que gravita en una esfera social despolitizada. En efecto, ha de convertirse en una narrativa de las estrategias de compromiso y transformación, más que sólo narración de la crítica, a través de la unión entre política, cultura y educación, haciendo de lo pedagógico un catalizador del cambio social.

Así pues, según Giroux (2000) de dicha unión se le devuelve a la cultura esa fuerza sustantiva y epistemológica que transforma continuamente a las identidades y le confiere al poder un espacio para el aprendizaje desde la pedagogía como práctica moral y política, que incluye, pero supera al saber especializado.

Para ello se requiere que los miembros de las comunidades educativas se muevan en las fronteras disciplinarias, políticas y culturales para generar cambios a todo nivel, en la medida que establezcan como prioritario el ejercicio de la ética y la justicia social, por encima de la lógica del mercado y el lenguaje del individualismo.

De manera concurrente, Freire (1971) realiza el diagnóstico educativo y político de las sociedades latinoamericanas señalando que la educación es una vía práctica para el ejercicio de la democracia, en la medida que genere proceso de *concienciación* y se fortalezca a los miembros más vulnerables de la sociedad. Ello dependerá de en qué medida las sociedades estén abiertas

o cerradas a las ideas democráticas. En efecto, si hay inexperiencia democrática las sociedades serán cerradas y si hay experiencia democrática habrá mayores oportunidades para una sociedad abierta. Un componente esencial en este tránsito hacia la libertad se basa en una educación concientizadora que supera y trasciende modelos educativos que sólo apuestan por una masificación educativa.

En cierto sentido, es una transformación cognitiva del miembro de la universidad quien no sólo se pliega a un modelo de gestión específico, sino que precisamente a través de la educación se apropia de su iniciativa y se valora como persona que puede tener un impacto y generar una transformación desde la educación universitaria.

Ahora bien, las notas distintivas de un modelo de gestión universitaria superador y en clave de transformación implicaría el giro de lo ontológico a lo antropológico. Pérez y Millán (2019: 269) ofrecen algunas claves significativas al respecto:

El modelo de gestión universitaria en construcción se debe narrar en una nueva cultura ético-política con la participación protagónica de todos los actores de la comunidad universitaria, que son corresponsables de los procesos para la realización de la persona y todas las personas. A partir de la concepción de persona humana; ser corpóreo-espiritual, inteligente, volitivo, libre, responsable con derechos y eminente dignidad, único ser que educa y es educado, en *te/los* formativo.

En otras palabras, el giro antropológico es el giro de la estructura y el modelo a la persona como punto de llegada y punto de partida. En efecto, el problema educativo es en definitiva un problema antropológico que requiere ser abordado desde una reflexión y acción participativa con el otro, asumiendo la complejidad y con apertura hacia nuevos espacios de educabilidad que se tejen en la relación con el otro y consigo mismo. Lo cual se articula en nuevo entramado estatutario donde las necesidades y las posibilidades de la persona configuran un estatuto epistemológico que dignifica a la persona y crea las

condiciones para un estatuto formativo y una lógica de organización que hace un espacio a la participación, la inclusión y la ciudadanía, desde la diversidad y la búsqueda de la calidad, la creatividad y la innovación. Ello evidentemente supone un cambio cultural que trasciende las reformas, los cambios o las imposiciones, ya que implica una transformación sistémica crucial (categoría que será desarrollada más adelante), de manera tal que la gestión de la universidad sea una expresión y un catalizador de una cultura democrática y participativa en clave antropológica.

Cabe destacar que cuando se habla de persona, vale la pena afirmar con Maritain y Fitzgerald (1946) que se hace una distinción, que toma como punto de partida el personalismo enraizado en la doctrina de Tomás de Aquino, entre persona e individuo y entre bien común y bien privado. En efecto, el personalismo desde los planteamientos del personalismo cristiano se separa de las filosofías sociales centradas en la primacía del individuo y el bien privado.

El criterio diferenciador de esta distinción es la ordenación de la persona a su fin último, en tanto unidad social que en relación construye el bien común como fin del todo social, superando la polaridad material y espiritual que ha generado confusiones en el plano antropológico.

Por otra parte, cuando se habla de nuevos espacios de educabilidad, siguiendo a Freire (1969) se considera necesario avanzar hacia una educación problematizadora que supere las barreras y escollos de una teoría de la acción antidialógica que habita en los entramados estatutarios de los modelos anteriormente descritos, hacia un modelo de gestión basado en la *dialogicidad*, la liberación y el aprendizaje a través de la comunión de hombres mediados por el mundo. Quizá las notas características de este enfoque conviene recordarlas: “una pedagogía de la opresión” siempre parte de una contradicción entre opresores y oprimidos, la cual debe ser superada en las situaciones concretas a través de la asunción de la afirmación de Freire de que

nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo, los hombres se liberan en comunión.

Ahora bien, tal liberación implica asumir un estatuto formativo de la problematización que vaya más allá de lo que Freire denomina una educación bancaria, de manera tal que se supere la relación educador-educando sobre la base de que los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo, en un proceso en permanente transformación porque el hombre es un ser “inconcluso y está consciente de su inconclusión” y por tanto está en un proceso permanente de *ser más*. Quizá en este sentido, convenga aclarar con mayor detalle a qué se hacer referencia cuando se habla del estatuto formativo, en tal sentido, siguiendo a Millán (2021d:21):

El estatuto formativo, se construye en el contexto de la cultura y el discurso pedagógico, en el marco de la política; por las relaciones de saber-poder, las condiciones de enunciación, los marcos institucionales, las narrativas emergentes y las discursividades oficiales, en una polifonía, que en tiempos de cambio se plantean disonantes.

Cabe destacar que dicho proceso de transformación desde los estatutos epistemológico y formativo se fundamenta en la capacidad de *dialogicidad* como práctica de la libertad, entendida en primer lugar como un diálogo primero para la búsqueda de contenidos programáticos en tanto metodología de investigación – sobre la base de la tríada: relaciones hombre-mundo, temas generadores y contenidos programáticos –. En segundo lugar, se complementa con una acción dialógica que implica la colaboración, la unión y la síntesis cultural (Freire, 1969).

Cambios sistémicos en organizaciones educativas (momento estructural)

En este apartado, se menciona un momento estructural que no es otra cosa que entrar en los niveles de la gerencia, entendida como *tecné* en tanto

proceso práctico que cumple pasos, fases, etapas para el logro de objetivos con eficiencia y eficacia (Pérez y Millán, 2021). Para ello conviene hablar sobre algunos presupuestos de la cultura organizacional⁸ (evidentemente desde las particularidades de la universidad en tanto institución que posee una cultura organizacional) y los paradigmas que de ella derivan, centrándose especialmente en aquellas que promueven la innovación social y la sustentabilidad, valiéndose especialmente de las herramientas y metodologías basadas en el diálogo como camino para el desarrollo de capacidades y desempeño en sistemas complejos. En efecto, conviene revisar las buenas prácticas organizacionales, especialmente aquellas relacionadas con el diálogo para la construcción de capacidades en procura de determinar sus prácticas y posibilidades de formalización útiles a la hora de plantear nuevos caminos y modelos de la gestión desde una amplia comprensión de lo que ello implica en términos de la cultura organizacional propia del contexto de la gestión universitaria.

Los cambios sistémicos en organizaciones educativas (momento estructural) presuponen la explicitación de su cultura organizacional, su horizonte (la sustentabilidad) y una metodología y herramientas congruentes (el diálogo). En efecto, puede ser recomendable revisar las buenas prácticas organizacionales, especialmente aquellas relacionadas con el diálogo para la construcción de capacidades en procura de determinar sus prácticas y posibilidades de formalización útiles a la hora de plantear nuevos caminos y

⁸ Cabe destacar que cuando se habla de cultura organizacional no se está importando sin filtro concepciones provenientes del mundo de la administración, los negocios y visiones economicistas. Por el contrario, se parte de una crítica fundamentada en las limitaciones de que muchas de estas propuestas que parten de un monismo ético y un consecuencialismo moral en el que se omiten aspectos relevantes de la existencia moral, ya que se prescinde de que las personas son sujetos morales cuyos objetivos, propósitos y metas incluyen calidades morales no reductibles a la posesión de bienes económicos o a la experimentación de placeres. Ignora que las personas establecen fidelidades a sus creencias, actúan y modifican sus preferencias, adquieren y cumplen obligaciones de acuerdo con sus valores y definen su propia concepción del bien en términos a menudo complejos, no reductibles a una sola variable maximizable. (Camacho, 2008).

modelos de la gestión desde una amplia comprensión de lo que ello implica en términos de la cultura organizacional propia del contexto de la gestión universitaria.

Cultura organizacional en el contexto de la gestión universitaria

Resulta clave entender la cultura organizacional de la gestión universitaria, asumiendo como un patrón de asunciones básicas sobre los valores, artefactos y dinámicas subyacentes (realidad, verdad, tiempo, naturaleza humana, actividad y relaciones). Para ello es preciso distinguir entre marcos de acción basados en la jerarquía y aquellos impulsados por la innovación. De manera que se pueda observar los procesos de creación, evolución y manejo del tiempo. Lo cual en definitiva permitirá entender el cambio, así como la resistencia que éste comporta en muchas organizaciones tales como aquella inherente a la cultura de la gestión universitaria.

Schein (1990) ofrece un marco de referencia para entender la psicología de las organizaciones y de manera específica qué significa y qué elementos posee una cultura organizacional, mostrando los distintos paradigmas y posibilidades para crear una cultura organizacional innovadora. En efecto, dicho autor propone que la cultura organizacional es un patrón de asunciones básicas sobre artefactos, valores y asunciones subyacentes. Ahora bien, dicha cultura organizacional puede estar fundada en al menos dos paradigmas: uno centrado en la jerarquía y uno centrado en la innovación.

Con respecto a los conceptos de cultura organizacional se han presentado varias alternativas conceptuales tales como: 1) la noción de cultura desde la psicología social, que postula que la cultura es una propiedad de los grupos que puede ser medida por cuestionarios y establecimiento de perfiles (Likert, 1967); 2) la noción de cultura desde el empirismo descriptivo, según el cual las mediciones deben ser desarrolladas incluso si ello implica descomponer los elementos culturales en pequeñas unidades (Schall, 1983); 3) la noción de cultura desde la etnografía, según la cual se requiere iluminar

los aspectos de funcionamiento organizacional que previamente no habían sido observados para obtener un entendimiento real de lo que está ocurriendo (Barly, 1983); 4) la noción de cultura desde el enfoque histórico, que legitima aspectos de una organización dentro de otro conjunto de factores (Westney, 1987); 5) la noción de cultura desde la descripción clínica, la cual postula que es a través de la consultoría organizacional, especialmente en espacios ejecutivos, dónde se puede observar más allá de lo que la mera investigación puede proporcionar, ya que la experiencia del conocimiento empírico proporciona un balance entre las metodologías y los enfoques porque se toma contacto con los centros del poder donde la cultura es creada y transformada a través del liderazgo (Hirschhorn, 1987).

En todos los enfoques anteriores, la dificultad reside en que por sí solos en combinaciones forzadas se carece de variables claras para el diseño de métodos de comprobación de hipótesis. En todo caso, según Schein (1990) lo más importante es basar la aproximación sobre cultura organizacional sobre la investigación empírica y clínica en calidad de consultoría.

De acuerdo con el experto en cultura organizacional, tomando en cuenta elementos de funcionalismo antropológico la cultura es una propiedad de los grupos y puede ser asumida como el aprendizaje acumulado de un grupo específico durante su historia. En tal sentido, es un patrón de asunciones básicas, que son inventadas, descubiertas o desarrolladas por un grupo específico, que han sido lo suficientemente trabajadas como para ser consideradas válidas en contextos problemáticos de adaptación interna e integración externa, y en este sentido son enseñados a las nuevas generaciones, los nuevos miembros o los descendientes como el modo correcto de percibir, pensar y sentir con relación a estos problemas.

Así pues, una vez que el grupo ha aprendido y compartido ciertas asunciones se convierten en patrones automáticos de percepción, pensamiento y comportamiento que proveen significado, estabilidad y comodidad. En tal sentido, una organización (incluida claro está la universidad

en tanto organización)⁹ tiene una cultura que si ha sido estable por un periodo de tiempo, y cada subgrupo tiene una historia propia que también es estable, entonces se puede decir que hay cultura organizacional. Ello dependerá de la estabilidad del grupo y el número de experiencias significativas de aprendizaje que ha tenido.

Cabe destacar que al considerar los distintos niveles de la cultura se pueden distinguir al menos tres niveles: 1) el *nivel de los artefactos*, que cual en términos culturales representa todas las estructuras visibles de la organización, así como el conjunto de procesos que son descritos, enunciados y señalados como parte de una cultura organizativa. Cabe destacar que en este nivel es difícil descifrar cuál es la cultura organizacional que existe (en caso de que existiera) porque las apariencias pueden confundir; 2) el *nivel de los valores*, en el que se aparecen las estrategias, las metas y las filosofías organizacionales (que son narrativas articuladas de justificación); 3) el nivel de las asunciones de fondo, en que existen creencias inconscientes, que son dadas por hecho y pueden constituir hábitos de percepción, pensamiento y sentimientos, y que en última instancia son la fuente ulterior de los valores y de la acción.

Caracterización de las organizaciones sociales innovadoras

Los modelos de gestión sustentable son socialmente innovadores en la medida que colocan a las personas como los principales agentes de cambio para la contribución a la evolución de la sociedad. Desde una estrategia basada en la interdependencia, el cambio desde dentro y la integración de productos, procesos, políticas y relaciones entre las personas dentro y fuera de la organización, desde una gobernanza que construya un desarrollo

⁹ Resulta significativo, tal como se señaló en el apartado anterior sobre los modelos de gestión universitaria que el modelo alemán incorpora la noción de *bildung* (traducido de manera genérica por cultura), lo cual permite vincular los planteamientos de Schein con esta noción propia del anclaje universitario-formativo.

sostenible, enfocado en las personas y la mejora de procesos a través del compromiso y la disciplina para encarar los retos y desafíos, pensando en grande, comenzando con lo pequeño y moviéndose rápido.

Caracterización de modelos de gestión sustentables

Cuando se habla de modelos de gestión sustentables siguiendo a Jonker y Eskilsen (2009) se hace referencia modelos basados en la persona y la participación de todos los involucrados para la obtención de resultados sustentables que permitan responder al futuro de manera estratégica. En efecto, en el centro del modelo está presente la persona porque hay una fuerte creencia de que el individuo es el principal agente de cambio para la contribución a la evolución de la sociedad.

Precisamente, al examinar las trayectorias de organizaciones con gestión sostenible se aprecia que hay valores corporativos como la integridad, respeto, trabajo en equipo y profesionalismo. Ahora bien, ello implica una cultura corporativa con los siguientes elementos: 1) interdependencia, de manera que la organización se vea así misma como una red de relaciones; 2) cambio desde dentro, entendida como el inicio de un proceso orgánico que parte de la consciencia y el compromiso de los miembros de las organizaciones que tienen influencia dentro de las prácticas de la organización; 3) la integración de las personas, el entorno y la productividad en todos los aspectos de la organización, en todas las decisiones estratégicas.

En efecto, siguiendo con el planteamiento de los autores anteriormente citados, el objetivo principal de los procesos de gobernanza y definición de estrategia es lograr la integración a través de estrategias, productos, procesos, política y relaciones de la organización. Cabe destacar que ello implica ir más allá de la alineación, evitando las planificaciones paralelas.

Al profundizar en la evolución del modelo de gestión sostenible emerge una visión y un enfoque centrado en el destinatario que se concibe como una persona que puede jugar más rol al mismo tiempo; así como un énfasis por la

entrega de resultados lo cual implica que la sostenibilidad contribuye efectivamente a un crecimiento de la organización.

Cabe destacar que lo anterior entraña un conjunto de criterios que vale la pena tener en consideración, comenzado por el principio de: pensar en grande, comenzar con lo pequeño, y moverse rápido, evitando hacerlo todo a la vez. Por otra parte, que quienes lideran procesos de innovación de la gestión organizacional estén comprometidos realmente con las transformaciones sistémicas cruciales, ya que si no lo están será muy difícil obtener progresos reales en la implementación de la sustentabilidad.

Otro criterio complementario consiste en que hay que tomar riesgos evitando huir de los asuntos sin prestarle atención a lo que otras organizaciones están haciendo de manera innovadora. Ahora bien, ello significa integrar dimensiones sociales, económicas y ambientales de la sostenibilidad dentro las estrategias productos procesos y políticas de la organización, evitando crear procesos paralelos a los intereses y énfasis de la organización. Sin embargo, para que ello tenga resultados efectivos requiere que se comprometan a todos los involucrados en el proceso, evitando tomar decisiones unilaterales ante asuntos complejos en los que conviene un esfuerzo colaborativo.

Por otra parte, resulta necesario debatir sobre los dilemas, buscando oportunidades para soluciones ganar-ganar; asumiendo con humildad que la organización no tiene todas las respuestas. En cualquier caso, esta actitud dialógica se verá reforzada en la medida que se lleven a cabo procesos de formación comprometiéndolo a todos los involucrados de la organización para entender y apropiarse de lo que significa una gestión sustentable. En tal sentido, hay que tener claro que no es suficiente con comunicar, sino que hay que apostar por un proceso de apropiación de todos los involucrados. De manera tal que evitar la frustración de encajar planteamientos generales en dinámicas y roles específicos, ya que cada área de la organización tiene una única contribución al movimiento de la sustentabilidad.

Finalmente, una gestión que apueste por asumir los retos y desafíos desde el paradigma de la sustentabilidad no debería olvidar que las organizaciones que son conscientes de las tendencias de cambio, la necesidad de la sociedad y que son más flexibles, estarán mucho mejor adaptadas y serán más exitosas en el nuevo paisaje, evitando quedarse o permanecer estancadas.

Diálogo para el desarrollo de capacidades y desempeño en sistemas complejos

El diálogo es un elemento clave para el desarrollo de capacidades, en tanto práctica de conversación creativa ya que mejora el desempeño de la gestión universitaria, generando procesos saludables de intercambio y contribuyendo al aprendizaje organizacional. Ahora bien, desde la perspectiva de la antropología filosófica y filosofía del lenguaje puede resultar iluminador comprender la noción de diálogo, aludiendo a una categoría anterior y resulta ser su condición de posibilidad: la *dialogicidad*. En efecto, de acuerdo con Millán (2021a:89):

A partir del principio antropológico de la *dialogicidad*, se comunica haciendo comunidad, en el compartir próximo de intereses y propósitos. El discurso tiene dimensiones; en el uso del lenguaje, la cognición y la interacción social, que en el campo de la educación se asume como un discurso pedagógico, en contextos históricos definidos.

En consecuencia, tanto el uso del lenguaje, la cognición y la interacción social acontecen en el diálogo, que más allá de su dimensión biológico-funcional, supone un acto de creación y praxis en el decir y el hacer, desde un lenguaje persuasivo que comunica intencionalmente y busca influir en el comportamiento del otro. Como sigue argumentando el pensador venezolano:

[El diálogo] construye un relato de identidad inclusivo que se manifieste en la nostreidad. No se limita a un acto de elaboración conceptual, se trata más bien de una acción política destinada a producir un cambio, a influir en el comportamiento social, en cristalizar un proyecto, en fin, tiene carácter ético-político. (Millán, 2021a: 128).

Precisamente esta dimensión ético-política del discurso quiere ser abordada desde la noción de desarrollo de capacidades entendida como práctica de conversación creativa y el desempeño en sistemas complejos dentro de los que figura el sistema escolar y el subsistema universitario.¹⁰ Ya que no sólo se trata de un análisis del discurso pedagógico (lo que resulta necesario pero insuficiente) sino avanzar hacia una razón comunicativa (Habermas, 1989) en el que se hagan presentes los mundos de lo objetivo, lo social y lo subjetivo, del diálogo como parte de la mecánica relacional de la construcción cultural y la dimensión argumentativa. En efecto, ante un contexto complejo en el que tanto los sujetos, las instituciones y los discursos establecen relaciones de poder con la pretensión de legitimidad, consenso y hegemonía con la intención de influir políticamente resulta esencial ubicar al diálogo como condición de posibilidad de la transformación de los sistemas.

Así pues, a la luz de lo anterior, dependiendo del contexto, el cual en el caso de la educación universitaria suele ser por definición complejo y cumpliendo algunos criterios existe un conjunto de métodos y herramientas útiles en la medida que permitan hacer converger los propósitos, personas y procesos desde la capacidad para hacer buenas preguntas y garanticen espacios seguros para el encuentro y el intercambio.

¹⁰ Siguiendo la propuesta de Snowden y Boone (2007) un sistema complejo se caracteriza por ser un sistema de constante flujo e inestabilidad, donde no hay respuestas correctas, sino sólo patrones instructivos emergentes, donde hay muchas ideas en competencia, así como se requiere de la asimilación de enfoques creativos e innovadores.

El diálogo como elemento clave para el desarrollo de capacidades

Siguiendo los planteamientos de Bojer (2010) el diálogo es un elemento clave para el desarrollo de capacidades, en tanto la práctica de conversación creativa, ya que permite mejorar el desempeño del sistema. En tal sentido el diálogo puede crear un entendimiento propio y compartido, así como fijar una dirección acordada de esfuerzos, generar claridad y asignar roles.

El diálogo va más allá de un intercambio de puntos de vista, o simplemente la transferencia de conocimiento de un actor al resto. Lo que convierte el diálogo en un proceso real es el énfasis que se pone en escuchar, cuestionar y pensar juntos, es decir, hacer del diálogo un proceso creativo.

Vale decir que más allá de un asunto de discursividad pedagógica, que al menos desde el siglo XX ha tomado referencias del positivismo, el conductismo, el pragmatismo y el individualismo que le han conferido una naturaleza dominante y hegemónica al discurso educativo, se trata de proponer las condiciones teórico-prácticas de un diálogo efectivo que tribute a la transformación de sistemas complejos. Ello evidentemente implica no sucumbir ante el arsenal de categorías que van desde el uso de dispositivos (Foucault, 1976), el desarrollo de códigos (Bernstein y Díaz, 1984), la apelación a ritualidades (McLaren, 2005), así como las trampas semánticas, semióticas, pragmáticas y hermenéuticas de propuestas tales como la ficción de consenso y legitimidad (Habermas, 1989) o la cartografía sociológica contenida en la noción de campo social (Bourdieu, 2002) que se han hecho presentes en la discursividad educativa pero que no trascienden hacia el sentido común del desarrollo de capacidades y un mejor desempeño en sistemas complejos.

En cualquier caso, el diálogo es un ingrediente esencial de cualquier intervención para incrementar el poder del sistema social. Ello fundamentalmente por tres razones: a) el diálogo permite al sistema desenvolverse porque genera movimiento, ya que genera dirección, la cual puede ser mejorada a través de una visión compartida lo que implica dar

propósito, dirección, así como clarificar el proceso de toma de decisiones; b) el diálogo también permite al sistema sostenerse, ya que genera la salud suficiente para que las personas ganen en confianza, apertura, conectividad y apertura, es decir a cómo resolver los conflictos; de tal manera que las personas no tengan miedo de decir lo que piensan, siempre o en el peor de los casos que sientan que no pueden comunicarse unas con otras; c) el diálogo permite al sistema autorrenovarse porque el diálogo genera aprendizaje y fomenta la creatividad, de manera tal, que el sistema pueda verse a sí mismo, es decir que el contexto se vea más claramente, en la medida que se sacan las fortalezas y las debilidades, se aprende sobre las experiencias pasadas y se genera un espacio abierto para la diversidad de voces, las cuales incluyen las que la mayor parte de las veces no son escuchadas en razón de su falta de visibilidad, poder, o representación. En relación con ello, dirá Freire (1971:32) lo siguiente:

A partir de las relaciones del hombre con la realidad, resultantes de estar con ella y en ella, por los actos de creación, recreación y decisión, éste va dinamizando su mundo. Va dominando la realidad, humanizándola, acrecentándola con algo que él mismo crea; va temporalizando los espacios geográficos, hace cultura. Y este juego de relaciones del hombre con el mundo y del hombre con los hombres, desafiando y respondiendo al desafío, alterando, creando, es lo que no permite la inmovilidad, ni de la sociedad ni de la cultura.

Elementos críticos para el éxito de procesos de diálogo

Ahora bien, hay que considerar algunos puntos críticos para el éxito de las intervenciones basadas en el diálogo. En primer lugar, se requiere de claridad de propósito, por lo cual es fundamental ser transparente desde el principio aclarando por qué se realiza la intervención. Adicionalmente permitirá identificar y determinar la idoneidad de los métodos y los enfoques más convenientes, y permitirá a los participantes sentirse seguros para abrirse y moverse en un territorio desconocido.

En segundo lugar, se necesita convergencia e integración de propósito, personas y procesos, ya que se necesita determinar quiénes formarán parte de la intervención, evitando que participen las personas incorrectas, a pesar de que se cuente con un propósito claro y un proceso bien diseñado. De manera complementaria conviene hacer buenas preguntas ya que éstas son el combustible para un buen proceso de diálogo. Ello implica que sean relevantes, que no puedan ser respondidas por sólo por los protagonistas universitarios, y que ameriten la atención colectiva, de manera tal que se aumente la curiosidad y se abre el pensamiento de los participantes debido a las preguntas planteadas.

En tercer lugar, hay que crear un espacio seguro de manera que las personas se den el permiso de sentirse vulnerables, asumiendo que no lo saben, ni necesitan saberlo todo. Para ello es fundamental crear confianza acerca del propósito, los principios del proceso y contar con la madurez del facilitador. En esta dirección el contar con un facilitador competente y útil es crucial, ya que un proceso de diálogo implica un manejo de las personas, el tiempo y el espacio que va más allá de lo convencional, es decir, hacia un camino colaborativo y creativo de operar en el que el facilitar incide maneras visibles e invisibles decisivas para el éxito (o el fracaso) del proceso. En consecuencia, se requiere cualidades tales como fuertes habilidades para escuchar, un sentido de servicio, ser flexible, garantizando el cumplimiento del propósito acordado, así como autoconciencia y autenticidad, que le permitan empoderar al grupo.

Algunas Herramientas y métodos útiles para la facilitación de procesos de diálogo

El diálogo cuenta con una gran variedad de enfoques, métodos, aproximaciones y herramientas, que han proliferado en las últimas décadas. No obstante, hay un elemento común a todas ellas: los enfoques centrados en diálogo pretenden crear cambios sistémicos sentidos como necesarios en el

mundo de hoy, llenando un vacío que las prácticas y métodos convencionales de trabajo e intervenciones con grupos no han logrado llenar. En efecto, todos estos enfoques esperan ayudar a los grupos a resolver problemas, desarrollar capacidades internas, construyendo puentes entre los distintos actores que permitan un mejor abordaje del cambio en el contexto de los sistemas complejos. Ahora bien, procurando recoger un elenco representativo de los diversos métodos y herramientas propuestas por Bojer (2010) se tiene lo siguiente:

1) Indagación Apreciativa

La Indagación Apreciativa (*Appreciative Inquiry*) es tanto una metodología como un proceso, que está enfocado a identificar lo mejor que hay en el sistema, hallando caminos para hacerlo crecer y apoyarlo (Cooperrider y Srivastva, 1987; Ludema, Cooperrider y Barrett, 2006). En tal sentido, está vinculado a una reflexión sobre las posibilidades, en lugar de una reflexión sobre las carencias y limitaciones. Vale decir que la indagación apreciativa puede ser usada en intervenciones de larga y corta duración. Adicionalmente, incluye métodos específicos para que los involucrados interactúen en entrevistas, conferencias; así como procesos de intervención social y comunitaria.

2) Laboratorios para el cambio

Los Laboratorios para el cambio (*Change Labs*) son una aproximación holística para trabajar con múltiples grupos de involucrados (usualmente de naturaleza intersectorial) para crear la transformación sistémica de un sistema dado (Sayers, 2013). En los laboratorios para el cambio, los participantes ganan una perspectiva de todo el sistema. Lo cual se logra: a) clarificando sus roles y compromisos para asumir retos sistémicos; b) construyendo nuevas alianzas con todos los actores involucrados; c) diseñando y probando

soluciones creativas para problemas complejo a través del proceso, los laboratorios de cambio permiten, por tanto, construir liderazgo, relaciones y capacidades. En síntesis: los laboratorios de cambio están especialmente diseñados para asumir retos sociales complejos que ningún actor puede resolver por su cuenta y usualmente toman varios meses o años.

3) Los Círculos

Los Círculos (*Circles*) están basados, tal como su nombre lo indica, en la posibilidad de sentarse en círculos de diálogo, para hablar y escuchar desde un reconocimiento de todos los que se sientan alrededor del círculo. Para ello se usa a menudo una pieza para conversar – un objeto que se pasa de participante en participante – de manera de contribuir a que todos participen y fluya el significado (Baldwin y Linnea, 2010). Cabe destacar que los círculos están enraizados en las prácticas ancestrales, rescatando el valor de escuchar realmente y pensar juntos; en aras de desarrollar una visión compartida, permitiendo que todas las voces sean escuchadas y el diálogo no prevalezca entre las voces más dominantes.

4) Democracia Profunda

La Democracia Profunda (*Deep Democracy*) es un proceso orientado sobre la base de fundamentos psicológicos (los elementos inconscientes de los sistemas sociales) que parten de la idea de que el sistema está enfermo si los roles están estancados y condicionados por una línea de resistencia entre las imposiciones autocráticas de un líder o las decisiones asumidas por una mayoría, en detrimento de la participación de las minorías. En efecto, según la Democracia profunda, si un grupo pequeño (que ejerce el poder) está sosteniendo ciertas posiciones, opiniones y emociones por encima de todo el grupo, ello puede ocasionar que se instale un conflicto, que la mayoría de las

veces es reprimida bajo la superficie y hace difícil que todo el sistema crezca (Larson y Holmberg, 2017; Deep Democracy, 2019).

En consecuencia, el rol de la facilitación es hacer que los roles en el sistema fluyan mejor, y ayudando al sistema a estar más consciente de ello y hacer uso de su sabiduría. En tal sentido, en este proceso el rol del facilitador resulta muy demandante e implica una alta preparación, que permitan la efectiva aplicación de los métodos incluidos en la Democracia profunda tales como: la toma de decisiones, el despertar de la conciencia y la resolución de conflictos. En síntesis, la Democracia profunda puede ayudar a liberar la energía en situaciones donde las cosas se ponen difíciles, no se habla y/o el sistema se encuentra bloqueado para moverse hacia adelante.

5) Entrevistas dialógicas

Las Entrevistas Dialógicas (*Dialogue Interviewing*) son una forma de entrevistar a los involucrados del sistema, sin que exista un conjunto fijo de preguntas, sino que dependen de la forma que toma el diálogo, es decir, dependerá de la energía y dinámica generada por el contenido del relato del entrevistado. (Scharmer, 2017a, 2017b). En tal sentido, la entrevista no se refiere sólo a la recolección de datos sino a la construcción de una relación entre quien entrevista y quien es entrevistado, de manera tal que se generen motivaciones e intuiciones para el abordaje de un proyecto colectivo. Ello resulta particularmente útil al comienzo de una intervención, como un modo de diseñar desde un contexto sensible que toma en cuenta la energía y la búsqueda de aliados para el éxito del proceso planteado.

6) Facilitación dinámica

La Facilitación dinámica (*Dynamic Facilitation*) es una técnica que pretende seguir el flujo natural de la conversación en lugar de dirigirla, ya que la meta más importante es dar lugar a un proceso de cooperación, invitando a

que la energía del grupo pueda fluir. Una característica de este enfoque es el uso de cuatro fichas para problemas, soluciones, preocupaciones y datos. Así, el facilitador usa estos elementos para guiar al grupo, creando un cuadro de su situación y propuestas específicas para el cambio (Susskind, 1999; Bressen, 2000). Todo ello implica, evidentemente, una facilitación dinámica que promueva la creatividad y mantenga la energía grupal existente para el éxito de la facilitación.

7) Búsqueda del futuro

La Búsqueda del Futuro (*Future Search*) es un proceso estructurado y diseñado para trabajar con distintos y diversos actores involucrados en un tema determinado, para ello se procura mirar al pasado y al presente, con la finalidad de diseñar el futuro. En tal sentido, se parte del principio de que todo el sistema ha de estar representado necesariamente en la habitación, es decir, en el espacio donde tiene lugar la facilitación. Para ello, el enfoque emplea la narración de historias acerca del pasado; así como el mapeo de tendencias comunes; identificando las acciones de los propios involucrados en el efectivo desarrollo de futuros escenarios; identificando elementos comunes y planificando acciones (Weisbord y Janoff, 2010).

Vale decir que elementos como la perspectiva histórica, el énfasis en la narración de historia y el uso de elementos visuales permiten que este método sirva de manera determinante a las comunidades y grupos locales, quienes por lo general tienen una historia común y, por tanto, necesitan moverse hacia un futuro común.

8) Espacio Abierto

El Espacio Abierto (*Open Space*) es un proceso simple y fácil, diseñado con el propósito de que los grupos puedan crear su propia agenda, permitiendo a los participantes autoorganizarse alrededor de los tópicos sobre los que

están verdaderamente apasionados, y en consecuencia, estarían dispuestos a tomar responsabilidad. En este sentido, Espacio Abierto ayuda a los grupos a moverse rápidamente, hacia adelante, cuando la pasión y el compromiso sean manifiestos (Owen, 1987; 1992; 2000). Cabe destacar que dicho enfoque en principio está encaminado a propiciar conversaciones creativas, donde cada uno asuma responsabilidad de su propio aprendizaje e ideas, pero ello no descarta la posibilidad de que también pueda usarse para el abordaje de procesos de diálogo transformativo y resolución de conflictos.

Ahora bien, escoger un método para procesos llevar adelante transformaciones sistémicas cruciales a través del diálogo los métodos arriba presentados no son recetas. La habilidad para acertar en la aplicación de diferentes métodos para diferentes situaciones depende primariamente el entendimiento de algunos elementos claves.

En primer lugar, hay que determinar cuál es el propósito de la intervención, es decir, si se trata de compartir conocimiento y/o construir relaciones. O, por otra parte, se trata de crear una visión compartida, desarrollando estrategias y tomando decisiones. O quizá sí se refiere a un modo de resolver conflictos y problemas.

En segundo lugar, conviene precisar cuál es el contexto de la intervención, ya que es de extrema importancia sopesar si trata de resolver problemas altamente complejos; si tiene que ver más con balances severos de poder; o si en realidad existe una gran diversidad, o con altos niveles de conflicto.

Finalmente, es imperativo determinar quiénes son las personas que están o estarán involucradas, en orden a llevar a feliz resultado la intervención y ello dependerá en gran parte de la capacidad de los facilitadores, es decir, si tienen las competencias y los recursos requeridos para hacer posible un proceso de transformaciones sistémicas cruciales a través del diálogo.

Innovación social educativa (momento operativo)

En este apartado vale la pena señalar que cuando se habla de un momento operativo, se refiere a la relación entre la docencia y la investigación en su trama didáctica que supere la mera condición subjetivante y disciplinadora del difusor y reproductor. En otras palabras, que se ponga de manifiesto la creación para transformación en un obrar trascendente. En tal sentido, oportunamente señala Millán (2021d:27) lo siguiente:

Se trata de investigar y formar en la práctica, construir teoría sustantiva y articularlas en la praxis. No hay práctica sin teoría, se impone el centramiento epistémico, sin caer al otro extremo del esoterismo epistemológico, al hipercriticismo que todo lo niega y nada afirma, vacuo y posmo o al misticismo quietista (sin obra).

En efecto, con este ejercicio de construcción se busca la superación de la noción de profesorado en tanto actividad reproductora, de cumplimiento de función didáctica y normativa reglamentaria en un espacio áulico (Rasse, 2015) hacia una noción de docencia en clave de una formación que se construye e en el hacer, desde una fundamentación epistemológica que comprende los contextos políticos, sociales y culturales que se patentizan en la noción de *bildung* tal como la concibe Gadamer (1997:39): “La formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de la cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre”.

Precisamente dicho modo de dar forma requiere de una sólida formación ontológica y epistemológica que haga posible el innovar, yendo más allá de técnicas hacia una verdadera metodología que tanto la práctica rutinaria de la creatividad como la *narratividad* de la vivencia. En efecto, la práctica rutina de la creatividad no es más que el ejercicio investigativo que se muestra como un acto de creación humano en el que convergen los constructos teóricos de la ciencia, las posturas epistemológicas y los asuntos

ético-políticos; y de manera complementaria la *narratividad* de la vivencia tiene que ver con esa opción epistemológica que permite ir más allá de los convencionalismos, con un lenguaje que refiera la vivencia de los procesos desde los sentires y valores (Millán, 2021d). Precisamente ambas condiciones están presentes en las metodologías ágiles¹¹ como punta de lanza de las soluciones sistémicas, haciendo referencia de manera específica tanto al *Design Thinking* como un modo de diseño de experiencias útiles y así como al *Storytelling* como la vía para la comunicación de intuiciones claves. En efecto, se considera oportuno vislumbrar criterios efectivos de innovación social educativa desde una didáctica fundada en la inspiración, ideación e implementación desde el enfoque de las metodologías ágiles.

Precisamente, los desafíos sociales inherentes a la gestión universitaria se caracterizan por ser altamente complejos, razón por la cual el abordaje debe ser sistémico, lo cual pasa por asumir lógicas que han posible la inspiración, la ideación y la implementación de propuestas para la resolución de problemas sistémicos, a través de la incorporación de una tecnología social que incorpore las metodologías ágiles (*Design Thinking* y *Storytelling*), las cuales en su conjunto pueden dar pie a resultados educativos y didácticos creativos y sistemáticos, respondiendo a las exigencias de factibilidad, viabilidad y deseabilidad propias de los contextos de gestión universitaria.

***Design Thinking* aplicado a la co-creación de nuevas realidades**

Una didáctica basada en el pensamiento de diseño permite poner a las personas primero, convirtiendo las necesidades en demanda (diseño de

¹¹ Las metodologías ágiles son un enfoque proveniente en las mejores prácticas y experimentación en el campo de los sistemas de información que postula la importancia y la centralidad de las personas con respecto al cumplimiento de procesos y el uso de herramientas; así como el papel protagónico de la colaboración más allá del cumplimiento de roles; de manera tal que se responsa más a los cambios que al cumplimiento de una planificación (González, 2013).

experiencias); conjugando la espontaneidad con la sistematicidad; construyendo para pensar como estrategia de fondo para la construcción de prototipos basados en la realidad de personas concretas y procesos específicos. Lo cual implica la unión, integración y coordinación estratégica de pasos (idear, co-crear y testear) para la creación de soluciones inspiradoras con potencial global para la conformación de nuevos contratos sociales basados en la innovación y que respondan efectivamente a los contextos actuales caracterizados por la complejidad y el cambio.

El pensamiento de diseño un camino de construir y diseñar experiencias más allá del estilo

De acuerdo con Brown (2019) todo diseño ha de reunir tres condiciones: *viabilidad*, es decir que es posible en el futuro previsible, *factibilidad*, es decir que probablemente se convierta en un resultado sostenible, y *deseabilidad*, entendida como aquello que les da sentido a las personas y le sirve de manera real y efectiva.

Precisamente, la capacidad de incorporar en un diseño la viabilidad, la factibilidad y la deseabilidad permiten construir una matriz creativa en la que el diseño se convierte en un proceso colaborativo. En efecto, el pensamiento de diseño incorpora una lógica que parte de la necesidad de dar respuestas basadas en necesidades de las personas y las comunidades, procurando construir soluciones a partir de lo real, lo cual se expresa tanto en necesidades sentidas, como aquellas que son manifestadas y o son latentes.

Cabe destacar que, aunque el pensamiento de diseño estuvo asociado en el inicio a procesos creativos, la verdad hoy por hoy es que la aplicación práctica de las metodologías trasciende las esferas del arte y el diseño para convertirse en una herramienta aplicable a todos los ámbitos del saber, incluido el campo educativo. Ello se debe a su capacidad para fortalecer la adaptabilidad y la formación continua en la que la creatividad sirve para reforzar los procesos de aprendizaje.

Siguiendo al teórico del diseño Brown (2019) uno de los retos de pensamiento de diseño es pasar de la fragmentación de las personas a la creación de equipos integrados que no vivan en el aislamiento en términos de conocimiento, experiencia y apreciación del talento humano de la organización. En tal sentido, el pensamiento de diseño se enfrenta a la necesidad de favorecer la adaptabilidad y la formación continua donde la creatividad debe ser reflejada y reforzada. En ello tiene precisamente significación la mención a la colaboración, ya que cada vez, los procesos implican la integración de saberes y el aprovechamiento de los aportes específicos de cada uno de los miembros del equipo que poseen distintos niveles de conocimiento, experiencias, y experticia profesional. En efecto, la visión tradicional de un diseñador de procesos que piensa la realidad de manera abstracta y aislada queda en desuso por la dificultad de poder asumir, asimilar y dar respuesta a situaciones complejas y conflictivas.

Ahora bien, cuando se reflexiona sobre la necesidad de convertir las necesidades en demandas, lo más importante es poner a las personas primero. Sin embargo, tomar contacto con las necesidades no implica una escucha pasiva o convencional porque muchas veces las personas pese a conocer sus necesidades no tienen la posibilidad de vislumbrar mejores opciones, alternativas y soluciones.

En todo caso, seguir técnicas de investigaciones tradicionales en el mejor de los casos sólo aportan la creación de mejoras incrementales, pero nunca conducen avances donde la innovación emerge rompiendo las reglas, cambiando las reglas de juego y transformando los paradigmas.

Por tanto, el asunto desde la perspectiva del pensamiento de diseño no consiste en satisfacer necesidades manifiestas sino ayudar a las personas a articular necesidades latentes que quizá si siquiera sepan que tienen. En consecuencia, es importante definir modos de abordaje, la elección de herramientas que vayan más allá de los cambios incrementales a los saltos del conocimiento.

Otro aspecto importante para resaltar es que el pensamiento de diseño el enfoque no es sólo analítico en el sentido de que la solución no está a la espera de ser descubierta, sino que reside en el trabajo creativo del equipo, donde el proceso genera ideas y conceptos que no existían antes. Para ello se requiere la incorporación de tres elementos: el conocimiento, la observación y la empatía.¹²

Así, por ejemplo, el conocimiento técnico del problema es fundamental y en la medida que los equipos de diseño incorporen un mayor número de expertos sobre distintos aspectos y campos de estudio se podrá contar con una base sólida de conocimiento del problema. Es decir, una base analítica de abordaje del problema, la cual debe estar acompañada de una aguda observación de lo que sucede básicamente asociada al comportamiento de las personas y la descripción de las dinámicas a distintos niveles de interacción. Vale decir que desde esta única perspectiva (conocimiento y observación) se sigue operando en el paradigma tradicional del conocimiento (entendido de manera general como aproximación científica).

No obstante, desde la perspectiva del pensamiento de diseño no es suficiente con esta aproximación debido a que también se requiere establecer una relación de empatía entendida como la capacidad de ponerse en el lugar del otro y de tratar de entender las realidades, posibilidades, situaciones y

¹² Si bien es cierto que en la perspectiva teórica asumida en este apartado corresponde a entender la empatía como una visión del diseño de experiencias partiendo siempre de colocar como centro a la persona (entendido como el usuario-destinatario-protagonista). Vale la pena realizar algunas consideraciones conexas con las nociones de amabilidad y hospitalidad colindantes con el tema. En efecto, de acuerdo con Derrida (2000) no hay cultura ni vínculo social sin principio de hospitalidad. Cabe destacar que la palabra hospitalidad proviene del vocablo griego *filoxenia* y significa literalmente amor y afecto a los extraños. Posteriormente, en su acepción latina se relaciona con la palabra *hospitare* significado recibir como invitado. En ambos casos, Derrida distingue que la hospitalidad puede ser restringida como aquella que se confiere esperando algo a cambio y la generalizada a una utopía cuando se hospeda al desconocido. Por su parte, Lévinas (1987) pensó al otro desde el lugar de la ética, reconociendo que siempre existió otro que sirvió como referencia y fundamento para el desarrollo del propio ser, dando primacía a la alteridad como base de construir una sociedad, cuyo horizonte es la renuncia del ego para promover un nosotros.

dinámicas desde una perspectiva de real involucramiento con la(s) persona(s), el proceso, la experiencia y/o la situación sobre la cual se quiere tener una intervención desde el pensamiento de diseño.

Es por esta razón que el pensamiento de diseño es pertinente en el campo de los problemas sociales y de comportamiento incluidos los problemas de gestión educativa ya que se pueden aplicar prácticas de investigación cualitativa a problemas que pueden tener un impacto social real. En efecto, como apunta Brown (2019) la evolución del diseño al pensamiento de diseño es la historia de la evolución desde la creación de productos hasta el análisis de la relación entre personas y productos, y de ahí a la relación entre personas y personas. Así pues, hoy por hoy el trabajo interdisciplinario y transdisciplinario aplicado al pensamiento de diseño implica un conjunto de profesionales que hacen sus aportes en un marco de tiempo comprimido en contraste con la teorización de académicos individuales o la agrupación de científicos sociales de la investigación.

En consecuencia, la misión del pensamiento de diseño es traducir las observaciones en visiones y conocimientos en productos y servicios que mejorarán la vida. Ahora bien, este componente de la empatía significa básicamente la construcción de un hábito mental de ver e interesarse en las personas más allá de meros objetos de estudio u objetivos de mercado (en tanto clientes y usuarios genéricos), lo cual incluso ocurre en las lógicas de financiamiento de iniciativas educativas donde dicha visión mecanicista y reduccionista condiciona los protocolos de financiamiento y asistencia (técnica y financiera internacional). Se trata en realidad de ir más allá de los propios estándares y expectativas que limitan el campo de oportunidad de quién diseña. Se trata de construir puentes de percepción a través de la empatía, viendo el mundo a través de los ojos de los demás, comprendiendo el mundo a través de las experiencias y el sentir de las emociones.

En definitiva, se trata de traducir el conocimiento en oportunidad, identificando las necesidades latentes (necesidades agudas pero que la gente

puede no ser capaz de articular). Se trata de lograr un estado de empatía desde el que se pueda imaginar cómo se podría mejorar la experiencia. a veces enfatizando lo nuevo, otras veces para hacer referencia a lo ordinario y familiar.

Ahora bien, el asunto está más allá de entender al individuo como una mónada psicológica que se logra comprender al observar en su hábitat natural y conocer su comportamiento, ni aún siquiera basta con tener empatía por un individuo pues el reto está también en extender el enfoque a cómo los grupos interactúan entre sí. Así pues, como acertadamente sostiene Brown (2019:67):

Ciertos temas y variaciones, las técnicas de observación, los principios de la empatía y los esfuerzos por ir más allá del individuo pueden pensarse como formas de preparar la mente del diseño para encontrar una visión: tanto de lo aparentemente común como de lo extraño, de los rituales de la vida cotidiana sino también de las excepcionales interrupciones a esos rituales, y de lo medio al extremo. Esa información aún no puede codificarse, cuantificarse o ni siquiera definirse todavía, en cualquier caso, lo hace la parte más difícil pero también la más emocionante del proceso de diseño. No existe un algoritmo que pueda decirnos de dónde vendrá y cuándo llegará.

Integración de los distintos elementos de la metodología del pensamiento de diseño

El pensamiento de diseño presupone una matriz mental que conjuga la espontaneidad con la sistematicidad. Para ello se requiere construir un espacio de inspiración en el que se recopilan ideas de todas las fuentes posibles (un espacio de ideación entendido como el ámbito en que las percepciones se traducen en ideas), así como un espacio de implementación (un espacio entendido como aquel en que las mejores ideas se desarrollan en un plan de acción concreto y plenamente concebido).

Ahora bien, desde la perspectiva del pensamiento de diseño estas partes no necesariamente son secuenciales sino superpuestas debido a que

las percepciones son llegan programadas y las oportunidades deben aprovecharse en momentos y etapas allende de la programación secuencial. En efecto, esto es lo que diferencia a las programaciones en cascada de las metodologías ágiles.

Por otra parte, según el experto anteriormente citado existen dos tipos de pensamiento que deben ser usados durante el proceso de diseño: el pensamiento convergente y divergente respectivamente. El pensamiento convergente está encaminado a la resolución de problemas para la búsqueda de soluciones. Por su parte, el pensamiento divergente impulsa hacia multiplicar las opciones para crear elecciones. En efecto, al probar ideas en competencia, existe mayor probabilidad de que el resultado sea más audaz y disruptivo, así como más conveniente. Ahora bien, ello también le añade más complejidad al asunto. En tal sentido, plantea que el pensamiento divergente es la ruta, no el obstáculo a la innovación.

De este modo, el proceso del pensamiento de diseño requiere de un intercambio rítmico entre la fase divergente y convergente, donde sea posible avanzar con cada iteración subsiguiente hacia una definición menos amplia y más detallada de la solución del problema planteado. Así, por ejemplo, en la fase divergente se generan nuevas opciones y en la fase convergente dichas acciones deben ser eliminadas para tomar decisiones.

El pensamiento de diseño permite de esta manera un correcto intercambio y correspondencia entre el análisis y la síntesis a través de la habilidad de crear una narrativa convincente, consistente y creíble. Por tanto, el movimiento continuo entre procesos divergentes y convergentes, así como entre lo analítico y lo sintético son elementos claves del pensamiento de diseño que permitan abonar el terreno para pasar de la organización del diseño al diseño de las organizaciones.

Ahora bien, todo lo anterior requiere una actitud de experimentación a todo nivel y ello implica una apertura y exposición a las externalidades

cambiantes (nuevas tecnologías, amenazas estratégicas, contextos volátiles y oportunidades implícitas).

Por otra parte, el autor americano señala la contraparte obvia de una actitud de experimentación es un clima de optimismo, que se expresa como la creencia de que las cosas podrían ser mejores de lo que son y por tanto merece el esfuerzo probar cosas nuevas. Sin dicho estímulo la voluntad de experimentar se marchita debido a la constante frustración y el cinismo. Ahora bien, dicha visión optimista no consiste en la validación de todas las ideas ya que se requiere de la perspicacia y el liderazgo de quienes participan en procesos de pensamiento de diseño para emitir juicios perspicaces y efectivamente selectivos. En efecto, es importante creer que se está en capacidad y se tiene el poder de crear nuevas ideas que sirvan a las necesidades insatisfechas y que tengan un impacto positivo.

Otro aspecto esencial del pensamiento de diseño es la incorporación del pensamiento visual como un camino para poder expresar ideas, ya que el dibujo puede revelar tanto las características funcionales de una idea como su contenido emocional. Ahora bien, la herramienta más poderosa del pensamiento de diseño es la capacidad humana de ser empático, intuitivo, reconociendo patrones desde el procesamiento paralelo y redes neuronales creativas que permiten construir conceptos complejos que sean funcionalmente relevantes y emocionalmente resonantes, que hacen posible llevar posibilidades divergentes a una realidad convergente o detalles analíticos a un todo sintético. Precisamente, como diría Brown (2019:91):

La creatividad [no es] un don interior que solo poseen los diseñadores famosos, que es mejor contemplar con respeto sus sillas y lámparas en los museos de arte moderno. O pueden suponer que es una habilidad reservada a un sacerdocio de profesionales capacitados, después de todo, contratamos "diseñadores" para hacer de todo, desde cortarnos el pelo hasta decorar nuestras casas. Otros, menos asombrados por el culto al diseñador, pueden confundir el dominio de las herramientas,

incluidas las herramientas cualitativas de lluvia de ideas, pensamiento visual y narración de historias con la capacidad de llegar a una solución de diseño. Y hay quienes pueden sentir que, sin un marco o metodología precisas, serán incapaces de comprender lo que está sucediendo. Son los que tienen más probabilidades de rescatar cuando la moral de un equipo cae, como invariablemente lo hará durante la vida de un proyecto. Lo que quizás no aprecian es que el pensamiento de diseño no es ni arte ni ciencia ni religión. Es la capacidad, en última instancia, de pensamiento integrador.

Dicho pensamiento integrador consiste en la capacidad de ampliar el alcance de las cuestiones relevantes, viendo las relaciones no lineales y multidireccionales como una fuente de inspiración y no de contradicción, dando espacio a la complejidad en la búsqueda de soluciones ya que ésta es la fuente confiable de oportunidades creativas.

Prototipado como estrategia de construir para pensar

La creación de prototipos presupone una apertura a la experimentación, en la medida que no sólo se considera al proceso como la vía para crear un modelo terminado de algo sino la incorporación de fases y personas en las que se pueda “pensar con las manos” trascendiendo el pensamiento abstracto impulsado por la planificación y guiado por las especificaciones. En efecto, la importancia de prototipar consiste en poder decidir qué hacer en una serie de experimentos tempranos que permitan que las ideas se hagan tangibles pronto para poder evaluarlas, refinarlas y encontrar la mejor solución.

De esta manera se adquiere el hábito de explorar ideas potenciales en las que se realiza intencionalmente una pausa paradójica pero necesaria de ralentizar para acelerar, es decir, los prototipos permiten ralentizar para acelerar el resultado final, ya que cuando las organizaciones se toman el tiempo de crear prototipos se evitan errores de apostar por una idea débil que termina representando un costo mayor y una pérdida de tiempo cuando se

implementa sin probarla y/o probarla en el contexto de la factibilidad de otras propuestas. Así pues, se trata de desarrollar ideas y conseguir que sean incorporadas en ella los elementos funcionales y emocionales necesarios para satisfacer las necesidades de las personas, comunidades y organizaciones, procurando en todo momento poder comunicar una idea con suficiente claridad para ganar aceptación en toda la organización y permitir que sea probada, demostrando que funcionará.

No obstante, no basta sólo con tener una idea o con ejecutarla correctamente pues en ambos casos conviene integrarlas en la creación de una experiencia que trascienda un rendimiento confiable y un “paquete aceptable” ya que una vez satisfechas las necesidades básicas las personas, las comunidades y las organizaciones siempre buscan experiencias significativas y emocionalmente satisfactorias. Por tanto, su valor radica en el valor emocional que crean. Ahora bien, un diseño innovador de experiencias requiere que las personas a las que estén dirigidas no sean meros consumidores y sujetos pasivos sino personas que participan activamente en el proceso. En efecto, desde la perspectiva universitaria ello pudiera concretarse en acciones como la discusión de condiciones laborales, al momento de planificar con la participación de los sectores universitarios (profesores, personal administrativo y obrero) en las que muchas veces se contraponen intereses.

Así pues, el diseño tiene el potencial de enriquecer la vida de las personas en la medida que logra enganchar con sus emociones, a través de la empatía y el entendimiento de las personas para el diseño de experiencias que puedan crear oportunidades para una participación y un compromiso perdurable. Ahora bien, la diferencia entre algo manufacturado o un servicio estandarizado con respecto al diseño de una experiencia significativa reside en la capacidad de personalización que permite ofrecer espacios que se sienten únicos para cada persona, comunidad y organización (Maritain y Fitzgerald, 1946).

Cabe destacar que la capacidad de contar historias juega un papel esencial en el pensamiento de diseño ya que permite poner las ideas en contexto y darles significado de manera tal que el proceso de resolución de problemas se convierta en un asunto centrado en las personas. Sin embargo, este proceso narrativo se da en el contexto del tiempo, de manera tal que se presenta una secuencia de eventos que se construye uno sobre otro y puede ser recogido en ejercicios que incorporen los guiones gráficos, la improvisación y los escenarios entre muchas otras técnicas narrativas que ayudan a visualizar una idea a medida que se desarrolla con el tiempo.

Así, por ejemplo, desde la perspectiva del pensamiento de diseño una idea tendrá que contar una historia significativa de una manera convincente si quiere hacerse notar y oír a todo nivel. En efecto, ello permitirá que quien tenga una idea pueda comunicar sus elementos esenciales de manera tal que anime a otros a probarla por sí mismos. En tal sentido, una narración eficaz pondrá especial cuidado tanto al principio como al final. En el primer caso, permitirá que la narración muestre e integre los inicios del esfuerzo de innovación. En el segundo caso, una historia gana fuerza cuando es recogida, motivando a llevarla adelante aun cuando el equipo de diseño haya culminado el proceso. En cualquier caso, el factor clave consiste en documentar el proceso y sistematizar la experiencia.

En el centro del proceso de diseño centrado en el ser humano tanto las observaciones de campo, como la creación de prototipos y la narración visual son esenciales como elementos configuradores del pensamiento de diseño. Cabe destacar que estos procesos de pensamiento no sólo son inherentes a un equipo creativo (o de diseño) sino a toda la organización. Más aún, como bien señala Brown (2019:154): “a medida que el pensamiento de diseño comienza a moverse fuera del estudio y hacia la corporación, el sector de servicios y la esfera pública, puede ayudarnos a lidiar con una amplia gama de problemas que antes”. En efecto, el diseño no sólo ayuda a mejorar

nuestras vidas en el presente, sino que puede ayudar a trazar un camino hacia el futuro.

Así, La validez del pensamiento de diseño en el ámbito organizacional dependerá de la pertinencia de una estrategia integrada y coordinada de abordaje de no sólo de nuevas formas de resolver problemas sino también de nuevos problemas que resolver. Cabe destacar que al analizar los esfuerzos de innovación dentro de una organización se pueden distinguir al menos cuatro comportamientos: a) cuando hay respuestas establecidas a problemas de las personas que ya están identificadas, se puede hablar de una innovación incremental (mejoras a un modelo ya existente); b) cuando se amplían las respuestas establecidas para resolver necesidades insatisfechas de personas que ya están identificadas, se puede hablar de una innovación evolutiva; c) cuando se adaptan las respuestas establecidas para satisfacer las necesidades de nuevas personas se habla de una innovación adaptativa; d) cuando se crean nuevas respuestas para nuevas personas, se habla de una innovación revolucionaria. En cualquier caso, el mejor consejo consiste en diversificar los proyectos de diseño apostando e invirtiendo en cada uno de los escenarios de la innovación procurando llegar a la integración que surge de mantener en tensión las demandas conflictivas con la creación de innovaciones.

Ahora bien, contrariamente a lo que se cree (el pensamiento de diseño es un asunto del mundo del arte y en menor medida de los negocios bajo el enfoque de metodologías ágiles), el pensamiento de diseño está avanzando hacia ámbitos cada vez más complejos y diversos. Ello obedece a un cambio en al menos tres variables: 1) la línea entre una solución concreta y específica y un servicio se está difuminando, lo cual se aprecia en la medida que las personas, las comunidades y las organizaciones pasan de una expectativa de desempeño funcional a una experiencia más satisfactoria en general; 2) el pensamiento de diseño se está aplicando a nuevas escalas, pasando de asuntos discretos y puntuales al abordaje de sistemas complejos; 3) hay

consenso social de que se está viviendo una etapa de cambio donde ya no es suficiente con entender la relación como transacción entre una solución ofrecida y un sujeto que la consume sin participar activamente. En efecto, dichas variables confluyen en que el pensamiento de diseño debe orientarse hacia un nuevo contrato social participativo.

Precisamente, frente al cambio y acercamiento a la complejidad es necesario que las respuestas del pensamiento de diseño pase de un proceso jerárquico e inflexible que se diseña una vez y se ejecuta muchas veces a crear sistemas que son flexibles y en constante evolución. De manera tal que para las personas, comunidades y organizaciones sea una oportunidad para la empatía, el conocimiento, la innovación y la implementación. En efecto, como señala Brown (2019:193): “Cada interacción es una pequeña oportunidad para hacer que ese intercambio sea más valioso y significativo para todos los participantes”.

Crear desde el pensamiento de diseño con una perspectiva de ofrecer soluciones que sirvan para tomar decisiones importantes sobre los recursos que utiliza la sociedad es uno de los grandes desafíos de verdaderamente ser promotores de un cambio masivo. En tal sentido, se requiere informar sobre lo que está en juego, haciendo visibles los costos de las decisiones que se toman. En segundo lugar, reevaluar los sistemas y procesos que se utilizan para crear cosas nuevas. Finalmente, la posibilidad de alentar a las personas a avanzar hacia comportamientos más sostenibles.

Efectivamente, este nuevo contrato social que precisa de nuevas formas de implementar el pensamiento de diseño de manera específica en el ámbito educativo implica no sólo usar métodos y didácticas para formar a la próxima generación de diseñadores, sino pensar en cómo el pensamiento de diseño puede reinventarse para desbloquear el potencial creativo humano en los procesos educativos, así como también en la gestión que soporta dichas prácticas en contextos como el universitario (Morin, 1999).

Ahora bien, al hablar de soluciones inspiradoras con potencial global, se puede decir que el pensamiento de diseño puede ser ocasión para la emergencia de un activismo para la solución de problemas que puedan hacer la diferencia. En efecto, el pensamiento de diseño puede ser una herramienta para diseñar el mañana y responder al contexto actual, por definición complejo y cambiante.

Una clave para lograrlo, como ya se ha afirmado en apartados previos, es adoptar un enfoque centrado en las personas. Ello evidentemente implica la observación del comportamiento de las personas, así como descifrar cómo el contexto de su experiencia afecta su reacción a las soluciones y servicios creados a partir del pensamiento de diseño. En tal sentido, el asunto trata de tener en cuenta tanto el significado emocional como el desempeño funcional. A partir de ello el éxito dependerá de identificar las necesidades latentes y traducirlas en oportunidades. Como bien plantea Brown (2019:235), hay un conjunto de interrogantes que deberían ser planteadas si se quiere liberar el potencial transformacional del pensamiento de diseño:

El enfoque centrado en el ser humano del pensador del diseño puede informar nuevas ofertas y aumentar la probabilidad de su aceptación al conectarlas con comportamientos existentes. Hacer el tipo correcto de preguntas a menudo determina el éxito de un nuevo producto o servicio: ¿Satisface las necesidades de su población objetivo? ¿Crea significado además de valor? ¿Inspira un nuevo comportamiento que estará asociado para siempre con él? ¿Crea un punto de inflexión?

En este sentido, se puede entrever las posibilidades y riquezas de un esquema antropocéntrico que se vale de la formación, la *poesis* y el sentido de comunidad para generar una experiencia de innovación social. Por otra parte, además de hacer las preguntas correctas, es necesario que las redes de conocimiento apoyen el proceso de creación, inspirando y no sólo agilizando el proceso de soluciones existentes, sino estimulando el

surgimiento de nuevas ideas. Ahora bien, a la luz de lo anterior se plantea el reto de rediseñar el diseño y concebirlo como un proceso integral y omniabarcante que asuma la responsabilidad de atender retos particularmente urgentes a nivel social en sistemas complejos. Así, por ejemplo, el rediseño de sistemas sociales obsoletos, el diseño de procesos que permitan una participación más democrática, el diseño de espacios sustentables, que haciendo uso de la tecnología permita mejorar la vida de las personas, las comunidades y las organizaciones. En efecto, el rediseño de sistemas sociales obsoletos, incluidos sistemas y subsistemas escolares y/o educativos comporta una redefinición de prácticas convencionales de lo que se conoce como pensamiento de diseño (con metodología fija, etapas específicas y resultados garantizados), siendo más bien una mentalidad, un enfoque centrado en el hombre que enfrenta problemas complejos. No obstante, la clave en estos contextos consistiría en diseñar una cosa considerándola en su contexto más grande, ya que la solución más humilde existe dentro de una red de interconexiones.¹³

***Storytelling* como estrategia para el cambio organizacional**

La técnica de *Storytelling* permite generar cambios a través de la comunicación de intuiciones claves, desde la integración de los datos, narrativas y elementos visuales en un entramado narrativo profundamente arraigado en las estructuras cognitivas comunes a la hora de la comunicación y toma de decisión humana, sirviendo como elemento fundamental a la hora

¹³ Cabe destacar que el autor del presente trabajo colaboró y facilitó desde el año 2017 procesos educativos fundados en experiencias de *Design Thinking* fundada en los aportes de IDEO y el Instituto de Diseño de la Universidad de Stanford. En efecto, ello permitió el acompañamiento de cursos desde el área de fundamentos filosóficos, sociológicos y legales del Departamento de Pedagogía y Práctica Profesional del Instituto Pedagógico de Maturín en Venezuela. Uno ejemplo paradigmático de tal acompañamiento se hizo desde la línea de investigación de Fundamentos Filosóficos, Sociológicos y Legales de la Educación, en el área de innovación educativa donde se realizó el acompañamiento y formación en *Design Thinking* al proyecto socioeducativo C.R.E.A que resultó ganador de varios premios de innovación educativa a nivel nacional e internacional.

de generar procesos y narrativas colectivas claves en los procesos de construcción de escenarios y transformaciones sistémicas cruciales en el contexto de la gestión universitaria.¹⁴

De acuerdo con Dykes (2020) el objetivo del *Storytelling* consiste en unir la información (los datos) con el arte de contar historias (lo visual y narrativo), como un modo de compartir ideas con otras personas de manera efectiva a través de la integración de la información, la narrativa y los elementos visuales, de manera tal que se puedan generar cambios a través de las intuiciones claves. En este sentido el *Storytelling* procura generar una comunicación enfocada en tratar de explicar, ilustrar e involucrar.

Cabe destacar que dicha integración permite que sean explícitos muchos patrones, valores y tendencias que quedarían ocultos sin la ayuda de los datos, la narración e ilustraciones, debido a que la naturaleza visual del hombre permite obtener conocimiento más fácilmente que utilizando otros enfoques que sólo involucran datos e informaciones. Ahora bien, ello resulta esencial en procesos de gestión y comunicación organizacional porque el *Storytelling* suele ser muy útil en captar la atención, ya que tanto la narrativa como las imágenes se fusionan para transportar a las personas a otros lugares y abrirles nuevas perspectivas. En tal sentido, como sostiene Dykes (2020:30-31):

¹⁴ La noción de Storytelling no es un concepto obscuro ni alejado de la reflexión filosófica, pedagógica y sociológica. En efecto, autores como Ricoeur (2000) han propuesto ideas similares sobre la importancia de contar historias (Storytelling) a partir de nociones tales como la narratividad. En efecto, dicho autor sostiene que la narratividad de la vivencia manifiesta formas de conocimiento, significaciones, interpretaciones, que llenan de contenido el tiempo de vida, legitiman la transformación de la realidad, como un constructo, desde una episteme histórica, con la impronta del espíritu del investigador que se denomina matriz epistémica. En efecto, como argumenta (Millán Borges, 2021:3) “la narratividad es la opción epistemológica, para que la ciencia sea un motor de innovación, campo y transformación, desde el propio trabajo investigativo. El concepto de narrativa proviene del latín, *narrare*, que significa contar, referir un acontecimiento cierto o fabuloso. En el campo de la investigación científica implica ir más allá de los convencionalismos, con un lenguaje que refiera la vivencia de los procesos por los que el investigador ha transitado, desde sus sentires y valores.”

Ya sea que esté trabajando con datos, narrativa o imágenes, cada elemento puede ser poderoso individualmente. Puede lograr cierto nivel de éxito con una estadística que invite a la reflexión, una narrativa convincente o una visualización de datos sorprendente. Sin embargo, es la hábil combinación de datos, narrativa y elementos visuales en una historia de datos la que puede aprovechar las contribuciones únicas de los tres elementos. Cuando combina las imágenes y la narrativa correctas con los datos correctos, tiene una historia de datos que puede influir e impulsar el cambio.

En definitiva, el *Storytelling* les brinda a las personas una mejor oportunidad para ser comprendidos, recordados y actuar en consecuencia, ya que permiten que se inspire a otros para impulsar el cambio. En ese sentido es un recurso significativo con un alto valor transformacional. Precisamente, ello se debe a que la información por sí sola no posee la fuerza inherente necesaria para impulsar a la acción ya que se requiere de habilidades complementarias tales como la narrativa y las imágenes para transmitir el mensaje de una manera que sea memorable y persuasivo. Así, cuando logra hacerlo, el conocimiento capta la atención, es comprendido, recordado y lleva a la acción. En tal sentido, señala el experto:

Una historia de datos eficaz ayuda a que su conocimiento alcance su máximo potencial: inspirando a otros a actuar e impulsar el cambio. Eso es todo lo que puede pedir cualquiera que haya descubierto un conocimiento significativo, especialmente cuando puede salvar vidas. (Brown, 2020:37).

La psicología inherente al *Storytelling*

Si bien es cierto que los hechos juegan un papel importante en la toma de decisiones, en realidad, tal como lo señalan tanto la psicología como la neurociencia, son las emociones las que tiene más peso que la lógica y la razón en la toma de decisiones (Ditto y López, 1992; Damásio, 2009; Kahneman, 2011; Zak, 2012).

Así, por ejemplo, Kahneman (2011) plantea que la mente opera en dos sistemas: a) el *sistema 1* que es rápido, intuitivo, emocional, automático y subconsciente, que se asemeja a una suerte de piloto automático y generalmente utiliza un método abreviado para la toma de decisiones basado en interpretaciones rápidas; 2) *el sistema 2*, que es lento, analítico, esforzado y consciente, procurando evaluar la calidad de la información más a fondo. No obstante, éste último sistema para evitar mayores esfuerzos dependerá del Sistema 1 para proporcionar sentimientos e impresiones que se conviertan en fuente de creencias y elecciones explícitas.

En consecuencia, el sistema que tiene mayor protagonismo en el espectáculo cognitivo suele ser el Sistema 1, que precisamente es aquel que procesa mejor la información en imágenes y a través de historias. En otras palabras, el Sistema 1 prefiere conocer a través de un *Storytelling* más que del ejercicio argumentativo del Sistema 2.

Ello se debe en parte a que las personas están configuradas biológica y culturalmente para preferir las historias en lugar de los hechos. Una muestra de ello es que las personas examinarán los hechos que no les gustan (en tanto no se alinean con su punto de vista), adicionalmente, verán los hechos contradictorios como una amenaza, incluso física, a la visión de su(s) propio(s) mundos. Más aún, la mente humana tiende a reforzar positivamente conclusiones falsas y sesgadas.

Así pues, a la luz de lo anterior puede resultar contraproducente en algunos casos ofrecer una visión desde hechos correctivos porque puede reforzar las creencias mal informadas de las personas, en lugar de debilitarlas. Por tanto, una mejor estrategia es aquella que combina no sólo la información – que como se vio puede ser rechazada – sino que integra a las historias porque las personas logran involucrar más al cerebro, en tanto que influye en áreas sensoriales y no sólo en aquellas relacionadas con el lenguaje. Además, las historias forman una conexión única entre el narrador y el oyente, produciendo lo que algunos expertos llaman el acoplamiento neuronal

(narrador y oyente reflejan una actividad cerebral similar). Finalmente, las historias mejoran la capacidad de atención y empatía que son fundamentales para las relaciones, las alianzas y los compromisos en función de un objetivo común y un cambio (Dykes, 2020).

Ahora bien, cuando se habla de *Storytelling* es necesario hablar de los componentes esenciales de la historia. Para ello conviene considerar lo siguiente: 1) no se trata de sólo de un ejercicio informativo sino de ofrecer una percepción clara y profunda del asunto; 2) no se trata de sólo de explorar un conjunto de hallazgos, sino de que las propias personas puedan interactuar con lo mostrado para que saquen sus propias conclusiones; 3) no se trata de presentar conocimiento en “abstracto” sino de presentar una composición de información que sea concreta y específica, construyendo una historia coherente; 4) no se trata de ofrecer una actualización constante, sino de capturar una perspectiva que se pueda desglosar para examinarse de una manera más profunda; 5) no se trata automatizar flujos de información sino de comprender completamente la importancia de ciertos conocimientos para una identificación y comunicación de perspectivas verdaderamente significativas sobre ideas importantes.

Anatomía y explicación de los fundamentos esenciales del *Storytelling*

Cuando se analiza los componentes estructurales de este enfoque, siguiendo los planteamientos de Dykes (*op.cit.*), se puede distinguir lo siguiente: 1) base Informativa, la cual puede ser de orden cuantitativa o cualitativa, y son el resultado de un análisis o una observación profunda. Para ello es fundamental garantizar que dicha información sea de calidad y confiabilidad para que la historia sea creíble y poderosa; 2) punto principal, ya que se requiere que la historia tenga un punto principal, asegurando que tenga un propósito claro, ya que una colección aleatoria de hechos no tendrá un tema unificador que la convierta no sólo en informativa sino reveladora. En efecto,

ello permite guiar a las personas hacia la comprensión y apreciación del conocimiento, conduce a la discusión, la acción y el cambio. En consecuencia, se debe priorizar y delimitar en qué enfocarse; 3) enfoque explicativo, lo cual no consiste sólo en aclarar la información y asegurarse de que las personas lo entiendan, si de ayudar a interpretar los datos profundizando en aspectos tales como la metodología y el propósito yendo más allá de los detalles descriptivos hacia el cómo y el porqué de lo que ocurre u ocurrirá; 4) secuencia lineal, ya que una historia bien construida implica el seguimiento de una secuencia lineal en la que los puntos de apoyo se acumulan entre sí hasta que se llegue a una conclusión o punto principal y que permite que una serie de eventos relacionados estén conectados causalmente y sirvan de soporte para un conocimiento central; 5) recursos dramáticos, debido a que con los datos y una secuencia no es suficiente. Se requiere de personajes que hagan referencia a personas y situaciones de la vida. Ello agrega una perspectiva más humana a la historia que la hace más identificable y atractiva para las personas a nivel emocional; 6) anclajes visuales, lo cual permite que no sólo hablen las palabras o los datos, sino que se aproveche que el hombre en tanto criatura visual se apropie de la historia dotándola de mayor atención y significado. En efecto, ello permite que las personas puedan ver patrones, tendencias y anomalías que no suelen verse en la información por sí sola. Además, son elementos poderosos a la hora de complementar y mejorar la narración.

De manera complementaria, antes de abordar el tema conviene decir que el *Storytelling* debe ser relevante e íntegro, en el sentido de que el ejercicio permite ser aplicado a la situación que se está intentando analizar y comprender, así como sea construido sobre información que sea correcta, válida, y libre de defectos y lagunas importantes. Así, una condición para ello es precisamente que se defina lo siguiente: 1) el problema, es decir, el desafío o asunto que se quiere abordar (a menudo es algo que se requiere hacer de una mejor manera de lo que se viene haciendo); 2) el resultado, es decir, el final deseado o el objetivo estratégico que se espera lograr en tanto estado

futuro preferido; 3) acciones, referidas a aquellas iniciativas estratégicas y claves para solucionar o abordar un problema o lograr un objetivo deseado; 4) medidas, las cuales son los datos e informaciones que permiten monitorear la efectividad de las iniciativas y definir el resultado del logro deseado. Cabe destacar que todo lo anterior valdrá el esfuerzo si es visto por las personas como valioso y relevante, es decir, si puede ser presentado de manera práctica, específica, concreta y contextualizada. Ahora bien, ello dependerá si se combinan tanto la exploración como la explicación. En tal sentido, se debe realizar una transición efectiva entre el descubrimiento de la información, es decir cuando se encuentra algo valioso, hacia la comunicación del hallazgo, es decir cuando se les explica a las personas.

Finalmente, el *Storytelling* toma elementos que son propios de la narración literaria tradicional tales como escenario (lugar, periodo de tiempo y situación), así como los personajes (aparición, personalidad y antecedentes) y los integra en una narración que servirá de fondo para que las personas puedan captar el conocimiento que se comparte con ellos. A la luz de ello conviene recordar que a las personas no les importan los pasos o el proceso que se utilizó para encontrar el conocimiento, sino que sientan más curiosidad por lo que se descubrió. En tal sentido, considerando una estructura narrativa del *Storytelling* que se inspira en el marco dramático presentado por Gustav Freytag (1894) vale la pena mencionar los siguientes elementos:

- Configuración y gancho: que funciona como el inicio incitador que proporciona información de fondo donde se da cuenta del contexto y al mismo tiempo se hace una observación notable (gancho) que actúa como punto de inflexión en la historia y comienza a revelar un problema o una oportunidad.
- Planteamientos ascendentes: donde se explora el tema de análisis a un nivel más profundo, desplegando las capas del problema de una

manera dirigida y enfocada, brindando sólo la información que es necesaria para avanzar en la narrativa deseada.

- Hallazgo Central: donde se proporciona la visión clave explicada de manera concreta, sencilla y presentada de tal modo que las personas puedan comprenderla y aceptarla completamente.
- Posibles acciones y pasos siguientes: donde se debe ayudar a las personas para aprovechar la nueva información para impulsar a la acción y al cambio, guiándose a través de diferentes opciones posteriores al descubrimiento del hallazgo sugiriendo soluciones potenciales y discutiendo en los próximos pasos.

Integración de datos, narrativas y elementos visuales en el proceso de *Storytelling*

Ahora bien, el poder de la visualización en la narración de historias es fundamental porque las personas son fundamentalmente criaturas visuales. No obstante, el asunto no se trata de sobrecargar con elementos visuales sino de elegir los datos correctos que deben ser visualizados en cada punto de la historia. Ello permitirá silenciar o amplificar los puntos de toda la narración. Por otra parte, procurar que los elementos visuales seleccionados permitan comunicar el conocimiento de manera clara y efectiva. Finalmente, asegurarse de la representación gráfica está alineada con lo que se desea comunicar a las personas.

Por otra parte, un conjunto de recomendaciones es necesarias para pulir y perfeccionar las escenas del *Storytelling* tales como eliminar el ruido innecesario (elementos visuales distractores), centrar la atención en lo importante, lograr que lo visualizado sea accesible y atractivo, así como que lo mostrado genere confianza. Todo ello con el objetivo de organizar y estructurar las ideas en una narrativa significativa y convincente.

Tras todo lo visto, el *Storytelling* permite construir narrativas convincentes que se basen en hechos y tengan un impacto visual. Para ello

quizá lo más importante es lograr a través del dicho enfoque explicar, adaptando la historia a las necesidades e intereses de la audiencia, ofreciendo para ello un contexto amplio para que los conocimientos sean claros y comprensibles. Adicionalmente, iluminar con las herramientas de visualización disponibles, ayudado a entender la importancia de los hallazgos a través de una perspectiva gráfica; y finalmente, promover la participación, combinando todos los elementos en una narrativa coherente y significativa que resuene en las personas, humanizando en tanto sea posible el mensaje que se quiera transmitir. Como muy bien señala Dykes (2020:297-298): “La narración de datos es transformadora. Muchas personas no se dan cuenta de que cuando comparten conocimientos, no solo transmiten información a otras personas. La consecuencia natural de compartir una percepción es cambio.”

Cabe destacar que todo lo anterior permitió tener una base interpretativa y un fundamento sólido a la hora de entender y aproximarse a las situaciones conflictivas y complejas en las cuales tiene lugar a nivel global (lo societario) y específico (lo educativo) de la gestión universitaria, y que fue motivo de consideración en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO II

SITUACIONES CONFLICTIVAS Y COMPLEJAS

En el presente capítulo se dio cuenta de un conjunto de complementos onto-epistemológicos que permitan entender y caracterizar el meollo de las situaciones conflictivas y complejas, así como contar con marcos de referencia teórico-interpretativos que permitan generar narrativas para la evolución de un cambio societal vinculante con los asuntos de la gestión universitaria. En tal sentido, en un primer momento, siguiendo los planteamientos de Bernard Lonergan (2005, 2006) se examinaron las nociones de actos del entendimiento, conocimiento y autoapropiación para la aplicación del método trascendental como camino para una colaboración creativa.

Por otra parte, en un segundo momento, siguiendo los planteamientos de Adam Kahane (2010) se dio cuenta de ciertos elementos antropológicos tales como el amor y el poder, que son dinanismos fundamentales de la realidad intrínseca y extrínseca de los sistemas complejos, proponiendo la necesidad de un equilibrio que permita reunir lo separado e integrar el poder en su aspecto positivo de autorrealización.

Finalmente, se examinó la narrativa para la evolución de un cambio societal propuesta por el teórico Otto Scharmer (2009, 2013, 2018) desde un itinerario temático de tres hitos: a) la caracterización de los sistemas sociales, los puntos ciegos, los niveles de consciencia y las acciones sistémicas; b) la comprensión y aplicación de los sistemas de cambio basados en la evolución de la conciencia; c) la integración de acciones y realidades, estructuras e intenciones. En otras palabras, se ofrece una aproximación a las situaciones conflictivas y complejas desde fundamentos onto-epistemológicos y ético-antropológicos convergentes, en su sentido formativo.

Fundamentos onto-epistemológicos para la comprensión de situaciones complejas

La gestión universitaria en el contexto venezolano implica un contexto complejo y conflictivo que debe asumirse y transformarse. En efecto, existe una sensación generalizada de desilusión frente a lo educativo debido a una crisis estructural generalizada que tienen algunas manifestaciones específicas tales como las formas de enseñanza, la falta de recursos, el acceso limitado, así como la falta de adecuación a las exigencias del momento histórico, las demandas laborales y los desarrollos tecnológicos con los que la educación tiene enfrentarse.

Entre los mayores obstáculos a la educación se encuentra una visión obsoleta, ya que no se reconoce las necesidades reales de las poblaciones estudiantiles; existen rupturas ideológicas que impiden un avance educativo; y los recursos financieros no alcanzan para cubrir lo más elemental. En efecto, cuando no hay una educación de calidad se favorece el surgimiento de problemas sociales tales como el desempleo, la violencia y el aumento de la pobreza. Ello deja en evidencia que las políticas educativas de arriba hacia abajo no les brindan soluciones a las poblaciones más vulnerables.

Ahora bien, aunque la urgencia de tales desafíos educativos impulse a trabajar y obtener resultados más rápidos, el progreso a largo plazo en la educación requiere un desvío intencional en el que las partes interesadas se detengan en el desarrollo de una comprensión compleja. En efecto, desde la perspectiva asumida en esta investigación se considera que el método trascendental propuesto por Bernard Lonergan (2006)¹⁵ puede constituir un

¹⁵ Bernard Lonergan S.J (1904-1984) filósofo y teólogo canadiense, quien desde sus primeros estudios encuentra un referente estético en sus estudios grecolatinos que le llevarán al planteamiento de problemas teológicos- filosóficos en clave ontológica (sus estudios de la gracia a partir de los planteamientos de Santo Tomás) y antropológica (su aproximación a los escritos de Newman con lo que se adentra en la filosofía de San Agustín y Platón respectivamente). No obstante, quizá su aporte más significativo tenga que ver con el ámbito de la epistemología porque realiza un aporte original doble al examinar la propuesta trascendental de Kant desde los aportes de Marechal para no plantear una epistemología centrada en un sujeto trascendental sino en un método trascendental onto-epistemológico del

fundamento o punto de partida epistemológico para el entendimiento de situaciones educativas complejas. Ahora bien, si se pudiera definir sucintamente en qué consiste su propuesta epistemológica se pudiera asumir preliminarmente, valiéndose del esquema de la investigación científica convencional que el autor presenta su *explicandum* en su obra *Insight* (2005) y su *explicans* en su obra *el Método en Teología* (2006). En el primer caso, se está dando cuenta de las implicaciones epistemológicas a un nivel intelectual y en el segundo caso se estaría ofreciendo un abordaje de la factibilidad y aplicabilidad de su planteamiento teórico en un nivel racional.

En este sentido, al hablar de un nivel intelectual se procura explicar la lógica de fondo del planteamiento es menester en primer lugar dar cuenta de algunas nociones claves para la fundamentación de su propuesta epistemológica, referidas al acto del entendimiento o *insight* como unidad básica en los ámbitos de la matemática, la ciencia y el sentido común, con lo cual se puede llegar a explicar en qué consiste una epistemología del *insight*. En segundo lugar, es necesario dar cuenta de un conjunto de disyunciones con respecto a ciertas concepciones, fundamentalmente modernas y contemporáneas sobre lo onto-epistemológico, que desde nuestra opinión constituyen un planteamiento superador de lo propuesto por occidente en términos epistemológicos, y están referidas específicamente a la explicitación de la naturaleza del conocimiento; la determinación de los actos cognitivos; la clarificación de la noción de apropiación y la pertinencia de una eficacia pedagógica para conseguirla.

El *insight* es un evento familiar que ocurre fácilmente en aquellos que son moderadamente inteligentes – a no ser que se posea alguna condición

entendimiento, así como incorporar los últimos adelantos de las matemáticas y las ciencias exactas y probabilísticas para postular que tanto el matemático, el científico como el hombre común comparten una unidad básica del entendimiento que es el *insight* y un marco de creatividad colaborativa que es el método trascendental lo cual se expone de manera magistral y complementaria tanto en su obra *Insight* como en *Method in Theology*. Es precisamente desde sus aportes epistemológicos que se hará mención del autor en la presente investigación.

especial que haga al sujeto particularmente estúpido. Precisamente por este carácter de aparente simplicidad y obviedad muchas veces quienes estudian el conocimiento humano no le han dedicado particular atención. No obstante, “su función cognitiva es tan importante que recoger sus condiciones, trabajos y resultados es conferir una unidad básica para la investigación del entendimiento humano”. (Lonergan, 2005:9) No obstante, hay que distinguir que el *insight* no consiste en un acto de atención, advertencia o memoria sino fundamentalmente un acto de entendimiento. En consecuencia, no sólo se trata un asunto intencional (aquello a lo que estoy atento), ni sólo de percepción (aquello que me advierte algo) ni tampoco exclusivamente de fijación de información (aquello que recuerdo y proceso) sino de un acto de entendimiento (aquello de lo que me apropio).

El pensador canadiense propone como fin último de su planteamiento el estudio del *insight* dentro del *insight*. Para ello sostiene que existe una perspectiva singular que conecta el *insight* de los matemáticos, de los científicos y los hombres de sentido común: la existencia de un método trascendental del entendimiento que permite organizar la inteligencia que está contenida en tres caminos para la búsqueda del *insight* aparentemente disímiles e incompatibles. En efecto, como mismo Lonergan (2005:9) afirma:

Los matemáticos buscan el insight dentro del conjunto de sus elementos. Los científicos buscan el insight dentro de los rangos de los fenómenos. Los hombres de sentido común buscan el insight dentro de las situaciones concretas y los asuntos prácticos. Pero nuestra preocupación es alcanzar el acto de organizar la inteligencia que está contenida en una perspectiva singular que conectan el insight de los matemáticos, de los científicos y los hombres de sentido común...

Ahora bien, se plantea que hay cuatro disyunciones con respecto a la tradición epistemológica moderna que conviene considerar para una mejor comprensión de su planteamiento. En primer lugar, no se trata de la existencia

del conocimiento sino de su naturaleza, ya que se parte de un realismo ontológico según el cual los límites y fronteras del conocer y el entendimiento no están circunscritas a los preámbulos de un sujeto que no puede afirmar nada sobre lo que existe en el sentido ontológico *strictu sensu* (la “cosa en sí” tal como lo expresa Kant desde los límites que le fija a razón pura) y ni siquiera atreverse a enunciar de manera confiada las condiciones de posibilidad para la existencia del conocimiento mismo (la “res cogitans” tal como la asume el pensamiento filosófico a partir de Descartes), que sí constituye uno de los puntos de inflexión de la reflexión filosófica moderna, la cual es fundamentalmente antropocéntrica y predominantemente epistemológica. En efecto, Lonergan (2005:10) en la introducción de su obra *Insight* afirma que “la pregunta no es si el conocimiento existe sino cuál es su naturaleza”.

En efecto, con ello inaugura un camino alternativo al seguido por la reflexión filosófica contemporánea, que muchas veces a pesar del puente que tiende la fenomenología contemporánea – al menos como la concibe Husserl y Heidegger respectivamente – de no quedarse en la eterna digresión sobre la existencia del conocimiento como pregunta ontológica, sino de ir más allá de la comprensión hacia el entendimiento de su naturaleza.

En segundo lugar, no se trata del contenido de lo conocido sino de un determinante de los actos cognitivos, ya que no se trata de hacer explícita la naturaleza del conocimiento, ni de dar cuenta de los contenidos de lo conocido (saber acumulativo) sino de establecer una estructura que permita discriminar aquello que se conoce (comprensión trascendental). Ahora bien, aunque se proponga una comprensión trascendental en tanto ejercicio discriminante o determinante de los actos cognitivos no se propone fijar una lista de propiedades abstractas del entendimiento – tal como propusiera Kant con sus juicios sintéticos a priori y las categorías del entendimiento – sino la apropiación de una estructura dinámica inmanente.

En tercer lugar, no se trata de propiedades abstractas del entendimiento sino de una apropiación personal de lo concreto, ya que no sólo se trata de

leer un tratado de epistemología (en este caso leer la obra *Insight*) sino a efectuar una apropiación personal de lo concreto que se expresa precisamente en esa estructura dinámica inmanente y recurrentemente operativa de sus propias actividades cognitivas, superando la propuesta kantiana de una mera a-percepción de sujeto trascendental, y dándole a su propuesta no sólo un carácter teórico sino *práxico* en el que se convierte al lector en protagonista activo de “su” autoapropiación más que en mero observador de proposiciones abstractas desvinculadas de su propia estructura dinámica.

En cuarto lugar, no se trata de ofrecer la estructura del todo sino un proceso lento y gradual de apropiación, ya que el proceso de apropiación de las propias actividades cognitivas sólo puede ocurrir gradualmente, en consecuencia, según el autor la apropiación no puede ser ofrecida como:

Una inesperada cuenta de la estructura del todo, sino debe ser fruto de un lento ensamblaje de sus elementos, relaciones, alternativas, implicaciones. El orden de ensamblaje no está gobernado por consideraciones abstractas de prioridad lógica o metafísica, sino por los motivos concretos de la eficacia pedagógica. (Lonergan, 2005: 17).

Precisamente, éste es otro de los aspectos innovadores de la propuesta del filósofo canadiense, pasar de la explicación al aprendizaje y de la a-percepción a la apropiación como una invitación sugerente hacia el inicio de una búsqueda personal, que como todo lo humano es un proceso lento de ensamblajes, hallazgos y ritmos particulares en el camino hacia la autoapropiación.

Cabe destacar que en el ámbito universitario dicha apropiación dependerá de la configuración del estatuto formativo imperante y su relación con el entramado estatutario más amplio. En efecto, el estatuto formativo comporta un conjunto de elementos tales como las relaciones entre saber-poder, los marcos institucionales, las narrativas emergentes y las discursividades oficiales. Por tanto, si se quiere alcanzar a la apropiación a

nivel personal pero también a nivel organizacional es necesario que se lleve a una *narratividad* de la vivencia, lo cual alude a formas de conocimiento, a significaciones e interpretaciones que llenan el contenido de la vida personal y la vida pública, así como legitiman el impulso creativo de transformación, que reconoce la episteme históricamente construida en el recinto universitario (especialmente desde el avance del conocimiento y creación de bienes culturales), pero que no se reduce a ella sino que emerge la impronta del espíritu creativo, innovador que se traduce en matriz epistémica (diría el filósofo citado en método trascendental) y hace posible la *narratividad* de la vivencia. Ya que el conocer no sólo es un acto intelectual, sino empírico, racional y ético. (Millán, 2021d).

Así pues, visto lo anterior, se propone superar los escollos metodológicos de la modernidad, habilitando en camino para indagar más allá de la existencia o no del conocimiento para acceder al entendimiento no sólo como un fenómeno de estudio epistemológico abstracto y categorizable, sino como un ejercicio personal de apropiación personal que no sólo debe ser comprendido sino ejercicio por el sujeto que observa, que explica, que juzga y que decide en torno al contenido y determinación de los actos cognitivos. En tal sentido propone el *insight* como unidad básica del entendimiento, que está a disposición de todos aquellos que comparten un patrón de operaciones irreductibles pero complementarias en la que indistintamente de se produzcan en un contexto formal (las matemáticas), metódico (las ciencias) o empírico (el sentido común) forma parte de una misma estructura: el *insight* del *insight* como fundamento epistemológico del entendimiento humano.

Por su parte, al procurar responder a la pregunta de cómo pueden ser aplicados los presupuestos onto-epistemológicos para el entendimiento de situaciones complejas, se puede decir en primera instancia, que, así como en el apartado anterior se indicó que la obra *Insight* (Lonergan, 2005) constituye el *explicandum* del *corpus* teórico del autor, de manera complementaria la obra *Método en Teología* (Lonergan, 2006) constituye el *explicans*. Todo ello

desde un abordaje de la factibilidad y aplicabilidad de su planteamiento teórico-metodológico en un nivel racional. Cabe destacar dicho nivel racional hace referencia a la necesidad de reflexionar y establecer un marco de referencia para la creatividad colaborativa, la cual puede entenderse a partir de la caracterización de las operaciones del entendimiento y los niveles de conciencia e intencionalidad asociados al método trascendental.

Precisamente, el autor del *Insight* tiene una visión mucho más amplia de lo que implica un método ya que no sólo lo concibe como un conjunto de reglas que deben ser seguidas meticulosamente para garantizar que una actividad o un proceso se lleve a cabo, sino que lo entiende como un marco de referencia para la creatividad colaborativa, desde una doble perspectiva: una visión retrospectiva de aquello que merece ser investigado, interpretado y se manifiesta en los procesos históricos y dialécticos; así como una visión prospectiva de aquello que ha de ser fundamentado, proclamado, sistematizado y comunicado. En este sentido, el método puede delinear las diversas aristas de las operaciones a ser llevadas por el entendimiento humano en cada una de las diversas tareas. Precisamente desde esta perspectiva apunta Lonergan (2006:11): “Un método contemporáneo concebiría tales tareas en el contexto de la ciencia moderna, la académica moderna, la filosofía moderna desde la historicidad, la practicidad colectiva y la corresponsabilidad”. No obstante, pese al valor que supone el intento de dividir las tareas, también se corre el riesgo de concebir el estatuto formativo a partir de la fragmentación de funciones y no la interrelación de dimensiones que se articulan en un *telos* y llevan a ver la gestión universitaria desde un enfoque de dimensiones tan esenciales como la docencia, la investigación y la extensión en que operan los principios de participación y corresponsabilidad. En efecto, como señala Millán (2021d:5): “No hay docencia sin investigación y extensión, la investigación es el eje articulador, para la formación y se gestiona, con la participación y la corresponsabilidad, para la comprensión y la transformación de la realidad social.”

Como complemento de lo anterior, se señala que un método ha de ser un patrón normativo de operaciones recurrentes y relacionadas que generan resultados acumulativos y progresivos. Más aun, como lo expresa con sus propias palabras el autor:

Hay un método entonces, donde hay operaciones distintas, donde cada operación está relacionada con las otras, donde el conjunto de relaciones forma un patrón, donde el patrón es descrito como un camino correcto para hacer el trabajo, donde las operaciones en conformidad con los patrones pueden ser repetidas indefinidamente, y donde los frutos de tal repetición son no sólo repeticiones, sino operaciones acumulativas y progresivas (Lonergan, 2006:12).

Ahora bien, la articulación de tales operaciones obedece una estructura trascendental según la cual hay diversos niveles de conciencia e intencionalidad que tiene que ser distinguidos. En efecto de acuerdo con el filósofo citado existen cuatro niveles que están relacionados, y que pese a ser sucesivos son cualitativamente diferentes, a saber: 1) un nivel empírico, en el cual se percibe, se imagina, se habla y las personas se mueven; 2) un nivel intelectual, en el cual se inquiere, se entiende, se expresa lo que se entiende, y se asumen las presuposiciones e implicaciones de la expresión; 3) un nivel racional, en el que se reflexiona, se revisa la evidencia y se aplican juicios de verdad o falsedad, certeza o probabilidad; 4) Nivel ético, en el cual se cada uno se ocupa de sí mismo, con sus operaciones, con sus metas, deliberando sobre los posibles cursos de acción, para evaluarlos, decidir y hacerse cargo de las decisiones.

Así pues, visto lo anterior, no sólo se ofrece una explicación al fenómeno del entendimiento (*explicandum*) sino que ofrece una propuesta de aplicación meta-metodológica (*explicans*) en la que invita a la apropiación del conocimiento como un paso para alcanzar el entendimiento (epistemología) y el ser (ontología) a nivel de los actos cognitivos concretos, tal como lo señala

en su obra *Insight* (Lonergan, 2005) y como una tarea retrospectiva y prospectiva de un marco de referencia para la creatividad colaborativa, tal como lo propone en su obra *Método en Teología* (Lonergan, 2006). Para ello propone la integración de operaciones y niveles del entendimiento desde una dinámica de recursividad, intencionalidad y conciencia para resultados acumulativos y progresivos que den cuenta de los avances civilizatorios y disciplinares (de manera regional en el caso de la teología y de manera trascendental en todos los procesos del entendimiento humano, incluida la educación) desde la asunción de tareas complementarias y que implican ciertas especialidades funcionales (investigación, historia, dialéctica, fundamentación, doctrina, sistematización y comunicación) y un conjunto de niveles de conciencia e intencionalidad (lo empírico, lo intelectual, lo racional, lo ético).

En consecuencia, los planteamientos realizados pueden servir como fundamento epistemológico para el entendimiento de situaciones complejas porque ofrecen una estructura integral y un marco de referencia teórico, práctico y metodológico para entender, conjugar e integrar las matrices, los dinamismos, las operaciones y los niveles de la realidad, pasando de una analítica de lo epistemológico a una heurística personal y colectiva del saber, la verdad y el conocimiento. Todo ello desde un quehacer intelectual tanto biográfico como teórico donde una visión no sólo confesional (en su vertiente teológica y filosófica cristiana), sino intelectual que actualiza la tradición aristotélico-tomista de un corpus epistemológico orgánico a tono con los aires de *aggiornamento* católico de la segunda mitad del siglo XX.

Cabe destacar que esta puesta al día y remozamiento de la tradición de la filosofía posee dos notas características: el planteamiento de que lo ontológico y lo epistemológico son dimensiones interdependientes y que el entendimiento y la autoapropiación son caminos válidos para dar cuenta de lo ontológico a través de lo epistemológico porque ambas dimensiones son contenido y determinación de los actos cognitivos del entendimiento humano

en su naturaleza trascendental, lo cual de manera evidente constituye una respuesta – a juicio nuestro inteligente y plausible - ante los discursos imperantes – especialmente en el época de Lonergan – en torno al rechazo de la primacía de lo ontológico y el conocimiento de la existencia actual y concreta como postulados y “verdades” epistemológicas de las escuelas científicistas y decimonónicas del pensamiento filosófico occidental.

Así pues, la epistemología de la educación que subyace a los planteamientos del filósofo canadiense puede constituir un fundamento o punto de partida epistemológico para el entendimiento de situaciones educativas complejas debido a los siguientes elementos:

- a) Es necesario situar la epistemología de la educación en el marco de una ontología. En tal sentido, al situar la discusión de los problemas epistemológicos en un método trascendental y no en el sujeto trascendental abre las posibilidades para evitar la asimilación de las preocupaciones ontológicas y antropológicas en las alcabalas y prevenciones epistemológicas del pensamiento moderno proclive al inmanentismo y al solipsismo, así como no incurrir en los localismos disciplinares enfocados en los contenidos y no en la determinación de los actos cognitivos comunes al entendimiento humano. En consecuencia, puede ser un camino válido para establecer puentes entre lo teórico y lo práctico, lo epistemológico y lo educativo desde las nociones desarrolladas por el autor de autoapropiación y creatividad colaborativa.
- b) Hay que problematizar los conceptos de verdad, realidad y saber para la conformación de un estatuto epistemológico de la educación que evite los reduccionismos y fundamentalismos expresos o velados del discurso educativo. A propósito de ello se ofrece una propuesta de un método empírico trascendental que integra a la realidad (estructura cognitiva común), la verdad (como un asunto no sólo acumulativo sino recurrente y progresivo) y el saber (como una matriz que es compartida

por distintos ámbitos, disciplinas y enfoques en tanto las operaciones y dinanismos son comunes o trascendentales).

- c) Es necesario estar prevenidos ante un discurso educativo cuyo modo de circulación es predominantemente científico, confiriéndole a la educación una fundamentación incompleta y deficitaria debido a fundamentos epistemológicos que no dan cuenta de lo ontológico. En relación con este punto Lonergan consciente de esta naturaleza incompleta y deficitaria en lugar de ofrecer una respuesta regional sobre el meollo de sus problemáticas e intereses intelectuales (la teología y la filosofía) fija las condiciones para la integración de un *insight* del *insight* en los discursos de la matemática, la ciencia e inclusive la sistematización y/o enunciación de las experiencias de la vida ordinaria. En tal sentido, rompe la escisión entre las disciplinas, los enfoques e integra en una teoría cognitiva (con pretensiones de epistemología) la matemática, la física, la química, la biología, la psicología profunda, las ciencias humanas y sociales, así como la filosofía y la teología, en un intento por apropiarse críticamente de la estructura cognitiva humana como base para una ciencia metódica y una filosofía.

Por tanto, una epistemología de la educación tendría más posibilidades teóricas de ser fecunda en el terreno de la comprensión que haga posible una efectiva “reflexión intencional sobre el saber educativo” y contribuya a profundizar el rol de la epistemología en la configuración de la subjetividad. En efecto, la propuesta realizada puede servir como fundamento para una epistemología de la educación centrada en una reflexión intencional sobre el saber educativo, más aún sobre el entendimiento humano que se vale del *insight*, el método trascendental y la autoapropiación como fundamento de una toma de posición teórica en torno al rol de la epistemología en la configuración de la subjetiva, ya no entendida como límite sino como lugar común para una educación que promueva cada vez más actos inteligentes en el mundo formal,

científico y del sentido común, como estructura integral de la realidad que se presenta de manera compleja y debe ser asumida a nivel empírico, intelectual, racional y ético.

Caracterización de una antropología del conflicto

Recientes estudios y calificaciones de organizaciones internacionales (FAO 2006, OCHA 2018) han caracterizado la situación venezolana como una emergencia humanitaria compleja¹⁶, en la que algunos autores han hablado de la presencia de un daño antropológico¹⁷ (Millán, 2021b). Frente a esta situación, conviene tener por una parte un horizonte antropológico sobre lo que resulta deseable en términos educativos y sirva como referente de una educabilidad y educatividad consistentes¹⁸ y por otra parte una toma de consciencia sobre la pregunta de cuáles son las condiciones psico-sociales y antropológicas sobre las que las personas reales y concretas operan, procesan y vivencian su realidad propia y societaria en el contexto universitario. En tal sentido, resulta pertinente definir y aclarar algunas situaciones.

Al hablar del horizonte antropológico de la educación es importante señalar que el punto de partida de la distinción entre gestión y gerencia universitarias pasa por considerar la sutileza de que la gestión involucra a las personas y la gerencia a los procesos y los resultados de manera

¹⁶ De acuerdo con la FAO (2016) una emergencia humanitaria compleja una crisis humanitaria grave que suele ser el resultado de una combinación de inestabilidad política, conflictos y violencia, desigualdades sociales y una pobreza subyacente.

¹⁷ De acuerdo con Millán Borges (2021 b) el daño antropológico es una afectación de la condición de la persona humana en sus dimensiones: personal y comunitaria, lo cual termina por despersonalizar y descuidadizar, desplazándola a una *situación límite* (Jasper).

¹⁸ En este contexto se considerará la definición de educabilidad partiendo del marco institucional de la educación, en que se presenta “la educabilidad como la condición de la persona humana, único ser educable y que educa, con derechos y deberes, y la educatividad, como las formas que asume los procesos didácticos, las lógicas curriculares y las expresiones técnicas que las circulan”. (Millán Borges, 2021d, p. 21).

complementaria. Por tanto, cuando se ha insistido en la necesidad de un giro antropológico es comprender que la teleología de la educación, desde una fundamentación de la filosofía de la educación entraña un horizonte cuyo fin último es la realización de la persona a través del acto educativo. En tal sentido, la gestión universitaria (al menos desde lo que se quiere proponer en esta investigación) es un acto que humaniza el obrar educativo para el cumplimiento de fines políticos, sociales y éticos (tres ámbitos esenciales de la reflexión antropológica desde una filosofía de la educación). Precisamente, dicha situación plantea necesariamente el examen de la realidad educativa universitaria desde claves importantes tales como la acción participativa con el otro (asumiendo la complejidad), abrir nuevos espacios de educabilidad y la configuración de un tejido de alteridad construido desde la praxis formativa (Millán, 2021d).

Así pues, resulta necesaria la aproximación a lo real y lo concreto en clave de comprensión de elementos sobre la configuración antropológica de dicho conflicto, como piedra angular de lo que normativamente puede realizarse y tantearse desde la teoría y la heurística para la resolución de problemas complejos. Para tal fin se tomará en cuenta los aportes de Kahane (2010) que metodológicamente son concurrentes con el planteamiento central de la planificación transformador por escenarios y están reunidos bajo el rótulo de “antropología del conflicto” donde se habla del amor, el poder y la justicia, en tanto dinamismos fundamentales de la realidad intrínseca y extrínseca de los sistemas complejos. En efecto, se propone la necesidad de un equilibrio social que permita reunir lo separado e integrar el poder en su aspecto positivo de autorrealización.

Las fuentes de las definiciones usadas por Kahane en torno a las categorías amor, poder y justicia provienen de los desarrollos teóricos del teólogo y filósofo Paul Tillich, quien especialmente en su obra "Amor, poder y Justicia: análisis ontológico y aplicaciones éticas" (1954) propone que el poder es “el impulso de todo lo vivo para realizarse, con intensidad y extensión

crecientes" y el amor como "el impulso hacia la unidad de lo separado". Cabe destacar que dicho análisis ontológico implica una analítica en clave ético-antropológica denominada ética social constructiva en la que no sólo se presupone el amor en las estructuras del poder, sino que en la moral individual sirve como ejercicio dialéctico en que se produce un equilibrio (justicia), sin el cual el amor se convertiría en una entrega caótica.¹⁹

Adicionalmente, Kahane, toma como referencia los aportes de Martin Luther King Jr, quien en los desarrollos de su tesis doctoral en filosofía titulada "Una comparación de las concepciones de Dios en el pensamiento de Paul Tillich and Henry Nelso Wieman" (1994) planteó en su último discurso presidencial a la Conferencia de Liderazgo Cristiano del Sur la complementariedad entre poder y amor, manifestando que " poder sin amor es rígido y abusivo" y "amor sin poder es sentimental y anémico".

Así pues, el modo de incorporar estas categorías por Kahane (2010) consiste en la creación de una figura antropológica (denominada en la investigación antropología del conflicto) donde operan dichos dinanismos de manera alternada y por polaridades en las que los procesos de facilitación (incluida la planificación transformadora por escenarios) se pretende remover

¹⁹ De acuerdo con Taubes (1955) Paul Tillich se mueve entre la teología apologética y la filosofía analítica, valiéndose de un método de interpretación simbólica en un marco general de filosofía (que incorpora incluso la dialéctica hegeliana). En efecto, usa una interpretación hegeliana trinitaria del amor, el poder y la justicia afirmando que todas ellas son una en la división y se convierten en una en la existencia humana. En ello evidentemente entra de manera indirecta la lógica del mito teológico (de origen cristiano) esencialmente conectados a la existencia histórica del hombre donde se revela en dogma de la encarnación la historia del nacimiento de la persona. Así, de acuerdo con Tillich la unidad de amor, poder y justicia que al principio sólo se ve realizada en la vida divina, debe hacerse real en la existencia humana. En este sentido, el amor, el poder y la justicia están esencialmente conectados con la existencia histórica del hombre. Por tanto, no hay amor sin muerte, poder sin miedo y justicia sin la conciencia de finitud. En efecto, la posición de Tillich con respecto al legado de la dialéctica de Hegel parte del presupuesto que interpreta la conciencia secular como la conciencia enajenada del hombre que debe buscar su última reconciliación en la santa comunidad, sin caer en planteamientos poscristianos (según la visión de la filosofía no teísta con premisas teológicas de Hegel) que responden y simpatizan con caracterizaciones tales como la conciencia infeliz, desgarrada y enajenada del hombre.

los obstáculos para que tenga lugar la conexión (amor), la contribución (el poder) y todo ello sea hecho de manera equitativa (justicia).

En este sentido, el citado autor considera necesario un equilibrio entre las fuerzas que integran (amor) y las que buscan la autorrealización (poder) para que emerjan los cambios sociales que permitan transformar los desafíos más difíciles. Para ello el autor considera que no es sume lo que el autor ha aprendido: no sólo es suficiente con hablar y escuchar, sino integrar las dos dinámicas del amor y el poder en función del crecimiento.

Así, en un primer momento conviene señalar que el poder, en tanto dinamismo que busca la autorrealización y autoafirmación tiene dos dimensiones, una generativa y otra degenerativa. En consecuencia, cuando el poder es generativo y se amplifica cuando nos realizamos mientras amamos y nos unimos a otros. Por su parte, el poder es degenerativo y opresivo cuando, se bloquea, se niega o se elimina el sentido de amor y de unidad. Del mismo modo, el amor en su doble dimensión generativa o degenerativa se manifiesta a través de la debilidad y el sentimentalismo o a través de la integración cuando se incorpora al poder en la dinámica. Dirá Kahane (2010:42):

El amor sin atención o sin transformación del poder puede ser, no meramente sentimental y anémico, sino que refuerza la capacidad de los que ya son poderosos para actuar de manera imprudente y abusiva. El educador brasileño Paolo Freire advierte que "lavarse las manos" del conflicto entre los poderosos y los impotentes significa ponerse del lado de los poderosos, no ser neutrales ". Ignorar el poder es evidencia de ingenuidad o astucia.

Por otra parte, si bien es cierto que el amor implica apertura, se requiere del poder para llegar a ser realizado y probado. Así, el amor es generativo sólo cuando nos da poder a las personas y los ayuda individual y colectivamente, a completarse y crecer. Por el contrario, el amor es degenerativo cuando es sentimental, anémico y en algunos casos extremos, cuando pasa por alto, niega o sofoca el poder. En tal sentido, un diálogo en que no se reconozcan

las dinámicas propias y complementarias del amor y el poder no puede crear nuevas realidades sociales. Por el contrario, en algunos casos lleva a recrear o reforzar dinámicas actuales. En este sentido, siempre debe pagarse un precio en el reencuentro del amor y el poder que suelen estar separados y presentan alternativas dilemáticas, en ese impulso que debe ser poderoso para llevar adelante la unidad.

Precisamente esta condición dilemática del amor y poder muestra un aparente único camino que consiste en elegir entre uno de ellos, negando, minimizando o eliminando al otro. Sin embargo, en realidad se trata de encontrar una manera de conciliar ambos dinamismos que forman parte de la misma realidad social. En efecto, según Kahane (2010:53):

El poder sin amor es imprudente y abusivo, o peor, y el amor sin poder es sentimental y anémico, o peor. Podemos ver estas dos formas degenerativas en nuestro mundo, en nuestro trabajo y en nosotros mismos. Elegir el poder o el amor siempre es un error. Entonces, ¿cómo podemos ejercer el poder y el amor juntos?

El autor canadiense propone una metáfora para tratar de entender que no se trata de ver al amor y el poder como valores contrastantes que son opuestos, sino que ambos se presentan en un momento en el tiempo que es usado para mediar en dicho contraste. En este sentido, explica Kahane (2010:54):

Veo que aprender a emplear tanto el poder como el amor es como aprender a caminar sobre dos piernas. No podemos caminar con una sola pierna, del mismo modo que no podemos abordar nuestros desafíos sociales más difíciles solo con poder o solo con amor. Pero caminar sobre dos piernas no significa moverlas a la vez ni estar siempre en equilibrio de forma estable. Al contrario, significa mover primero una pierna y luego la otra y estar siempre desequilibrado, o más precisamente, estar siempre en equilibrio dinámico.

A propósito de la metáfora del caminar, donde el amor y el poder son las piernas que requieren alternarse, también se propone que hay al menos tres escenarios con los que se encuentra quien pretende caminar: caerse, tambalearse o caminar libremente. De manera análoga, lo mismo ocurre cuando se trata de cambiar una situación social estancada. Así, por ejemplo, cuando el amor y el poder se desconectan las personas se caen; cuando uno de los dinamismos es más fuerte que el otro las personas se tropiezan; por su parte, cuando las personas son capaces de equilibrarse y cambian entre el poder y el amor, de manera que los dos dinamismos se convierten en un equilibrio dinámico, las personas caminan con fluidez. Dice al autor canadiense al respecto:

He observado, en otros y en mí mismo, los tres estados. Forman una progresión: cuando caemos, somos incapaces de co-crear nuevas realidades sociales; cuando tropezamos, somos inestables; y cuando caminamos, podemos con confianza. Esto no significa que siempre podamos progresar linealmente de un estado al siguiente; a menudo, sin conciencia ni capacidad, retrocedemos (Kahane, 2010: 56).

A la luz de anterior, cuando se habla de *caer como un modo escindido de asumir el poder y el amor*, se refiere las situaciones en las que el poder no tiene el amor o el amor no tiene el poder. Precisamente, esta dinámica puede ser identificada en el contexto universitario cuando las estructuras son tradicionalistas, reproductoras, fragmentadas, desvinculadas socialmente, muchas veces bajo una lógica obsoleta o descontextualizada. Ahora bien, dicha situación puede acontecer debido a un modo intencionado o no, cometiendo el error de tratar la relación entre ambos dinamismos, como si fuera una elección y no una integración e incorporación de dinámicas complementarias. A propósito de ello dice el autor lo siguiente:

Por razones políticas, filosóficas o psicológicas, a menudo optamos erróneamente por prestar atención sólo al poder o sólo al amor. La mayoría de nosotros preferimos una de estas tendencias a la otra, o negamos una en favor de la otra. Incluso si entendemos la necesidad de emplear ambos impulsos, cuando estamos bajo presión, asustados y constreñidos, a menudo volvemos a nuestra elección habitual de poder o amor (Kahane, 2010: 71).

La consecuencia de esta visión polarizada es que manifiesta las formas degenerativas tanto del poder o del amor, abriendo la puerta a que el poder se torna abusivo e imprudente, o el amor sentimental y/o anémico. La solución a dicho mecanismos es negarse a elegir entre el poder y el amor, de manera que esté claro que ambos deben permanecer conectados en la medida que esté a la vista. Ello pasa por indagar explícitamente sobre ellos en cada sistema social en el que se pretenda realizar una transformación social, de manera tal que tanto las dinámicas de poder y amor serán reconocidas y discutibles en lugar de negadas o indiscutibles. En este sentido, dice Kahane (2010:73) lo siguiente:

Todos caemos, a veces cuando no estamos atentos y, a veces, cuando el terreno que atravesamos es traicionero. Caer duele, pero podemos aprender de ello. Caernos nos indica que debemos reflexionar sobre lo que hemos estado haciendo y por qué y con qué efecto. Entonces debemos levantarnos y, con mayor atención, intentar avanzar de nuevo.

Por su parte, cuando se habla de *tropezar como la situación en que una de las piernas es más fuerte y por tanto domina a la otra*, se hace referencia a que en ciertos procesos el dinamismo más fuerte puede ser el poder o puede ser amor. Ello hace que el tropiezo no sea controlado y suave sino incontrolado e inestable. Cabe destacar que tropezar es un modo más superador que el caer ya que se avanza, pero de manera vacilante y errática con el riesgo de volver a caer. Sobre ello afirma el pensador canadiense lo siguiente:

A menudo tropezamos porque a menudo uno de nuestros impulsos es más fuerte o confiable que el otro. En algunos lugares y épocas, el impulso que enfatizamos es el poder, por ejemplo, en muchos contextos comerciales y políticos y en períodos de conflicto. En otros lugares y épocas, es amor, por ejemplo, en muchos contextos comunitarios y espirituales y en períodos de comunión (Kahane, 2010: 100).

En esta dirección, tropezar implica asumir que se encuentra deteriorada o incipiente la capacidad para co-crear nuevas realidades sociales, por lo que resulta necesario construir, fortalecer o darle más impulso a la pierna más débil. Así, por ejemplo, cuando el poder domina, se debe prestar más atención a fortalecer el amor, enfatizando procesos de homogeneización e integración social, a través de prácticas dialógicas tales como encuentros o talleres que reúnan y conecten a actores separados de manera más empática o holística.

Por su parte, cuando el amor domina es necesario pasar a la concreción de acciones, a los esquemas de planificación y a la asignación de recursos y evaluación de resultados, de manera tal que los consensos se conviertan en acciones medibles, ejecutables, evaluables. Finalmente, es importante no sólo fortalecer el impulso más débil sino prestar atención a los procesos para poner en juego al impulso ya fuerte pero que está subutilizado. En ello son necesarios los espacios de retroalimentación e intercambio que permitan a las personas darse cuenta de dónde están y qué deben corregir. Como señala Kahane (2010:102):

Tropezar es peligroso, pero también saludable. Estar sano no significa que nunca nos enfermemos. Significa que cuando nos enfermamos o desequilibrarnos (física, mental y espiritualmente) tenemos la capacidad de curarnos y reequilibrarnos. A menudo, tropezar es tan bueno como parece. Tropezar es más avanzado que caer, y caminar es más difícil de lograr. Vale la pena entender y aprender a tropezar.

Finalmente, cuando se habla de *caminar como modo fluido de concebir la relación entre el poder y el amor* se hace referencia a ese modo rítmico de que las personas comprometan tanto su poder como su amor, de manera equilibrada, introduciendo y edificando al otro. Ello hace que cuando se camine, se avanza aprendiendo sobre la marcha. Dice el autor canadiense a propósito de ello lo siguiente:

Nuestro duro contexto social lleno de desafíos nos exige cada vez más caminar rápido, lejos y juntos. Cuando estamos en un terreno tranquilo y familiar, es posible que podamos hacer esto fácilmente, incluso sin prestar atención. Pero para avanzar con fluidez en el terreno desigual, inestable y desconocido en el que nos encontramos cada vez más, necesitamos una forma de desarrollar nuestra capacidad para emplear nuestro poder y nuestro amor colectivamente (Kahane, 2010:122).

Una de las claves para lograr esa capacidad es construir cuidadosamente un contenedor dentro del cual un equipo pueda abordar los difíciles desafíos sociales que todos quieren resolver pero que ninguno puede hacer de manera unilateral. Dicha noción de contenedor alude un espacio físico, social, mental e intencional que sea lo suficientemente espacioso, delimitado y seguro para que el equipo experimente aprenda y practique de manera creativa y segura. Precisamente, ello es lo que hará posible que las personas lideren iniciativas, poniendo los medios para dar un paso hacia adelante, en el que se trabaje tanto individual como colectivamente en una progresión que va desde el caer, pasando por el tropezar para finalmente caminar, de manera que juntos sean más capaces de enfrentar los desafíos del día a día.

Así pues, tras dar cuenta de estos elementos antropológicos (amor, poder, justicia) se tiene una perspectiva de cómo operan estos dinamos fundamentales de la realidad intrínseca y extrínseca del contexto universitario, queda en evidencia que no se trata sólo de un asunto de construcción teórica,

sino de un proceso de transformación real de las personas (en términos de ideas, intenciones, relaciones y voluntades, a partir de un equilibrio social que permita reunir lo separado (por una emergencia humanitaria compleja que acontece por procesos graves de polarización política y fragmentación social) e integrar el poder en su aspecto positivo de autorrealización de cada uno de los agentes que participan en las dimensiones de la vida universitaria fácilmente distinguibles en sus roles de docencia, investigación y extensión, sumado a la complejidad de los procesos administrativos, psicosociales y societarios de quienes forman parte del contexto universitario.

Narrativas para la evolución de un cambio societal

Si bien es cierto que parte de la complejidad y el conflicto en el contexto de una universidad venezolana tiene que ver con el modo como cada persona en tanto actor-agente de la institucionalidad universitaria se relaciona con sus dinámicas internas de amor, poder y justicia en sus interacciones familiares, comunitarias, sociales, institucionales, también es cierto que el modo como están configuradas las discursividades, los dispositivos de control y las lógicas de poder y liderazgo condicional en igual o en mayor medida la dinámica y los resultados casi siempre desfavorables de los contextos complejos y conflictivos.²⁰ En tal sentido, en el sistema educativo y especialmente del subsistema universitario (por ser del interés de la presente investigación) hay puntos ciegos (cuya omisión impiden, bloquean o retrasan cualquier intento de transformación real de las condiciones de la gestión universitaria en su intento

²⁰ Vale señalar como ello se evidencia en las oposiciones que acontecen en el sector docente y administrativo. En efecto, tradicionalmente el último suele tener control de la gerencia (lo técnico-operativo-instrumental) y lo asume como un asunto exclusivo e irreductible, donde muchas veces se producen daños al sector estudiantil por la disposición expresa o la falta de consciencia con respecto a dinámicas de pasividad, indiferencia y ceguera voluntaria. Ello forma parte de una visión de competencias (donde cada uno de los sectores se asume como cuerpo escindido) sin dar lugar ni a la participación ni la corresponsabilidad.

de humanizar el acto educativo) o niveles de consciencia en que los liderazgos incurren por falta de perspectiva y comprensión de la situación que están encarando (v.g: actuar de manera tradicional ante situaciones educativas de emergencia, colapso institucional o daño antropológico). Todo lo cual evidentemente conspira en contra de la comprensión y aplicación de sistemas de cambio del entramado estatutario de la gestión universitaria desde el planteamiento de un giro antropológico. Evidentemente ello comporta el ejercicio de pensar cómo se operan los cambios sociales desde la integración de las acciones y lares realidades, junto a las estructuras e intenciones en ámbitos socioeducativos. En tal sentido, los planteamientos de Otto Scharmer (2009, 20012, 2018) resultan particularmente iluminadores y merecen ser considerados para comprender el papel de la consciencia en la superación de los puntos ciegos en los sistemas sociales complejos, a través de la caracterización de la Teoría U y la visualización de escenarios en las que las tecnologías sociales permiten la emergencia de sistemas de cambio basados en la evolución de la consciencia.

Así, de acuerdo con Scharmer (2018) La Teoría U combina el pensamiento sistémico, la innovación y el cambio desde el punto de vista de una conciencia humana en evolución. Es importante señalar que dicho autor quizá por ser proveniente de Europa del Este tuvo la intuición de someter a escrutinio los modelos del capitalismo, no siempre consistentes tras la reconstrucción de occidente en la Segunda Guerra Mundial y los abusos de los sistemas socialistas, lo que le llevó a cuestionar los fundamentos de una nueva manera de examinar a la sociedad de una manera alternativa a las propuestas de capitalismo académico y modelos corporativos. En efecto, como resultado de su pensamiento disruptivo abrió una nueva línea de pensamiento en la tradición de investigación-acción y aprendizaje práctica del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) que cuestionó ampliamente las nociones aceptadas de liderazgo presentes en modelos mercantilistas y materialistas hacia un nuevo campo de estudio: la innovación social y la transformación a

partir de la conciencia. Cabe destacar que la mayoría de estos días fueron cristalizadas en su Teoría U, la cual ha venido siendo revisada y mejorada durante más de dos décadas de experimentación y refinamiento por parte de una vibrante comunidad global de profesionales. En esencia, la Teoría U comprende tres elementos principales: a) Un marco para ver el punto ciego del liderazgo y el cambio de sistemas; b) Un método para implementar el cambio basado en la conciencia: proceso, principios, prácticas; c) Una nueva narrativa para el cambio social evolutivo: actualización de nuestros sistemas operativos (SO) mentales e institucionales en todos los sectores de la sociedad.

Teoría U como marco de comprensión de situaciones conflictivas y complejas

En primer lugar, al considerar el marco necesario para ver el punto ciego del liderazgo y el cambio del sistema, un elemento clave es entender que la mayoría de los marcos de interpretación social no toman en cuenta la condición interior de las personas que operan en los sistemas sociales. Al respecto dirá Scharmer (2018:94)²¹ lo siguiente:

Desde que crecí en una granja, me gusta comparar nuestra condición interior con un campo. Cada campo tiene dos dimensiones. uno que es visible, lo que crece sobre la superficie; y uno que es invisible, lo que está debajo de la superficie, es decir, la calidad del suelo. La misma distinción se aplica a los campos sociales. Podemos ver lo que hace la gente, los resultados prácticos que logran en el ámbito visible. Pero rara vez prestamos atención a la condición de la raíz más profunda: la fuente y la condición interior desde la que operamos. La teoría U llama nuestra atención sobre ese punto ciego: la dimensión de la fuente invisible del campo social, las relaciones de calidad que tenemos entre nosotros, con el sistema y con nosotros mismos.

²¹ Para fines de citación y referencia, por tratarse de una obra en formato de libro electrónico la referencia señalada no correspondió al número de página sino a la posición del texto (abreviada como pos= posición). (Nota del autor).

En efecto, la esencial del liderazgo consiste en tomar en cuenta el punto ciego (condiciones o fuentes interiores), cambiando la manera como se opera, según lo requieran las circunstancias a través del cultivo del campo social, entendido como el ámbito de las relaciones entre individuos, grupos y sistemas que dan lugar a patrones de pensamientos, conversaciones y organizaciones. Dice el autor al respecto:

Los campos sociales son como sistemas sociales, pero se ven desde dentro, desde su condición interior. Para pasar de una perspectiva de sistema social a una perspectiva de campo social, tenemos que tomar conciencia de nuestro punto ciego, el nivel de origen desde el que se originan nuestra atención y nuestras acciones. Ese nivel de fuente afecta fundamentalmente la calidad de liderar, aprender y escuchar. (Scharmer, 2018: 109).

Desde esta perspectiva se desvanece la ilusión del liderazgo como el dominio de un único individuo y se distribuye en la capacidad del sistema para experimentar y co-crear el futuro desde el desarrollo de una capacidad colectiva de un modo confiable, distribuido e intencional. En tal sentido, se requiere que el liderazgo articule tres elementos o dimensiones: a) una gramática social, con un idioma que sea entendido por todos en tanto narrativa del campo social; b) una metodología con herramientas que incluyan una conciencia y no una mera tecnología social; c) una narrativa de cambio social basada en la renovación social y civilizatoria de los sistemas.²²

²² Resulta interesante apuntar que algunos de los autores más significativos en la línea de estudios de gerencia, teoría de la organización y teoría de sistemas tales como Schein, Senge, Kuhn, incluido Scharmer provienen o dieron clase en universidades norteamericanas de la *Ivy League* por lo que pudiera inferirse que sus planteamientos forman parte de universidades corporativas y secuestradas por los intereses militares e industriales, tales como denuncia Giroux (1997), sin embargo, todos estos pensadores han formado parte del Instituto Tecnológico de Massachussets (MIT), especialmente en el Grupo de Estudios de la Escuela *Sloan* y el Centro para el Aprendizaje Organizacional, planteando ideas disruptivas que han cambiado la visión economicista por planteamientos en términos de teoría de la elección racional, cultura organizacional, cambios de paradigmas en la ciencia y una visión alternativa de la transformación social y el papel del liderazgo.

Ahora bien, el momento actual es un momento interesante en el que están surgiendo nuevas formas de activar campos sociales generativos, en la medida que estén regidos por el surgimiento de una nueva consciencia en la que se pase de una irresponsabilidad organizada de un “yo desintegrado” a un “nosotros” mucho más inclusivo. Ello pasa por poner precisamente luz en este punto ciego, en la medida que cambia la consciencia del sistema del ego a la consciencia del ecosistema, es decir, una consciencia que atienda el bienestar de todos. En efecto, dicho tránsito es ahora más que nunca necesario debido a la constatación de tres grandes divisiones o brechas: a) una brecha ecológica, en la que se evidencia una destrucción ambiental nunca vista y se traduce en una pérdida (irreparable) de la naturaleza; b) una brecha social, donde se experimentan niveles aberrantes de fragmentación, exclusión, pobreza e inequidad, que se traducen en una pérdida de la sociedad; c) una brecha espiritual, en la medida que se pierde el significado, el sentido, generando agotamiento, depresión y pérdida de uno mismo. Así pues, dicha situación deja en evidencia la creación colectiva de algo que no se quiere en términos de pérdida de la naturaleza, de la sociedad y la pérdida del yo. A la luz de lo anterior, el autor de la Teoría U plantea lo siguiente:

Existe un punto ciego en el liderazgo, la gestión y el cambio social. Es un punto ciego que también se aplica a nuestra experiencia social cotidiana. El punto ciego se refiere al lugar interior de la fuente desde la que operamos cuando actuamos, nos comunicamos, percibimos o pensamos. Podemos ver lo que hacemos (resultados). Podemos ver cómo lo hacemos (proceso). Pero generalmente no somos conscientes del quién: el lugar interior o la fuente de que operamos (Scharmer, 2018: 259).

Un camino en la dirección de conectar con este lugar interior consiste en “que la forma siempre sigue a la consciencia”. En efecto, la Teoría U se centra en cómo las personas, las comunidades y las organizaciones pueden

percibir y actualizar su futuro, ya que en la manera específica en la que se atiende un asunto, emergerá de la misma manera una nueva realidad. En este sentido, la calidad de los resultados de cualquier sistema social es una función de la conciencia desde la que operan las personas en ese sistema.

Cabe destacar que este planteamiento trasladado directamente a la valoración del sistema educativo traslada la reflexión de la gestión educativa de una consideración meramente instrumental y gerencialista a la mayor de las preocupaciones que deberían estar presentes en la educación: los fines de la educación. Evidentemente ello implica una reflexión antropológica profunda y una tematización sobre el sentido de educación en términos axiológicos y formativos. A propósito de ello comentan acertadamente Pérez y Millán (2021:17) lo siguiente:

En su sentido Axiológico expone su dimensión ética y formativa, desde su Ethos a su Telos, de la condición educativa, tejida por personas integrales, participando de manera consciente, solidaria y responsable, en el aprender, el hacer, el ser y el convivir. La educación, debe estar cruzada por la expresión de las subjetividades, en elección libre de su destino, sensible tanto a su entorno como a su contexto, con una perspectiva estética de la condición humana para una nueva ciudadanía.

Ahora bien, dichas claves axiológicas y formativas pueden estar soportadas en el planteamiento de que la forma sigue a la conciencia (es la persona en su autoapropiación la que determina y transforma el sistema educativo y lo humaniza a través de una propuesta de gestión en clave antropológica). Sin embargo, ello implica que el sistema se ve a sí mismo, a través de un proceso de tres movimientos (observar, retirarse y prototipar) desde el uso de tres instrumentos de conocimiento interno (mente abierta, corazón y voluntad abiertos), procurando que en el recorrido de conectar con el fondo de los sistemas se eviten las barreras de una acción sin reflexión y un análisis que conlleve a una parálisis. Ya que en la medida que se lleve a

adelante el recorrido se genera una efectiva “presencia” y se evita un proceso inverso de “ausencia” (Scharmer, 2009).

Para ello se propone asumir una matriz de evolución social, en la que se ofrece una gramática de campos sociales para entender los niveles de conciencia (modo habitual, modo ego-sistema, modo empático-relacional, modo generativo o ecosistema), los cuales conforman el eje vertical de la matriz. Complementariamente se presentan los niveles de acción de los individuos, grupos, organizaciones y sistemas (micro, meso, macro y mundo) que tienen que ver con el atender, conversar, organizar, coordinar y gobernar respectivamente. Lo cual en definitiva implica un viaje de inversión del primer campo al cuarto campo de manera que el sistema se sienta y se vea a sí mismo.

Cabe destacar que dicho proceso de descubrimiento no resulta sencillo de ni constatar ni de asumirlo como parte de la experiencia de transformación, sin embargo, es necesario cruzar el umbral abandonando todo lo que sea posible (los juicios y las preconcepciones desde el punto ciego. En efecto, para iluminar el punto ciego es preciso obtener un contacto no sólo con los resultados (acciones) ni con los procesos, sino con la fuente interior que los hace posibles.

Para ello es preciso aprender del futuro que emerge desde el sentir y hacer presente el potencial que cada uno tiene. Para ello el autor de la Teoría U emplea la imagen bíblica de “pasar al camello a través de la aguja” en la que propone que es necesario comprender que el punto decisivo para la transformación del sistema comienza cuando con prestar atención a cómo los que promueven los cambios se relacionan con el sistema que quieren cambiar y al sistema que ellos quieren dar nacimiento. Dicho en palabras de Scharmer (2018:901):

A menudo, en mi trabajo con grupos y organizaciones, experimento un momento que se siente como acercarme a un umbral en la parte inferior de la U. Si no se cruza ese umbral, todo lo que se habla sobre el cambio es vacío y desconectado. A veces

llamo a ese umbral el ojo de la aguja En la antigua Jerusalén había una puerta llamada "la aguja", que era tan estrecha que cuando un camello completamente cargado se acercaba a ella, el camellero tenía que quitar todos los bultos para que el camello pudiera pasar por. Refiriéndose a esta conocida imagen de su época, Jesús dijo: "Es más fácil que un camello pase por el ojo de una aguja que un rico entre en el reino de Dios". Asimismo, para poder cruzar el umbral en la base de la U, debemos abandonar todo lo que no sea imprescindible.

A la luz de anterior, dicho abandono implica la reintegración de materia y mente, invirtiendo las relaciones del mismo sistema de la reacción a la regeneración en un proceso de co-imaginar: activando la mente del colectivo; co-inspirar: activando el corazón del colectivo; co-crear: activando la voluntad del colectivo (Scharmer, 2009).²³ Ahora bien, dicho proceso de imaginación, inspiración y creación sirven como referencia del itinerario investigativo de la formación y la metódica de un modo de proceder diferenciado en el día a día de la gestión universitaria. En efecto, dicha estructura presupone un marco de referencia sólo y estable para afrontar la emergencia de lo nuevo sin sucumbir ante los desafíos y la incertidumbre y al mismo tiempo convierte el diseño de los procesos formativos en clave de un itinerario que se anticipa a una lógica no lineal y homogénea sino flexible y disciplinada. Precisamente sirve como un referente sólido de un estatuto epistemológico que permite crear e innovar abandonando el monismo metodológico (de causalidad y determinismo) hacia una reflexión sobre la realidad, la consideración del método desde una perspectiva de marco colaborativo y un camino apropiado para vislumbrar cada uno de los momentos presentes en todo ejercicio de la emergencia de lo nuevo.

²³ Conviene apuntar que dicho desprendimiento se circunscribe a lo expuesto por Scharmer (2000) como ejercicio de liberación de la voluntad. Con ello no quiere hacerse eco de la expresión en boga en círculos académico como "deshacerse del pesado equipaje" atribuida a Rigoberto Lanz, para referirse al tránsito del positivismo-marxismo al post-positivismo-modernismo. En consecuencia, no se trata de una toma de postura ideológica sino de una metáfora sugerente convergente con la propuesta presentada. (Nota del autor).

Cabe destacar que si bien es cierto, la Teoría U pudiera pensarse únicamente como un marco de referencia de dinámicas macrosociales, en realidad presenta una estructura fractal en la que los espacios micro sociales es perfectamente compatible, pues precisamente la dinámica de la gestión y las dimensiones de la universidad pueden emplear dicho esquema comprensivo-prescriptivo en que los tres momentos de ideación, creación y testeo son aplicables al estatuto ontológico, epistemológico y formativo en tanto gramática social que sirve para comprender y orientar el cambio educativo.

Teoría U como método para implementar el cambio basado en la conciencia

Al procurar describir los procesos, principios y prácticas de la Teoría U se pretende ofrecer elementos prácticos que permitan a los distintos liderazgos cambiar al sistema, pasando del “yo” al “nosotros”, que significa el cambio de consciencia en sistema basado en el ego a uno basado en la conciencia del ecosistema. En tal sentido, la Teoría U gira en torno a un proceso central de co-percepción y co-creación de posibilidades futuras emergentes. Para ello se requiere una suspensión del juicio como apertura ante el asombro, ir a lugares de mayor potencial donde sea posible identificar semillas de futuro, donde exista un genuino poder de intención, fortaleciendo las fuentes del yo que dan cuenta de la curiosidad, la compasión y el coraje.

Ahora bien, ello se logra explorando el futuro, creando nuevos espacios que activen el campo social generativo. Para ello Scharmer (2018) propone la realización de cinco movimientos: co-iniciar, co-sentir, presenciar, co-crear, co-evaluar. Visto con mayor detalle se tiene lo siguiente.

Así, en el caso de *co-iniciar*, se trata de develar la intención compartida, siendo el punto del proceso la construcción de un contenedor para un grupo que asume el desafío de realizar un proceso de transformación juntos. En este primer paso, la escucha es esencial para descubrir la intención común, así

como la propia intención (lo que la vida llama a cada uno a realizar), de manera tal que se pueda escuchar al final aquello que emerge.

En segundo lugar, *co-sentir* está relacionado con ver la realidad desde los bordes del sistema e implica emprender un viaje de innovación profunda a través de las etapas de co-detección, presencia, creación de prototipos y cristalización. En este sentido, el reto es salir de la propia burbuja, para sumergirse en nuevos contextos que son importantes para su situación y que no son familiares.

En tercer lugar, *presenciar*, que implica conectarse con el mayor potencial futuro a través de las fuentes más profundas de creatividad. En este sentido, presenciar es la combinación de tener sensaciones y hacerse presente, operando desde una fuente de posibilidades más elevadas en el ahora.²⁴

En cuarto lugar, *co-crear* lo incluye el movimiento de cristalizar y prototipar lo nuevo, ya que el objetivo es construir pistas de aterrizaje para el futuro a través de prototipos que permitan explorar el futuro haciendo, y que los mismos vayan evolucionando en función de la retroalimentación que generan.

Finalmente, *co-evaluar*, como un modo de hacer crecer la innovación de los ecosistemas de innovación, centrándose en el escalamiento de los procesos, haciendo posible la conexión entre las partes y el todo, a través de un pensamiento sistémico basado en la consciencia. Para ello en esta fase se procura vincular las partes con el todo y hacer que el sistema tenga sentido y se vea a sí mismo. De manera tal que se cierre el ciclo de retroalimentación entre el impacto colectivo y la conciencia compartida.

Como señala acertadamente Peñalver (2017) la educación universitaria requiere de una nueva formación que contribuya a la búsqueda del sentido

²⁴ En su acepción original el término acuñado por Scharmer del inglés es *sensing* que es una combinación de otros dos vocablos ingleses *presence* (presencia) y *sensing* (sentir). Nota del autor.

institucional, social, personal, desde una actitud de transformación que se haga presente en las estructuras y programas, en la organización y la gestión. En definitiva, en sus propios términos se requiere de una formación como “estética de la existencia” con propiedad de autodeterminación donde la ciencia y cultura puedan encontrarse desde la complementariedad entre la visión y la experiencia. Por tanto, el asunto no se trata de una reforma gattopardiana (de cambiar todo para que las cosas sigan iguales) sino de un efectivo proceso de transformación universitaria, porque se cambia la conciencia de las personas y con ella de las estructuras organizativas. En tal sentido, la Teoría U propone un recorrido y la realización existencial de itinerario interior a nivel personal y comunitario. En efecto, lo propuesto por Scharmer (2018) se trata más de la búsqueda de lo sensible (sentir y hacerse presente) desde lo humano. Lo cual en cierto sentido es realizar un proceso de formación, investigación y gestión entendido como *narratividad* de la vivencia, es decir como la expresión de la subjetividad más allá de lo percibido hasta lo sentido, lo creado, de la práctica rutinaria en la creatividad (Ricoeur, 2000).

En este sentido, cuando se plantea un rediseño de las sociedades de manera que sean abordados los desafíos urgentes de la situación actual, además de aplicar la atención plena a la transformación del sistema, también se requiere actualizar los sistemas operativos de las instituciones, de la economía, de la democracia, y evidentemente de lo central de esta investigación: lo educativo-universitario. En este sentido, conviene aplicar una nueva narrativa de la evolución social que apunte a salvar las divisiones ecológicas, sociales y espirituales. Dirá Scharmer (2009: 140) a propósito de ello lo siguiente:

El problema con nuestros ecosistemas sociales actuales es el circuito de retroalimentación roto entre las partes y el todo. La Teoría U ofrece un método para relacionar las partes y el todo al hacer posible que el sistema se sienta y se vea a sí mismo. Cuando eso sucede, la conciencia colectiva comienza a pasar de

la conciencia del sistema del ego a la conciencia del ecosistema, de una visión de silos a una visión de sistemas.

Como ya señaló en apartados anteriores, quizá el punto implícito más importante de este planteamiento sea que la calidad de los resultados alcanzados por cualquier sistema es una función de la de la calidad de la conciencia desde la que operan las personas en estos sistemas.²⁵ Dicho de otro modo, la forma sigue a la conciencia. Ahora bien, cuando el autor de la Teoría U habla de actualizar el sistema se refiere a la necesidad de dar un paso atrás y mirar al sistema más grande, antes de abordar los desafíos del cambio social desde las coordenadas de las situaciones conflictivas y complejas. En efecto, se requiere actualizar el código operativo mental y estructural. Usando la metáfora del *software*, ello implica realizar una actualización del sistema operativo de la sociedad en términos de una economía, democracia, relación entre los actores intersectoriales y los laboratorios sociales. A propósito de ello concluye su reflexión Scharmer (2009:140):

El problema con nuestros ecosistemas sociales actuales es el circuito de retroalimentación roto entre las partes y el todo. La teoría U ofrece un método para relacionar las partes y el todo al hacer posible que el sistema se sienta y se vea a sí mismo. Cuando eso sucede, la conciencia colectiva comienza a pasar de la conciencia del sistema del ego a la conciencia del ecosistema, de una visión de silos a una visión de sistemas.

²⁵ Resulta significativo que autores como Morin (2003) realicen consideraciones similares sobre la complejidad de los sistemas. Especialmente a partir de lo planteado en su principio hologramático, que resulta complementario a los principios de dialogicidad y la recursividad organizada, donde efectivamente cada marco y nivel de interacción contiene una misma gramática social que se expresa en el marco bajo la misma lógica de observar, reflexionar y actuar en un instante.

Así pues, tras haber concluido el presente capítulo se considera que la gestión universitaria acontece en situaciones altamente complejas y conflictivas por lo que la comprensión de su naturaleza y dinamismo es un aspecto clave a la hora de determinar la pertinencia de una teoría y su aplicabilidad en tanto propuesta de resolución de problemas complejos a través de la planificación transformadora por escenarios. Por tanto, lo visto anteriormente sirve para tener un marco de referencia epistemológico, antropológico y sociológico para realizar un análisis de las notas distintivas de las situaciones problemáticas y conflictivas en las que se encuentra inmersa la gestión universitaria de la universidad venezolana. Ahora bien, el camino de abordaje de dichas realidades más allá de la comprensión, en un actuar disciplinado y factible de realización en contextos educativos es lo que se planteó en el capítulo que sigue: la descripción de la planificación transformadora por escenarios como respuesta a las situaciones educativas complicadas y complejas.

CAPÍTULO III

PLANIFICACIÓN TRANSFORMADORA POR ESCENARIOS EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS

En el presente capítulo se analiza la lógica de fondo de la planificación transformadora por escenarios en contextos universitarios diferenciándose de propuestas similares, y mostrando un conjunto de prácticas exitosas que la validan como propuesta. Todo ello teniendo como telón de fondo los elementos claves para la creación de transformaciones sistémicas cruciales desde el diálogo y la *colaboración estrecha*. Ello implica considerar tres momentos teóricos: 1) un análisis de prácticas y posibilidades de formalización de la planificación transformadora por escenarios, realizando la distinción entre escenarios adaptativos y transformativos, desde la presentación de algunas experiencias exitosas que dan cuenta de un modo innovador de encarar el futuro desde la doble lógica del juego interior y exterior de la transformación social; 2) una caracterización de los elementos presentes en la creación de transformaciones sistémicas cruciales, desde un abordaje alternativo para la resolución de problemas complejos a través del hablar y el escuchar, así como desde el enfoque no convencional de “*colaboración estrecha*” para la asunción de conflictos y la creación de transformaciones sistémicas.

Precisamente, como se ha planteado hasta ahora dichas transformaciones sistémicas implican operar un giro antropológico, es decir una redefinición de la educación en su concepción y gestión. En tal sentido, Pérez y Millán (2021:14) plantean lo siguiente: “La educación en su concepción y gestión, requiere de un giro antropológico que supere, los procesos ontologizados; fragmentarios, ritualizados, atomizados y reproductores, que humanice la educación. Para tal efecto se debe construir una estructura estatutaria”. Cabe destacar que desde la perspectiva de esta investigación se plantea que un modo de hacerlo es a través de la planificación transformadora por escenarios.

En definitiva, el presente capítulo se pretende plantear que la planificación transformadora por escenarios implica asumir el juego interior de la transformación social desde una comprensión amplia de los dinanismos sociales intrínsecos (amor y poder), así como la comunicación integral y la *colaboración estrecha* para la resolución de problemas complejos y la creación de transformaciones sistémicas cruciales en el ámbito universitario que es campo de conflicto, tensiones y fragmentación.

Prácticas y posibilidades de formalización de la planificación transformadora por escenarios

En el contexto educativo hay un consenso generalizado entre los expertos que la educación universitaria debe ser no sólo reformada (lo que representa una formación de adaptación) sino transformada. Precisamente, al examinar el contexto del sistema educativo hay un conjunto de características de esa transformación necesaria que conviene señalar:

El binomio educación-escuela, se desdibuja, abriendo espacios de educabilidad distintos a los espacios de encierro tradicionales. La diversificación y la complejidad de las comunicaciones, de los espacios de encuentro y de diálogo, se tensionan con las ritualidades escolares, familiares y sociales, arraigadas en el imaginario colectivo, la resistencia al cambio y las desiguales simetrías de poder, definen y mantienen prácticas educativas exclusoras. Para superar este cuadro, la libertad es un asunto fundamental como facultad de elegir entre distintas posibilidades, en una praxis emancipadora, que se conciencia sobre sí mismo, los otros, en la construcción de conocimiento y diálogo de saberes. (Pérez y Millán,2021:14).

Cabe destacar que dicha praxis emancipadora no es nada menos que transformación de la noción misma de lo educativo, que se entiende desde la perspectiva asumida en esta investigación – fundada en los aportes de Freire (1996), Giroux (1983), MacLaren (2005) – como ese proceso sociopolítico a

través del cual la persona construye conocimientos, valores y lenguajes, comprende artilugios y técnicas, con los otros, que le permiten insertarse en la sociedad en la que vive. A propósito de ello Peñalver (2017:2) plantea algunas interrogantes sugerentes:

¿Cómo impulsar las oportunidades para, propiamente, concebir los pensamientos, concebir nuestros pensamientos? ¿Cuáles serían las estrategias, precisamente, donde la experiencia pedagógica fundamental fuera aquella que anima a pensar, que da que pensar? Volver a pensar, rehacer los pensamientos y pensar nuestros propios pensamientos, pudiera ser la nueva oportunidad del colectivo académico. De lo que se trata, es de darle chance auténtico a la posibilidad múltiple de componentes estéticos, políticos, sensitivos, cognitivos para llegar a ser nosotros mismos.

Justamente, el impuso de dichas oportunidades, el planteamiento de esas estrategias en las que el colectivo académico pueda darse una oportunidad auténtica de diálogo e incorpore todos los componentes que configuran a las personas y las comunidades conformadas por éstas que hacen vida en la universidad, se estima que pueden ser abordadas desde la planificación transformadora por escenarios. En efecto, la planificación transformadora por escenarios parte de un conjunto de prácticas innovadoras para encarar el futuro, cuya aplicación exitosa en experiencias concretas y significativas de transformación de sistemas complejos y conflictivos, la validan como propuesta de cambio social efectiva. Para ello se requiere el conocimiento de un conjunto de pasos que garanticen el juego interior de la transformación social y su diferenciación teórico conceptual de propuestas de planificación por escenarios tradicionales tales como los escenarios adaptativos

Planificación por escenarios adaptativos y transformativos

En contextos de gran incertidumbre la conversación estratégica implícita en la metodología de planificación por escenarios permite a las

organizaciones una mejor toma de decisiones ante el futuro resolviendo el dilema entre fragmentación e integración. Ello puede hacerse de manera adaptativa a través de un enfoque tradicional en que el análisis es la herramienta preponderante para lidiar con la incertidumbre (gestión adaptativa del cambio) o bien asumiendo una posición más creativa que convierte a la interacción social en un camino de aprendizaje institucional que permite tanto la anticipación como una perspectiva procesual congruente con un paradigma de realismo crítico (gestión transformativa del cambio).

Vale decir que dicha gestión transformativa del cambio en el contexto educativo pasa por una reconfiguración del entramado estatutario de manera completa, y una manera de lograrlo es a través del ejercicio de la conversación estratégica que permite reconstruir el discurso pedagógico en el que se reflejan las relaciones de poder de los sujetos y sus instituciones y está traspasado por elementos filosóficos, históricos, políticos, lingüísticos y evidentemente pedagógicos. Por tanto, las condiciones para la *dialogicidad*, la discursividad y la vivencialidad son esenciales para que tenga lugar la transformación. Dicho en palabras de Millán (2021d:22):

El proceso histórico, cultural, ontológico y epistemológico, contextualiza el discurso pedagógico, que en esta materia se va construyendo, no es un agregado de voces, se constituye en un entramado complejo, con amplias resistencias, en el campo periférico al discurso oficial o dominante, que pulsa por el cambio paradigmático.

Por tanto, el cambio paradigmático (de un nuevo modelo de gestión universitaria) pasa por un proceso de facilitación y negociación entendidas como la capacidad de quitar obstáculos para que las personas puedan integrar de manera equitativa las relaciones de amor y poder (Kahane, 2017), y una manera eficaz de hacerlo es a través de la conversación estratégica.

En esta dirección Van der Heijden (2000) presenta dos perspectivas sobre el futuro en acciones organizacionales: una visión racional racionalista y

una visión alternativa de interacción social. Todo ello para proponer que los escenarios introducen una variedad necesaria de ideas y conduce al mismo tiempo a la alineación gradual en torno lo que el futuro significa para el grupo y qué respuesta colectiva debería darse. Ello implica considerar dos variables claves: la incertidumbre (condición que es punto de partida sobre un futuro ante el cual no se control en términos de saber qué sucederá, qué hay que hacer ante lo que sucederá y como resultará lo que se haga), y la predictibilidad (como proceso de previsión de algunos patrones, la conservación de algunas tendencias, la emergencia de ciertas formas no deterministas pero que dan cuenta de cierto control).

Así pues, ante este panorama, el autor holandés, plantea que la planificación por escenarios es una herramienta para analizar la situación como camino para una mejor toma de decisiones a futuro. Adicionalmente ofrece una perspectiva alternativa consistente en la interacción social, lo cual no sólo contribuye a analizar sino crear nuevas posibilidades de realidad e influenciar a los demás.

Ahora bien, en estos contextos se plantea un dilema entre la fragmentación y la integración, lo cual hace patente el dilema institucional entre los grupos de pensamiento y la planificación por escenarios, ya que hay algunos líderes y organizaciones que se sienten más cómodos realizando previsiones y planificando en consecuencia, que aventurarse en un ejercicio de planificación por escenarios. En cualquiera de los casos, éste último camino, siguiendo unas pautas específicas puede ser un camino alternativo entre la fragmentación y la integración, ya que permite tanto la anticipación como una perspectiva procesual congruente con un paradigma de realismo crítico.

Ahora bien, siguiendo nuevamente a Van der Heijden (2011) al procurar definir en qué consiste el enfoque de la planificación transformadora por escenarios, puede decirse preliminarmente que es el mejor lenguaje disponible para la conversación estratégica, ya que permiten tanto la diferenciación en

puntos de vista, como reunir a las personas para un entendimiento compartido de la situación; así como tomar decisiones cuando el tiempo obliga a tomar acción inmediata. En efecto, la planificación por escenarios se diferencia de otras aproximaciones tradicionales de planificación porque se dirige explícitamente hacia la ambigüedad y la incertidumbre en sus preguntas estratégicas. El aspecto más fundamental de introducir la incertidumbre en la ecuación estratégica es que convierte la planificación del futuro no sólo en una actividad episódica, sino en una fuente continua de aprendizaje. Así, el estudio de la planificación por escenarios es un estudio del aprendizaje organizacional. En efecto, el aprendizaje organizacional envuelve a todo el sistema, asumiendo que las características de todo el sistema llegan a ser aparentes a través de la interacción con su ambiente, basado en una observación empírica.

Conviene discutir a manera de contexto, un conjunto de asunciones sobre las maneras tradicionales de pensar en la estrategia de las organizaciones. Específicamente: a) es relevante hablar sobre los tres paradigmas del pensamiento estratégico de las organizaciones, los cuales pueden dividirse en racionalismo, evolucionismo y procesos sistémicos; b) hay que hacer una consideración sobre la incertidumbre y la ambigüedad que permiten ver que los tres paradigmas son perspectivas válidas para una situación que es demasiado compleja para ser empaquetada en sólo uno de dichos paradigmas. En tal sentido, se propone que la síntesis puede ser alcanzada a través de la noción de “aprendizaje institucional” en la que todas estas miradas estratégicas pueden tener un lugar lógico en todo el circuito del aprendizaje organizacional. En consecuencia, la planificación por escenarios puede ser una forma de aprendizaje institucional integrador, y una herramienta práctica para el pensamiento estratégico.

Cabe destacar que la planificación de escenarios proviene del mundo militar, en el cual se diseñaban juegos de guerra y estrategias. Sin embargo, después de la Segunda Guerra Mundial forma parte de las herramientas del mundo civil y empresarial. Los más destacados en hacerlo por primera vez

fueron la Corporación RAND y, luego por el Instituto Hudson, en los cuales Herman Kahn formó parte y dirigió respectivamente (Kahn & Wiener, 1967). En tal sentido, en el comienzo la planificación por escenarios fue una extensión de la visión tradicional de planificar basada en el principio de “predecir y controlar”, a la cual fue añadido un enfoque probabilístico de futuros posibles, en conformidad con la estimación de una proyección. Dicho enfoque continuó hasta entrada la década de los años setenta del siglo XX. No obstante, paralelo a ello emergió una concepción distinta ya no centrada en la probabilidad sino en un pensamiento causal cualitativo, que parece encajar de una manera más intuitiva con las necesidades de los tomadores de decisión en su búsqueda de mejorar el entendimiento de los cambios estructurales en la sociedad.

Por otra parte, fue Pierre Wack (1985 a; 1985b) quien introdujo en la década de los setenta los escenarios en Shell²⁶ – motivado por los planteamientos de Kahn – proponiendo que estas primeras experiencias significaron un proceso orgánico que iba más allá de los pronósticos, hacia la detección de las fuerzas que inciden en los sistemas sociales procurando integrar el mundo de los hechos y de las percepciones. En efecto, propuso de manera embrionaria que la planificación por escenarios en su vertiente transformadora, como un modo de influenciar la toma de decisiones y transformar las organizaciones, en la medida que se combinaran con prácticas tales como la visión estratégica y la planificación de opciones en aras de ser más efectivos y rápidos en identificar y transformar información de relevancia estratégica en iniciativas estratégicas. Todo ello desde la perspectiva de Wack (1985a) le llevó a afirmar que hubo algunas sorpresas altamente instructivas a

²⁶ Tomando en consideración la reticencia en algunos círculos académicos de la pertinencia de la planificación por escenarios por tratarse de una extrapolación de formas y metodologías empresariales (economicistas-mercantilistas), la razón de considerarlo en este apartado tiene un doble propósito: 1) presentar una breve historia de la planificación transformadora por escenarios siguiendo la exposición de Van der Heijden; 2) establecer la ruptura de pensamiento de Kahane con la metodología adaptativa precisamente por la riqueza y novedad que supuso la implementación de los pasos de los escenarios en contextos no empresariales sino sociales, y posteriormente educativos. (Nota del autor).

lo largo del camino. Una de ellas: que el arte de los escenarios no es mecánico sino orgánico, lo que se aprendido con un paso servirá para avanzar hacia el siguiente.

Precisamente, lo realizado por la empresa petrolera Shell de acuerdo con Wack (1985b) sirvió para implementar una manera innovadora de que los gerentes pudieran pensar más claramente acerca del futuro, cambiando no sólo sus prácticas de planificación sino su manera de pensar. Lo cual no siempre fue bien recibido ya que supuso un divorcio entre los planificadores por escenarios y los tomadores de decisión y puso en evidencia las tensiones evidentes entre el mundo de los hechos y las percepciones, más allá de intentos vanos de realizar pronósticos en sistemas complejos. En efecto, se trata más de poder asumir elementos estructurales tales como las situaciones predeterminadas, inciertas y particulares pudiendo determinar las tendencias en contextos sobre aquello que debe dejarse y lo que conduce a la acción. Ahora bien, la planificación transformadora por sí sola no es suficiente pues debe complementarse con prácticas tales como la visión estratégica, y la planificación de opciones. Todo ello con la capacidad de identificar y transformar información de relevancia estratégica en iniciativas estratégicas que permitan ampliar el campo de visión para la toma de decisiones y una mejor percepción de la realidad.

En efecto, la planificación por escenarios partía de la asunción de que a la hora de planificar siempre hay algo que puede ser predecible, ya que de resultar el futuro en un 100% incierto el acto de planificación sería per se una pérdida de tiempo. En este sentido, el problema entonces sería poder separar lo que es predecible de lo que es fundamentalmente incierto. En el pensamiento de Kahn lo que podía ser predecible fue denominado lo “predeterminado” y debía reflejarse en todos los escenarios de una misma manera en términos de predictibilidad, y lo incierto por otra parte debería ser lo que serviría como elemento diferenciador para construir y plantear el resto de los escenarios.

Ahora bien, lo que le aportó la planificación por escenarios al aprendizaje organizacional de Shell puede recogerse en las siguientes notas distintivas: a) fortalecer los procesos de decisión, al generar proyectos basados en más variables y escenarios posibles; b) mejorar la percepción corporativa, al permitir a las personas reconocer eventos, como parte de patrones y caer en cuenta de sus implicaciones; c) energizar la gestión, ya que no se trata de seguir instrucciones directas sino de usar los escenarios como una manera de establecer el contexto en que las decisiones son verdaderamente asumidas; d) convertir la planificación de escenarios en una herramienta de liderazgo a la organización.

Ahora bien, existen diversas aproximaciones en torno a los fundamentos de la teoría de las organizaciones, sin embargo, siguiendo a Van der Heijden (2011) la mayoría de ellas pueden englobarse en tres paradigmas teóricos: la escuela racionalista, la escuela evolucionista y la escuela procesualista. Dentro de ellas también cabe considerar a la planificación por escenarios. Visto de manera esquemática para fines ilustrativos puede decirse.

En primer lugar, la Escuela Racionalista codifica la acción y el pensamiento de manera separada sobre la base que de siempre hay una mejor solución (discernida lógica y racionalmente) y que el trabajo de quienes formulan la estrategia en la organización, es, por tanto, acercarse a ella dentro de las posibilidades limitadas de los recursos disponibles. En otras palabras, el objetivo de la organización es buscar la estrategia óptima, la cual consiste en el máximo de utilidad dentro del número de opciones posibles.

En segundo lugar, la Escuela Evolucionista, resalta la complejidad del comportamiento organizacional, que supera con creces los supuestos y planteamientos del pensamiento racional. En tal sentido, se propone una visión emergente, que hace que la estrategia no sea un asunto prospectivo, sino que debe revisarse en retrospectiva en el sentido de identificar las trazas de aquello que emerge como estrategia ganadora. Por otra parte, el pensamiento

estratégico se entiende como un proceso de experimentación aleatorio que debe filtrarse para desechar aquello que no sea exitoso. Así pues, la evolución se entiende como las propiedades emergentes del sistema que requieren ser discriminadas y transmitidas como parte de una memoria de estrategias exitosas.

En tercer lugar, la Escuela Procesualista, asume un camino intermedio entre los paradigmas anteriores, ya que propone que no, aunque no sea posible conseguir estrategias óptimas únicamente a través del pensamiento racional, los responsables de la gestión y la gerencia pueden crear procesos en las organizaciones que sean más flexibles y adaptables, con capacidad para aprender de los errores. En ese sentido, toma algunos elementos del pensamiento evolucionista pero sólo como evaluación final y total del proceso, ya que lo más importante es asumir una gestión del y para el cambio entendido como proceso.

Resulta significativo que dichas escuelas hayan permeado en entramado estatutario de las universidades. Al término que generaron un tipo de investigación característica y de manera subsiguiente cierto tipo de investigadores en las universidades. En efecto, como señala Millán (2021d:9):

La investigación vista como una relación disciplinante, con una discursividad técnica y uniforme, se convirtió en un campo árido, una ficción de consensos, al imponer sus protocolos, manifestando dos problemas fundamentales. En primer lugar, su carácter reproductor; al normar el conocimiento, su producción, métodos y difusión, mientras que al imponerse a través de la visión monista del método, negó toda apertura a formas distintas de comprender la realidad. Se cercena la creatividad, delimitando en espacios estancos su objeto de estudio, terminó por apreciarse como un asunto rutinario, repetitivo, controlado y censor, que no motivaba al investigador en formación, quien terminaba hacer dócil su cuerpo, su espíritu, su voluntad a los sistemas establecidos.

Por otra parte, un camino de integración de todos los paradigmas anteriores es asumir un ciclo de aprendizaje que describa la estrategia de

desarrollo como una integración, de la experiencia, el sentido práctico y la acción en un fenómeno holístico. Lo cual se logra paso a paso, sin apelar a la “repuesta única y correcta” así como la preocupación por el pronóstico en lugar de asumir los futuros posibles. En efecto, un camino válido de entender la planificación por escenarios puede ser entendiéndola como un camino válido para el aprendizaje institucional en la medida que sirve: a) para los individuos la empleen como un dispositivo cognitivo, proveyendo de información clave en los distintos niveles de la organización, incrementando el rango de lo que los participantes ven de cara a la expansión de sus modelos mentales; así como contribuyendo a que las personas piensen sobre ideas generadas en la conversación estratégica más efectivamente; b) para los equipos como un proveedor de un lenguaje ya articulado, sirviendo a la conversación estratégica como una pieza que facilita la convención aún entre puntos de vista conflictivos. En efecto, es un vehículo de facilitación conversacional y un modo de alineación de modelos mentales desde un contexto y estrategias coherentes y compartidas.

Principios y prácticas de la planificación por escenarios

Ahora bien, al mostrar los principios de la planificación por escenarios, es importante discutir con mayor detalle sobre la teoría de pensamiento de escenarios. En este sentido, hay que comenzar diciendo que la misma está basada en las características propias de la organización y la consideración del entorno en el que existe. El sentido específico de cada organización es el punto de partida, donde es necesario introducir la “idea de negocio”²⁷ como una manera explícita de aquellos aspectos de la organización que son cruciales y están relacionados con la pregunta por la supervivencia y el desarrollo. En tal

²⁷ Para Van der Heijden (2011) “la idea de negocios” en una organización es el propósito de supervivencia y auto-desarrollo que es desarrollado por las organizaciones en torno a sí mismas. Se hace explícito para evitar cualquier cuestionamiento en el orden de introducir nociones economicistas en la presente disertación (nota del autor).

sentido, vale la pena apuntar que ello se da en un ambiente caracterizado por la ambigüedad y la incertidumbre, lo cual conduce a una caracterización en la forma de múltiples e igualmente futuros que son plausibles. En consecuencia, cuando se logra articular tanto la idea de negocios como el contexto de manera de juzgar y valorar cuán sólida es la idea de negocios de la organización en el ambiente futuro del negocio, entonces se logra que la organización avance hacia un entendimiento de dirección estratégica.

Precisamente, la claridad de dicha idea de negocios determinará la habilidad que tendrán las organizaciones para desarrollarse a sí mismas y enfrentarse a las asunciones y condiciones del entorno. Como puede verse, el modo como la idea negocios sea pensada de cara al futuro es un asunto clave, porque significa pensar y probar cuán acertada, fuerte o conveniente resulta una estrategia organizacional o inclusive la totalidad de la organización. En este contexto la planificación por escenarios ofrece a las organizaciones no un pronóstico, sino la consideración de futuros múltiples y plausibles que sirven para probar las posibilidades que efectivamente tiene una idea de negocios de determinada organización. Para ello la planificación por escenario precisa dar tres pasos fundamentales: 1) tener una percepción clara de lo que sucede y puede suceder; 2) contar una teoría o modelo explicativo comprensivo y sistémico; 3) capacidad real de actuar y articular los distintos niveles organizacionales de la gestión.

En efecto, si se entiende a la planificación por escenarios como una manera coherente de contar múltiples historias sobre el futuro de la organización, entonces se hace posible que exista una mayor percepción sobre el ambiente, se generen procesos de reflexión y se hagan los ajustes de manera tal que la idea de negocios sea probada y se creen las opciones que mejor correspondan por la organización para garantizar la su supervivencia y desarrollo interno y externo.

Por tanto, puede verse entonces que la idea de negocios debería accionar la estrategia de las organizaciones, ya cual de manera implícita ya

existe en modelos mentales de quienes llevan adelante los procesos de gestión de la organización (todas las personas ya tienen una visión y comprensión del mundo), sin embargo, se considera que cuando se hace explícita a través de la conversación estratégica, específicamente a través de la planificación por escenarios, se logra articular de mejor manera y con mayor posibilidad de éxito una dirección estratégica implícita y/o convencional. Así, citando a Van der Heijden (2011:83):

La planificación por escenarios es una propuesta que pretende abordar el futuro. Ello implica un problema de fondo: la gestión, pese a su esfuerzo estratégico, se encuentra en un contexto de incertidumbre con relación al futuro. Ello significa que hay que determinar qué resulta útil y cómo lograr que lo sea.

Ciertamente, nadie sabe lo que sucederá en el futuro, pero la ignorancia no es total. Siempre pueden hacerse planteamientos que resulten útiles sobre el futuro de conformidad con cada caso. En consecuencia pueden distinguirse tres tipos de incertidumbre: 1) Incertidumbres referidas a riesgos, donde los precedentes históricos son lo suficientemente relevantes (en cantidad y cualidad) para la determinación de alguna estimación o probabilidad de cierto tipo de resultados; 2) Incertidumbres estructurales, donde la posibilidad de que un evento ocurra se presenta por medio de una cadena de razonamientos del tipo causa/efecto pero del cual no se tiene evidencia de que tan probable sea que ocurra, ya que es lo suficientemente único como para proporcionar una indicación de probabilidad; 3) Incertidumbres referidas a imponderables, donde ni siquiera se puede imaginar de qué tipo y naturaleza es el evento. Lo único que puede afirmarse es que a lo largo de la historia ha habido muchos ejemplos, pero eso no significa que ocurra en el futuro.²⁸

²⁸ Dichas prácticas, efectivamente no son agendas a los procesos de gerencia de las universidades venezolanas. En efecto, desde los departamentos y dependencias de planeamiento institucional se solicitan estimaciones, cuantificación, evaluaciones de impacto y rendición de cuentas sobre los productos investigativos, los artículos, los recursos utilizados y todo ello se hace sobre la proyección, la consideración de escenarios (adaptativos), así como

A la luz de lo anterior, conviene decir que la planificación por escenarios resulta útil cuando tanto la incertidumbre como la predictibilidad están presentes en un futuro intermedio (ni a corto donde los pronósticos son más útiles ni a largo plazo donde no hay posibilidad de lidiar con la incertidumbre). En este sentido, la gestión estratégica y la planificación por escenarios están muy vinculadas, ya que la pregunta estratégica tiene su origen en la incertidumbre y la necesidad de determinar los posibles futuros de cara a una posible actuación organizacional. Por otra parte, hay que tener en cuenta que se han establecido los escenarios, en tanto narrativas de futuro relevantes para entender la situación, cada escenario debe ser considerado como igualmente plausible. Ello garantiza que las organizaciones estén bien equipadas con respecto a los futuros que están por venir, de manera tal que no sólo se acepten o se rechacen los escenarios, sino que se hagan los ajustes y las mejoras que permitan un desarrollo organizacional lo suficientemente robusto para lidiar con todos los escenarios posibles y los evidentes ambientes y circunstancias asociadas.

En todo caso, la mejor manera de que las organizaciones puedan abordar la incertidumbre es a través del aprendizaje, entendido como la representación institucional de un ciclo de aprendizaje, donde las organizaciones toman acción, fundados en la experiencia, las reflexiones y las síntesis de un nuevo modelo mental del mundo, que de manera evidente y a la vez imperativa requiere una acción renovada. Ahora bien, la manera como estos planteamientos pueden ser asumidos desde la planificación por escenarios lo expresa acertadamente Van der Heijden (2011:113) cuando afirma:

se mantiene una lógica y protocolo de presupuestación, que per se constituye en un ejercicio de proyección y búsqueda de certidumbres y ponderación de incertidumbres, para el cumplimiento de metas. Por tanto, vale decir que la planificación no sólo es un asunto estratégico sino operativo que en la medida que se complementen permiten tener una aproximación más realista a lo que acontecerá como futuro posible. (Nota del autor).

La planificación por escenarios proporciona un lenguaje a través del cual los asuntos de la organización pueden ser abordados, desde nuevas teorías de acción que pueden ser articuladas, desarrolladas y compartidas a partir de la alineación de modelos mentales que son indispensables para que se produzcan las acciones institucionales requeridas. Ello se logra precisamente porque la planificación por escenarios permea la percepción, ofreciendo una variedad de modelos mentales (debido a cada uno de los escenarios y futuros posibles) que permiten ver y percibir el mundo más allá de la mirada tradicional en que la organización percibe la realidad y articula usualmente su estrategia de futuro.

Así, una vez que la planificación por escenarios se convierte en parte del modelo mental e institucional de la organización, ello afecta indiscutiblemente de manera favorable el entorno interno y externo de la organización. Así, por ejemplo, se convierte en práctica habitual en tanto se institucionaliza la noción de “alerta temprana”. En efecto, si se logran articular un claro modelo de la estructura interna de los eventos descritos en los escenarios, los involucrados pueden identificar tanto los riesgos, las oportunidades, las tendencias que pueden ser señales tempranas de que el mundo se está moviendo en la dirección indicada por alguno de los escenarios. Así como establecer y focalizar ciertas variables claves que permitan un monitorio, acción y ajuste permanentes. Ello permite que exista una atención institucional sobre las manifestaciones de elementos estructurales que permitan a la organización estar preparada para cuando dichas señales se conviertan en evidentes.

Cabe destacar que la planificación por escenarios es un enfoque esencialmente incremental. Lo cual implica comenzar por entender la idea de funcionales de la organización. Ello permite articular las fuerzas que están presentes en el entorno organizacional interno y externo. En efecto, la planificación por escenarios permite contar con una suerte de plataforma de lanzamiento que incluye múltiples escenarios de futuro sobre lo que el ambiente exige y sobre lo que la organización debe pensar y alinear para

responder. En esta dirección, la planificación por escenarios más que una ciencia es un arte (de la conversación estratégica – se diría desde las orientaciones de la presente investigación doctoral) y depende en gran medida de la práctica en el día a día y la experimentación y transmisión del saber de los practicantes experimentados a los que apenas lo están aprendiendo. Ello supone una capacidad para el aprendizaje y la apertura hacia una aproximación cuyo fin último es la invención de una estrategia y el testeo de las características específicas de una organización contra las múltiples representaciones del entorno de futuros posibles vinculantes con los fines de la organización. En efecto, los escenarios, aunque sean considerados una práctica, un experimento o un camino alternativo, más allá de la curiosidad de lo que se trata es de considerar las repercusiones del pensamiento asumido (multiplicidad de escenarios futuros) para la organización que lo asume como práctica, y cuán pertinente resulta en términos estratégicos en orden a ser productivo.

No obstante, el que se sostenga que la planificación por escenarios es más un arte que una ciencia no implica que no exista una rigurosa metodología detrás de su lógica y funcionamiento. En efecto, de manera muy genérica pueden distinguirse los siguientes pasos: a) Discusión de caminos prácticos para la aplicación de estrategias e intuiciones de parte del cliente (quien propone y autoriza la realización del proceso); b) El uso del concepto “idea de negocios” para estructurar el entendimiento fundamental sobre lo que significa el éxito de la organización y las fuerzas que intervienen en él. Ello puede ser generado conformando un equipo de gerencia (y eventualmente algunos equipos de gestión que en el contexto universitarios son los equipos directivos y equipos rectorales) a través de una metodología programada que tienda a usar dispositivos para que tenga lugar una conversación estratégica; c) El desarrollo propiamente dicho de los escenarios, lo que implica considerar tanto las prácticas como los asuntos de la organización que están vinculados a cada uno de los futuros posibles determinados por el equipo; d) La discusión de

cómo los escenarios pueden ser usados en conjunto con la idea de negocios para que se formulen conclusiones estratégicas, que deben ser formuladas de tal manera que estén abiertas para toda la organización y sirvan para múltiples propósitos estratégicos.

Por otra parte, al considerar la articulación de la idea de negocios, conviene considerar que una vez la misma ha sido probada y se considera lo suficientemente consistente para resistir y adaptarse a los distintos escenarios de futuros posibles, resulta mandatorio que dicha idea de negocios sea tomada como la base de la dirección estratégica de la organización. Ello permite que el resto del proceso esté mejor enfocado y las prioridades estén más claras. En efecto, no hay nada más holístico que una idea de negocios robusta e institucionalmente consistente para que todos estén alineados y articulados en torno a lo fundamental.

Ahora bien, al hablar del posicionamiento competitivo, se puede decir que toda organización debe estar preparada para el momento de la verdad, en el que debe preguntarse seriamente quiénes son los principales competidores (actuales y potenciales), especialmente en orden a establecer cuáles son las principales áreas donde puede haber una amenaza hacia la “idea de negocios” y qué debe hacerse en términos de aprendizaje y aplicación de las mejores prácticas dentro y fuera de la organización para lograr un buen posicionamiento competitivo. En esta dirección la planificación por escenarios permite un análisis más acertado y clarificador sobre las fortalezas de la organización y su respectiva idea de negocios, lo cual pasa por generar un modelo que distingue a los competidores y le permita al equipo a cargo de la gestión incorporar las lecciones aprendidas del análisis competitivo.

Elementos por considerar en el desarrollo de escenarios

Así, al considerar el desarrollo efectivo de la planificación por escenarios, lo primero que hay que decir es que el proyecto debe siempre

resultar relevante al cliente y responder a las necesidades, preocupaciones y ansiedades, proveyendo de un nuevo modo de pensar en las áreas claves de la organización. Debido a ello conviene considerar con detalle algunos elementos presentes en el desarrollo de escenarios:

- a) **Ensamblar un equipo de escenarios:** conformado por personas que sean capaces de suspender sus juicios, pensar lo impensable, tener mente abierta y dejar que tanto su intuición como “premoniciones” puedan fluir libremente. Ello puede resumirse en cierta manera con una tolerancia a la ambigüedad. Cabe destacar que ello permitirá una apertura a la sorpresa, apreciando lo que efectivamente ocurre más allá de los juicios y las estructuras mentales preconcebidas.
- b) **Introducir novedad:** lo que hace útil y deseable una planificación por escenarios es que efectivamente responda a las áreas que son relevantes para las figuras que toman decisiones en las organizaciones (quien es quien en primer lugar debe manifestar sus aspiraciones, necesidades y preocupaciones) como punto de partida de la planificación por escenarios. Sin embargo, es importante que existan actores y planteamientos que rompan las convenciones, lo cual se logra a través de la interacción con personas que tengan experticia y a la vez posean ideas innovadoras, sin que necesariamente sean parte directa de la organización y sus redes de influencia.
- c) **Estructurar el desarrollo de los escenarios:** resulta de particular importancia que se establezcan las estructuras necesarias para que se organice y clasifique la información recogida en los espacios de conversación estratégica del equipo previamente ensamblado (entrevistas, talleres, investigaciones de campo, sesiones especiales de trabajo). En efecto, ello permitirá qué información es recomendable colocar en cada historia (escenario) y de qué manera están conectadas. Todo ello procurando que se llegue a escenarios cuyas categorías y desarrollos

teórico-prácticos sean irreductibles y por tanto se conviertan en los principios de organización de estos. En esta dirección resulta recomendable tomar en consideración lo siguiente: 1) que al menos se construyan dos escenarios que reflejen la incertidumbre y se evite proponer más de cuatro escenarios, ya que la práctica demuestra que resulta poco práctico; 2) que todos los escenarios sean plausibles, es decir, que exista una coherencia lógica (en términos de causa y efecto) a partir del pasado, el presente y evidentemente en conexión con el futuro posible propuesto; 3) que los escenarios sean relevantes y vinculantes con los asuntos y preocupaciones de las organizaciones y/o equipos de gestión, lo cual implica que sirvan como herramienta útil y significativa para probar y confrontar los planes de futuro, estrategias y dirección de las organizaciones, así como constituye una ocasión para que los implicados puedan ver su realidad organizacional desde una nueva y original perspectiva.

- d) Realizar un análisis preliminar de la información:** durante el proceso inicial de la planificación por escenarios la información recolectada puede resultar caótica, en tanto se muestra sin algún tipo de estructura y coherencia lógica. En este sentido, una primera tarea consistirá en crear algún tipo de organización, que permita percibir las conexiones entre las variables y los datos en el sistema global. Usualmente al realizar este ejercicio se descubren nuevas interconexiones que permiten caer en cuenta de las fuerzas efectivas que operan en el sistema.
- e) Incluir estudios históricos sobre el comportamiento de variables claves:** lo que permite un conocimiento preciso del desarrollo de las etapas y qué tipo de tendencias pueden reconocerse. Ello resulta muy útil cuando se mira hacia atrás tratando de conectar lo que los escenarios proponen que sucediese y cómo se conecta y se continúa la historia de tendencias pasadas y presentes.

- f) **Identificar las fuerzas motrices:** lo cual implica comenzar con la articulación de un número de variables claves, en tanto se consideran importantes para la situación examinada (escenario). Un elemento que puede ser útil en esta dirección es el uso de diagramas en torno a dichas variables a manera de ilustración de la naturaleza de sus tendencias en un tiempo determinado (Kemeny, Goodman y Karash, 1994).
- g) **Garantizar granularidad del análisis:** lo cual implica partir de que la planificación por escenarios es un ejercicio de ensayo y error, en el que se espera hallar relaciones lo suficientemente firmes como para identificar fuerzas motrices. Ahora bien, el reto está en mantenerlo simple, ya que entre más complejo sea el problema más útil es un modelo causal que sea simple.
- h) **Ensamblar los escenarios:** lo cual implica desarrollar un número de historias internamente consistentes con el proyecto y que permitan concentrar lo más que se pueda el aprendizaje obtenido durante la planificación por escenarios.
- i) **Construir las historias y narrativas de los escenarios:** resulta fundamental que la narrativa de los escenarios sea presentada de tal manera que pueda ser transferido de manera satisfactoria a los usuarios, logrando transmitir los descubrimientos más importantes que hizo el equipo de escenarios. En tal sentido, es recomendable que estén redactados y presentados de una manera provocativa, imaginativa y que sean fácilmente recordables. En efecto, la tarea del equipo de escenarios es mostrar escenarios que sean interesantes e iluminadores, lo cual puede ser conseguido en la medida que se libere el talento creativo del equipo y se permita la libertad para que emerja la originalidad.

Metodologías que son usadas para ensamblar escenarios

Para el ensamble de escenarios, se puede seguir un camino inductivo, deductivo o utilizar el método incremental. Así, por ejemplo, con respecto al

método inductivo se puede decir que es un proceso que se va construyendo paso a paso sobre la base de los datos disponibles y permite que la estructura de los escenarios emerja por sí misma. No hay una estructura ni marco de referencia impuesto y preconcebido, sino que las líneas narrativas de los escenarios van fluyendo paso a paso, en la medida que el equipo de escenarios va ganando una comprensión mayor y novedosa de los eventos que les permitan crear un contenido ilustrativo de cada uno de los escenarios de futuros posibles.

Por su parte, **el método deductivo** plantea ya un marco de referencia y una estructura definida, donde las piezas de información son ubicadas y encajan de manera más apropiada con el sistema preestablecido. Con este enfoque se espera descubrir una estructura en los datos que serán usados para establecer el conjunto de escenarios que serán desarrollados, más que permitir que los escenarios emerjan de manera espontánea. Generalmente el resultado final del método deductivo para la planificación por escenarios es la obtención de pocas y cruciales descripciones referidas al final de ciclos y lo que ello significaría para la articulación de determinados asuntos, especialmente, al determinar un año como horizonte o unas metas definidas debido a las dimensiones claves previamente definidas. Cabe destacar que la principal diferencia entre ambos enfoques de planificación por escenarios tiene que ver con dejar que una estructura emerja del proceso de construcción de historias desde el método inductivo, o que se deduzca una estructura de los datos como primer paso desde el método deductivo.

Por último, se puede hablar del **método incremental**²⁹, el cual asume que algunas organizaciones no están familiarizadas con un nuevo enfoque de

²⁹ Dicha noción incremental acontece no sólo en ámbitos técnicos-administrativos, sino que efectivamente ocurre en los procesos de deliberación, negociación y facilitación cuando en la universidad se realizan convenciones colectivas de trabajo, procesos gremiales y asambleas de exigibilidad de derechos en la comunidad universitaria completa o sectorializada. (Nota del autor).

pensamiento organizacional (usar las conversaciones estratégicas desde los planteamientos de la planificación por escenarios) por lo que hay que realizar excursiones sobre otras formulaciones y territorios de manera incremental, tomando como punto de partida la visión oficial de futuro establecida por la organización, que en cierto sentido es un pronóstico y base de todo el pensamiento estratégico de dichas organización. En efecto, el equipo de escenarios lo que realizará en primer lugar es identificar las debilidades y falencias del futuro oficial, lo cual no resulta difícil considerando que los futuros oficiales generalmente son pronósticos que siguen una metodología sin mucha profundidad sobre las causas profundas y fuerzas motrices presentes en la planificación del futuro. En tal sentido, se pueden desarrollar alternativas que sean plausibles y desafíen a la visión de futuro oficial, de manera que quienes estén a cargo de la gestión de las organizaciones caigan en cuenta que cada escenario es un esfuerzo por mostrar que hay fuerzas motrices no reconocidas y que son lo suficientemente consistentes para ser consideradas a la hora de la definición de la estrategia.

De acuerdo con Van der Heijden (2011) la planificación por escenarios no sólo está determinada por el modo como se procesa la información (método inductivo, deductivo o incremental) sino también por la naturaleza y tipo de escenarios construidos y que en algunas ocasiones hay que combinar con tipologías especiales, entendidas como modos de hacer más explícito el contraste, la visibilización y la toma de conciencia sobre ciertos presupuestos, asunciones y/o comprensiones. En este sentido, pueden encontrarse las siguientes tipologías:

- a) **Escenarios libres de sorpresas**, los cuales se caracterizan por estar anclados al modo como la organización, efectiva e institucionalmente ya tenía prefigurados (parcial o totalmente) el futuro debido al sistema de creencias que incide en la toma de decisiones. En cualquier caso, este anclaje
-

con la visión convencional (“visión del viejo mundo”) sirve como un punto de partida para reconocer los cambios y asumir la posibilidad de encarar futuros más desafiantes.

- b) **Escenarios desafiantes:** donde se tiende a proponer al menos un escenario en el que ponga en duda o se señalen las debilidades de la sabiduría convencional. Ello como un modo de que la organización reconozca qué variables está dando por supuestas y qué condiciones deben darse para que en efecto las mismas acontezcan efectivamente.
- c) **Escenarios fantasmas:** la meta de este ejercicio es hacer que los autores intelectuales de ciertas asunciones consideren las consecuencias lógicas implícitas en lo que proponen, de manera de sugerir que quizá dicho escenario no sea el camino ideal para la base de la planificación estratégica de la organización.

Finalidad de la planificación por Escenarios

No hay una consideración unívoca en torno la finalidad de los escenarios, ya que siempre dependerá de las necesidades, intereses y preocupaciones de cada organización que se embarca en dicha experiencia. No obstante, según sea el caso pueden distinguirse las siguientes finalidades: 1) Formulación colectiva de estrategia(s), donde los pronósticos resultan insuficientes e incluso contraproducentes, requiriéndose un pensamiento de futuros múltiples aplicados la estrategia; 2) desarrollo de proyectos, donde el líder de la organización determinará en función de su interés la prefiguración de determinado(s) proyecto(s), sin tocar aspectos estratégicos cruciales de la organización; 3) toma de decisiones a nivel táctico y/o a corto plazo, donde lo importante, más allá de la restricción del tiempo, es determinar si la planificación por escenarios puede ayudar en las decisiones en función del grado de incertidumbre y la previsibilidad de la situación; 4) gestión de crisis, donde las organizaciones puedan usar la planificación por escenarios como un modo de hacer frente a emergencias no especificadas y que es posible que

sucedan. Ello en muchos casos implica un alto nivel de comunicación y coordinación para que las distintas partes de la organización puedan actuar en consecuencia; 5) escenarios de exploración (creación de consenso), donde como su nombre lo indica se trata de explorar un territorio ampliamente definido, sin que se establezca una agenda demasiado rígida ni se tomen decisiones particulares, ni amenazas a las cuales reaccionar sino simplemente tener la libertad de explorar futuros posibles; 6) restauración de la moral organizacional, donde la planificación por escenarios sirve como una terapia cognitiva conductual que permite que los miembros de una organización procesen y asuman una perspectiva renovada en términos organizacionales, éticos y morales tras haber pasado por experiencias traumáticas severas y continuadas.

Ahora bien, es importante resaltar que, aunque el desarrollo de la planificación por escenarios sea exitoso en sus fases y suponga un salto hacia adelante en el aprendizaje de la organización, el ciclo de aprendizaje organizacional no estará completo hasta que lo obtenido no se traduzca en acciones, que para que sean efectivas deben ser decididas y ejecutadas por las personas que tienen el poder para hacerlo y que repercute significativamente en la organización. Ahora bien, ello implica que la planificación por escenarios puede incidir en la dirección estratégica de dos maneras posibles: a) una perspectiva interna, donde la organización puede usar lo conseguido para sobrevivir y florecer en cualquiera de los escenarios vislumbrados; b) una perspectiva externa, donde la organización desarrolla una dirección correcta en el contexto del resto de las organizaciones y ante los desafíos ajenos con los que puede encontrarse.

Finalmente, resulta relevante reflexionar sobre el contexto del comportamiento institucional y explorar las posibilidades de institucionalizar la planificación por escenarios. Ello implica considerar lo siguiente: 1) la estrategia de desarrollo no ocurre sólo dentro del equipo de gestión de la organización, sino que envuelve a casi todos los niveles y capas de los

procesos de toma de decisión de la organización; 2) un equipo de gestión³⁰ que trata de desarrollar una estrategia en la soledad rápidamente se encontrará que lo construido no tiene mucha relación con el comportamiento actual de la organización – como un todo – y que se desenvuelve en el mundo real. 3) la meta final es hacer que la organización sea más adaptable en un mundo cambiante, el proceso para llevar a cabo la estrategia debe permear a toda la organización. En consecuencia, se requerirá que se combinen tanto la planificación formal y procesos de decisión, así como discutir los pasos que se tomarán para mover a toda la organización hacia un patrón de comportamiento acorde con lo previsto en la estrategia. Por otra parte, apostar a la planificación por escenarios dentro de la organización no puede ser sólo una decisión deliberada de los responsables de la gestión, sino que debe involucrar a la cultura en la organización. En efecto, una organización que desee moverse de una aproximación racionalista hacia una aproximación de aprendizaje corporativo necesitará trabajar el modo de cómo cambiar su cultura. Este es un proceso que consume tiempo en el que se requiere no sólo una decisión consciente sino también persistencia y consistencia por parte de los responsables de la gestión; 4) Ellos necesitan caer en cuenta que se han embarcado en un camino que será demandante. Por otra parte, tendrán que responder a preguntas de vida o muerte en su organización, que sería poco realista que aparezcan de la nada y de manera gratuita. Como acertadamente plantea Van der Heijden (2011:241):

³⁰ En muchos este equipo está constituido en las universidades venezolanas por un Equipo rectoral: Rector, Vicerrectores, secretario. Por otra parte, en otro nivel gerencial los jefes de división. En cualquier caso, también existen procesos e instancias de co-gobierno en los que se amplía la participación de los sectores de profesores y estudiantes según la legislación vigente para el cumplimiento de los fines (largo plazo, teleología, políticas públicas). Dicha instancia es de carácter más de gestión y luego está el nivel operativo que cumple metas y objetivos más desde la gerencia.

La gestión del cambio organizacional implica, en el contexto de la planificación por escenarios, que no es suficiente con la planificación por escenarios per se, sino que debe generarse un aprendizaje institucional que permita tomar decisiones de naturaleza igualmente institucional. Ello implica una masa crítica para el consenso y la puesta en práctica, donde los escenarios contribuyan al proceso de alineación mental, ya que cuando se afectan los modelos mentales el ciclo del aprendizaje convierte a la organización en un actor más efectivo, adaptado y dispuesto a encarar un ambiente siempre cambiante.

En este sentido, el proceso de planificación por escenarios implica del desarrollo de una estrategia, que permita establecer una planificación maestra que abarque los aspectos multifuncionales de la organización, así como traducción real en pasos de acción y proyectos específicos, junto con mecanismos de presupuestación que permitan cuantificar de qué manera son alcanzadas las metas; así como una lógica evaluativa que determine si el desempeño responde a lo propuesto originalmente. En cualquier caso, lo importante es que la organización aprenda de manera más significativa cómo lidiar con un entorno cada vez más demandante y en permanente cambio.

Así pues, tras haber considerado todo lo anterior, se pueden extraer un conjunto de reflexiones valiosas sobre la conversación estratégica, y específicamente aquellas que se desprenden de la práctica de la planificación por escenarios en las organizaciones. En primer lugar, hay que asumir que no todo el comportamiento organizacional está guiado por un aprendizaje, ni todo comportamiento organizacional puede ser aprendido. En consecuencia, lo importante es estar en mejor posición que la competencia, lo cual significa reaccionar más allá de los impulsos ambientales, viendo los peligros y oportunidades con mayor anticipación en orden a poder sobrevivir.

En segundo lugar, todas las conversaciones estratégicas se encuentran ante la posibilidad de enfocar su desarrollo bien a lo interno de la organización o bien a lo externo de la misma. En ambos casos, cuando existe un aprendizaje

organizacional, mediatizado en nuestro caso por la planificación transformadora por escenarios, se logra una mejor articulación entre ambos enfoques y ello se logra cuando se dispone de un lenguaje sencillo y ensamblado que pueda expresar (con la narrativa de los escenarios) tanto al ser de la organización como al entorno externo.

En tercer lugar, uno de los elementos claves de toda estrategia organizacional es asumir la incertidumbre que depara el futuro. Precisamente, el que exista incertidumbre implica que hay más de un futuro posible, por lo que la planificación por escenarios permite caracterizar el ambiente y entender la incertidumbre de una manera directa y metodológicamente asimilable.

En cuarto lugar, la planificación por escenarios hace posible la integración de dos requerimientos organizacionales en apariencia contradictorios. En efecto, hay una exigencia de que sea considerado un amplio rango de visiones y posiciones, que en cierto sentido den cuenta y reproduzcan la diversidad del ambiente. Por otra parte, hay una necesidad de articulación e integración de todas las visiones en un todo estratégico integrado.

Finalmente, la disciplina institucional que implica la puesta en práctica de una planificación por escenarios le permiten a la organización disponer de un arsenal de conceptos, así como una matriz de lenguaje que efectivamente puede transformar sistémicamente la cultura organizacional, para que se movilice hacia un aprendizaje organización entendido como un todo que haga de la conversación estratégica un modo privilegiado para enfrentar el cambio, la incertidumbre y aprovechar las oportunidades que ofrece el futuro.

Experiencias exitosas de planificación transformadora por escenarios

Si bien es cierto que la planificación por escenarios tuvo su origen en el mundo militar y luego empresarial (siguiendo un esquema racional y adaptativo), dicho enfoque ha sido utilizado con éxito en ámbitos sociales y

educativos. En este sentido, los aportes de Adam Kahane³¹ (2005,2016,2017) han sido especialmente significativos en la planificación transformadora por escenarios. En efecto, a principios de la década de 1990 Kahane fue director de escenarios sociales, políticos, económicos y tecnológicos de la empresa Royal Dutch Shell en Londres, posición que le permitió organizar una planificación por escenarios en Sudáfrica conocida como “Escenarios de Mont Fleur” en 1991 desde un enfoque intersectorial y en un periodo de gran tensión política, social y económica durante el “Apartheid”³². Desde entonces ha acompañado procesos de planificación por escenarios en calidad de organizador, diseñador y facilitador de procesos de los cuales a través de los cuales los líderes empresariales, gubernamentales y de la sociedad civil pueden trabajar juntos para abordar los desafíos en contextos conflictivos y complejos, valiéndose de la planificación transformadora por escenario (en el marco de las conversaciones estratégicas para las transformaciones sistémicas cruciales).

Así pues, lo que ocurrió en Mont Fleur (Sudáfrica en 1991) ilustra el proceso de una invención que surgió de la necesidad, buscando abrirse al

³¹ Adam Kahane ha ocupado puestos de estrategia e investigación en el mundo de la empresa privada (Shell, Pacific Gas and Electric Company en San Francisco); en organizaciones multilaterales (tales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico en París, el Instituto de Análisis de Sistemas Aplicados en Viena; así como ha participado en espacios académicos (en las universidades de Oxford, Toronto, Columbia Británica, California y Western Cape). No obstante, a partir de una experiencia de planificación por escenarios realizada en Sudáfrica en 1991 conocida como los escenarios de Mont Fleur, Kahane se ha desempeñado como organizador, diseñador y facilitador de procesos de los cuales a través de los cuales los líderes empresariales, gubernamentales y de la sociedad civil pueden trabajar juntos para abordar los desafíos. En esta dirección ha trabajado en más de cincuenta países con diversos actores, combinado su actividad con autor de temas relacionados a la planificación de escenarios, transformaciones sistémicas cruciales, participando con frecuencia en foros públicos y espacios académicos.

³² El *apartheid* proviene del afrikáans y significa “separación”, haciendo referencia sistema de segregación racial que se instauró formalmente en Sudáfrica en 1948, mediante leyes que despojaron de múltiples derechos a la población negra mayoritaria. Dicho proceso fue derogado paulatinamente entre 1990 y 1991. Cabe destacar que los escenarios de Montfleur llevados adelante por Kahane contribuyeron en parte a la superación de dicha realidad. (Nota del autor).

futuro como posibilidad en lugar de forzar las situaciones, los procesos y las personas para lograr un cambio.³³

Precisamente, ello muestra que los procesos de situaciones complejas y conflictivas de Venezuela, lo cual incluye el contexto universitario, pueden ser abordadas desde la Planificación Transformadora por Escenarios. Sin embargo, hasta el momento los intentos de llevar dicho enfoque han resultado fallidos (especialmente cuando se ha procurado generar iniciativas de acercamiento de actores políticos).³⁴ No obstante, es evidente que la situación venezolana ha concitado a distintos organismos y agencias internacionales a buscar alternativas desde la negociación en tanto conversación estratégica en la que el diálogo sigue siendo un ámbito indispensable, pertinente y requerido. Especialmente, dichos procesos de conversaciones estratégicas han tenido mayor éxito desde la perspectiva de la asistencia humanitaria donde el Sistema de Naciones Unidas ha podido generar procesos de acuerdo, diálogo y negociación desde la diplomacia humanitaria con autoridades civiles y militares a nivel nacional, regional y municipal. En tal sentido, instancias como la Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios (ONU-OCHA), basados en principios humanitarios (humanidad, neutralidad, independencia, autonomía) y la suscripción de principios humanitarios conjuntos congruentes con los protocolos de actuación humanitaria, el Derecho Internacional Humanitario y las legislaciones vinculantes han creado espacios para las conversaciones estratégicas. Así, por ejemplo, resulta significativo el

³³ Cabe destacar que se presenta como caso paradigmático ocurrido en Mont Fleur. Sin embargo, Adam Kahane ha desarrollado planificación transformadora por escenarios en los últimos 30 años en experiencias en más de 50 países. De manera específica se han desarrollado escenarios en América Latina tales como Destino Colombia (1997), Visión Guatemala (2005), el Futuro de la Sociedad Civil en Brasil (2013), Escenarios Educativos Brasil (2014), Alerta Democrática (2015), Méxicos Posibles (2016).

³⁴ Precisamente todos los intentos de diálogo de actores políticos del gobierno nacional con actores de oposición al menos desde el año 2002 (tras las situaciones de golpe de estado) han resultado fallidas. Quizá el caso más prometedor que no pudo alcanzar una mayor fecundidad en términos de acuerdo fue el proceso de conversaciones impulsado por el Centro Carter en Venezuela durante junio de 2002 y febrero de 2005 en la facilitación de un proceso de construcción de paz. Así como el apoyo que ofrecen la OEA con la presencia de su secretario, el expresidente colombiano César Gaviria (Centro Carter, 2005).

documento sobre *Principios Operativos Conjuntos* (OCHA, 2019:2) en el que se establecen las modalidades de respuesta transparentes y basadas en principios, donde se menciona de manera específica la colaboración:

Reconociendo la diversidad como una ventaja de la comunidad humanitaria y reconociendo la interdependencia entre los actores, las organizaciones humanitarias en Venezuela se comprometen a construir y fomentar colaboraciones eficaces con las autoridades, a nivel nacional y local, la sociedad civil y el sector privado. Estos esfuerzos se basan en los Principios de Asociación: igualdad, transparencia, enfoque orientado a resultados, responsabilidad y complementariedad.

Planificación transformadora por escenarios como un modo disciplinado de pensar juntos el futuro.

Al pensar en el futuro de la educación, y especialmente de la educación universitaria existe un rico conjunto de documentos y declaraciones sobre la prospectiva del contexto universitario que vale la pena considerar. Así, por ejemplo, el “Documento de Política para el cambio y desarrollo en la educación superior” (1995); la “Declaración Mundial sobre educación superior en el siglo XXI” (1998); el “Informe de síntesis sobre las tendencias y los avances en la educación superior desde la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior” (2003); la “Conferencia Mundial de Educación Superior 2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo”. Todas ellas celebradas en París; así como la Resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas aprobada el 25 de septiembre de 2015 titulada: “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”, se sustentan en las premisas de educación para todos y educación inclusiva y equitativa de calidad. Cabe destacar que ambos elementos y los principios y criterios contenidos en estas formulaciones de carácter internacional pudieran ser útiles a la hora de considerar una planificación transformadora por escenarios en el contexto universitario, considerando que el Estado venezolano históricamente ha sido signatario de

los mismo y forma parte de sus obligaciones legales para el cumplimiento de las políticas públicas en materia universitaria.

Ahora bien, de acuerdo con Kahane (2016) al plantear la construcción de escenarios se requiere realizar un abordaje exitoso en tres áreas principales: un diagnóstico sistémico de la situación y su contexto; un desarrollo de las redes para permitir un comportamiento de cooperación entre los posibles integrantes del espacio y una identificación personal con la propuesta de escenarios. Ante ello tiene que evitarse la trampa de presionar a las personas, las circunstancias y los contextos. Dirá en este sentido Kahane (2016:23):

Si optamos por tratar de cambiar el futuro, tendremos que elegir cómo hacerlo. Por lo general, elegimos presionar. Tenemos una idea de cómo creemos que deberían ser las cosas y enfocamos nuestros recursos —argumentos, autoridad, colaboradores, dinero, armas— en intentar de que así sea. Pero a menudo, cuando presionamos, otros presionan de vuelta y terminamos frustrados, exhaustos y estancados.

Precisamente, cuando se trata de cambiar el futuro presionando puede ocurrir que otros también lo hagan, lo cual produce frustración, cansancio y estancamiento. Por tanto, siempre es importante lograr que las personas trabajen cooperativa y creativamente para lograr el cambio de una situación. Nuevamente, dirá el autor:

A través de estas experiencias he aprendido que sí es posible para las personas que se encuentran en una situación que quieren cambiar —personas que se necesitan mutuamente para lograr salir del estancamiento y avanzar, pero que no se entienden, no están de acuerdo o no confían unas de otras—, trabajar juntas cooperativa y creativamente para llevar a cabo ese cambio. (Kahane,2016:24).

En tal sentido, el propósito de la Planificación Transformadora por Escenarios es permitir transformar colaborativamente el futuro a través de la transformación de los pensamientos, las acciones y las relaciones con los demás en lugar de adaptarse a la situación de la que se forma parte. En esta dirección, significa emprender un proceso disciplinado de pensar juntos el futuro y modificar las acciones a través de ello. Dirá Kahane (2016:24-25):

Su propósito es permitir, a aquellos de nosotros que estamos tratando de cambiar el futuro colaborativamente, transformar, en lugar de adaptarnos a la situación de la que formamos parte. Implica una transformación de la situación —como la de una oruga en mariposa— más que solamente un cambio gradual o transitorio. Logramos que esto suceda a través de la transformación de nuestros propios pensamientos y acciones, y de nuestras relaciones con los demás.

Es importante, resaltar que la planificación transformadora por escenarios en el contexto social y educativo fue una invención que nació de la necesidad y permitió a las personas poder personas de manera abierta sobre las posibilidades de futuro. En tal sentido, el método de escenarios propone pensar en lo que podría suceder en lugar de predecir lo que va a suceder o indicar lo que debería suceder.

Cabe destacar que la experiencia embrionaria de esta práctica ocurrió en Mont Fleur (Sudáfrica) en 1991 cuando un grupo de líderes provenientes de todo el sistema conversaron sobre lo que estaba sucediendo, lo que podría suceder y lo que necesitaban que sucediera en su sistema, para luego actuar sobre aquello que habían aprendido. Dirá Kahane (2016:39) al respecto:

La esencia del proceso de Mont Fleur —un grupo de líderes provenientes de todo el sistema conversando sobre lo que estaba sucediendo, lo que podría suceder y lo que necesitaban que sucediera en su sistema, y luego actuando en base a lo que habían aprendido— fue empleada en los cientos de foros de negociación (la mayoría de ellos sin usar la metodología de

escenarios como tal) en cada ámbito de la transición: desde la reforma educativa hasta la planificación urbana, hasta una nueva constitución.

Para ello, se ensambló un equipo de construcción de escenarios que pudieran mirar desde las distintas perspectivas los desafíos de Sudáfrica, invitando a miembros de la universidad, así como a líderes actuales y potenciales provenientes de todo el sistema social político y económico de lo que estaba emergiendo en Sudáfrica.

La visión de los organizadores que están que un equipo tan diverso importante como el constituido permitiría entender la totalidad de lo que estaba pasando en la situación de Sudáfrica y permitiría también tener cierta credibilidad para presentar sus conclusiones a todo el país.

En este sentido, se hizo la invitación a 22 personas influyentes conformada por políticos, empresarios, sindicalistas, académicos, y activistas comunitarios de diversa condición racial, de diversa posición política, y provenientes bien de los grupos de oposición o grupos en el poder. Contra todo pronóstico de un eventual conflicto e indisposición al diálogo, el grupo estuvo dispuesto a encontrarse e intercambiar desde el principio generando un ambiente fluido y creativo en mesas de conferencias, en pequeños grupos de trabajo, en caminatas y en espacios informales de compartir, dónde cada una de las personas a partir de una metodología básica, explicaba sus posturas, discutía y establecía relaciones cercanas con los demás participantes.

El método de escenarios pide que la gente converse sobre los futuros posibles de lo que puede suceder. Ello permitió que el grupo preparara 30 historias de futuros posibles para Sudáfrica, yendo más allá de la narrativa oficial de sus organizaciones y sintiéndose libres de generar narrativas más allá de lo que debería hacerse o de lo que se predecía que iba a suceder. Dicha dinámica permitió que pudiera hablarse sobre cuestiones trascendentales entre adversarios antiguos de una manera bien intencionada

y constructiva En un espacio de tres encuentros de más de un fin de semana en los que se llegó a acordar cuatro historias sobre lo que podría suceder en el país. Para ello se habló del escenario del “Avestruz”, que era una historia sobre la minoría blanca en la que el Gobierno un día enterraba su cabeza en la arena y se negaba a negociar con sus oponentes. El segundo escenario era el de “Pato lisiado” que era una historia sobre un acuerdo negociado que limitaba al nuevo Gobierno democrático y lo hacía incapaz de hacer frente a los desafíos del país. El tercer escenario era el escenario de “Ícaro” según el cual, un gobierno democrático sin restricciones ignoraba los límites fiscales y derrumbada a la economía. Y el último escenario, “el vuelo de los flamings” que era una historia de una sociedad que sentaba los cimientos para desarrollarse conjunta y gradualmente.

Dicho ejercicio fue recogido en un resumen de 16 páginas de trabajo que fue publicado en periódicos importantes del país (Le Roux, 1992). Adicionalmente se preparó un vídeo de 30 minutos sobre el trabajo y se incluyeron ilustraciones de cada uno de los escenarios. Por otra parte, el equipo utilizó los materiales para presentar sus hallazgos a más de 100 organizaciones políticas, empresariales y de la sociedad civil de toda Sudáfrica.³⁵

Conviene señalar que dicha experiencia tuvo un impacto significativo en Sudáfrica. En primer lugar, que permitió al equipo de escenarios generar una intensiva dinámica de encuentro intelectual y social con sus diversos compañeros, y permitió cambiar la forma de pensar acerca de lo que era

³⁵ Cabe destacar que este proceso de socialización forma parte de lo que se conoce como docencia social, cuyos principios y expresión académica está fundada en prácticas de la universidad venezolana. En efecto, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador lo asume como uno de sus mandatos en materia de pedagogía política, incluso egresando profesionales en Docencia Social (como especialidad) en el área de Pedagogía Social. Otras universidades como la Universidad Central de Venezuela y la Universidad Católica Andrés Bello han realizado experiencias similares. Cabe destacar que, en el caso específico del autor, incursionó en esta práctica como parte de su trabajo de investigación y como trans fondo de su inquietud investigativa a nivel doctora. (Nota del Autor).

necesario y posible en el país, así como se creó una confianza mutua y empatía que perduraría en el tiempo. Por otra parte, sirvió como elemento para generar una discusión pública en Sudáfrica sobre la base de la narrativa construida.

Ahora bien, en el caso específico de la aplicación de la planificación transformadora por escenarios en el campo educativo conviene hacer referencia en detalle a la experiencia de “Escenarios Transformadores para la Educación Básica en Brasil” (Instituto Reos, 2015), la cual fue llevada a cabo por la organización *Reos Partners* de la que Adam Kahane es fundador y director en la actualidad. En efecto, en el desafiante contexto posterior a la aprobación del “Plan Nacional de Educación” (PNE) 2014-2024, el desarrollo del proyecto Escenarios Transformadores para la Educación Básica en Brasil constituyó un ejercicio colectivo de análisis de la coyuntura y construcción de futuros posibles para la Educación Básica Brasil para pensar los próximos 17 años de lo educativo en ese país. Este ejercicio se basó en el diálogo entre diferentes perspectivas políticas, muchas de las cuales se encontraban en conflicto en el proceso de tramitación del “Plan Nacional de Educación” en el Congreso Nacional, el cual fue aprobado durante la administración de la presidenta Dilma Rousseff pero que fue esbozado y planificado en las administraciones de Cardoso y Lula Da Silva.

Cabe destacar que los “Escenarios Transformadores para la Educación Básica” en Brasil en 2032 fueron construidos por un equipo de brasileños en el campo de la educación: movimientos sociales, gobierno, organismos internacionales, formadores de opinión, institutos y fundaciones empresariales, sindicatos, docentes, directores, padres, estudiantes, académicos (docentes e investigadores) y organizaciones que representaban la diversidad que se encontraba en la población en los diferentes niveles educativos. En este sentido, los escenarios fueron creados a partir de 71 entrevistas en profundidad realizadas a personas involucradas con el tema, además de tres talleres con un total de siete días en los meses de agosto,

septiembre y noviembre de 2014. Como resultado de dicha dinámica se lograron mapear las principales preocupaciones y fuerzas para el tema, además de las certezas e incertidumbres sobre el futuro de la Educación Básica en Brasil.³⁶

Precisamente, ello permitió que se construyeran y eligieran historias sobre el futuro de la Educación Básica en Brasil que el equipo de escenarios creyó relevantes, desafiantes, plausibles y claras, contribuyendo al debate público sobre el tema.

Vale decir que la clave de todo el proceso fue posible gracias a un proceso riguroso, en el que se llevó a cabo una dinámica analítica y creativa alternada dónde los participantes comenzaron a identificar su agenda estratégica en torno a los temas más importantes de la educación básica en Brasil. Para ello se eligió el año 2032 por ser una fecha más allá del final del segundo PNE y por tener un horizonte temporal suficiente, 17 años, por los cambios en el sistema educativo en Brasil.

En consecuencia, se analizaron las fuerzas motrices (sociales, tecnológicas, ambientales, económicas, políticas) que podrían tener un impacto relevante en temas de la agenda estratégica, así como la determinación de las fortalezas clasificándolas en términos de previsibilidad e impacto. El siguiente paso fue imaginar una serie de eventos que tendrían lugar entre 2015 y 2037 para que cada escenario sucediera en 2032. Cabe destacar que después de los talleres un equipo realizó un informe que realizado y revisado de manera iterativa por el equipo de escenarios.

Ahora bien, en el ejercicio específico de la planificación por escenarios realizada en Brasil se asumieron las premisas básicas que la situación educativa era inaceptable e insostenible por todos los actores del sistema educativo, pero al mismo tiempo no podía ser cambiada por sólo una parte de

³⁶ De acuerdo con la legislación del sistema escolar brasileño la Educación Básica comprende las etapas de Educación Inicial (parvulario y preescolar) de Enseñanza Básica y Media, además de las modalidades de Educación Especial, Educación Profesional, Educación de Jóvenes y Adultos, Educación Indígena, Educación Rural. Educación y Educación a Distancia.

los miembros de dicho sistema y que podría realizarse de manera directa. Ello precisamente por la naturaleza compleja de la situación educativa en Brasil.

A la luz de lo anterior los escenarios que se construyeron (4 en total) describen cómo será la educación en Brasil en 2032, año definido por el equipo de escenarios como un tiempo razonable para la consolidación de los cambios proyectados. Cabe destacar que los escenarios escogidos usan como símbolo el comportamiento de aves emblemáticas de Brasil: el “Canario de Tierra”, el “Colibrí”, el “Halcón Peregrino y el pájaro “Tico-tico.” Visto en mayor detalle se tiene lo siguiente:

- a) El primer escenario está simbolizado por el “Canario de Tierra”, el cual está en todas partes de Brasil, pese a que estuvo en peligro de extinción. Sin embargo, está recuperando su hábitat. Acostumbrado a vivir en bandadas, se preocupa por lo colectivo, tiene espíritu de lucha cuando lucha por el espacio, es territorial y tiene una técnica de alimentación eficiente, que no dispersa semillas. En dicho escenario el Estado tiene un rol fundamental y estratégico en la garantía del derecho a la educación, y el concepto de educación está anclado en políticas públicas oficiales y formales, fundamentado en leyes y construido y negociado con la participación de la sociedad civil. Esto es debido a que la comunidad escolar, la comunidad educativa y la sociedad demandan la priorización de la educación. En tal sentido, hay una fuerte participación social y control de las políticas públicas; así como hay mejora en la calidad de las escuelas públicas, aumentando la matrícula de la clase media en establecimientos construidos y mantenidos por el Estado (Instituto Reos, 2015:26).
- b) El segundo escenario está simbolizado por el “Colibrí”, el cual tiene una belleza intensa que trasciende la racionalidad más inmediata. Es uno de los principales polinizadores de varias plantas e incluso explota flores de plantas bajas, volando muy bajo para hacerlo. Es territorial y vocaliza todo el tiempo, desde el amanecer hasta el anochecer. En dicho escenario existe una pluralidad de arreglos en la relación público-privada que

privilegian lo no lucrativo, sin embargo, existe una tensión basada en la necesidad de una fuerte regulación y control social permanente para que intereses privados contrarios a los públicos no dominen las escuelas públicas, desde empresas hasta grupos religiosos fundamentalistas. Existe un estímulo a la participación y control social de varios sujetos en la comunidad escolar, pero aún existen desafíos para que dicha participación incida en las políticas nacionales. Se convive con una pluralidad de modelos, como redes y comunidades de aprendizaje, territorios de cooperación, ciudades escolares y experiencias de educación popular. La escuela tiene la función social de formar sujetos de cambios cotidianos y globales, fortaleciendo la relación con los territorios, en una perspectiva intersectorial y en red. (Instituto Reos, 2015: 27).

- c) El tercer escenario está simbolizado por el “Halcón Peregrino” (halcón pecho naranja como también es conocido en Brasil), la cual es considerada el ave más rápida del mundo, alcanzando unos 320 kilómetros por hora. A pesar de que no es una especie en peligro de extinción, su presencia y número suele ser reducida. Siendo un ave que caza en solitario, lo hace atacando a otras aves, generalmente palomas o pájaros pequeños, ya que tiene picos afilados y poderosas garras adaptadas para capturar presas. Sin embargo, también puede ser víctima de otras aves rapaces más grandes que ella. En dicho escenario se consolida la influencia de la visión empresarial, con un aumento significativo en la transferencia de recursos públicos para instituciones educativas privadas (con y sin fines de lucro), a través de convenios, asociaciones público-privadas y la distribución de becas estudio. La educación está orientada a la formación de capital humano: mano de obra calificada y especializada para trabajar en el mercado, y el enfoque está en la competencia, medida por evaluaciones externas estandarizadas a gran escala. Hay resistencia emprendida por sindicatos, movimientos sociales, movimientos juveniles y articulaciones en red, pero es reprimida en la opinión pública. Hay inversión en estudiantes

con mejor desempeño, pero la desigualdad estructural permanece y puede crecer. (Instituto Reos, 2015:28).

- d) Finalmente, el cuarto escenario está simbolizado por el ave “Tico Tico”, la cual abunda en regiones templadas y habita en cumbres expuestas a fríos y fuertes vientos. Dicha ave vive en parejas aisladas y el macho en la mayoría de los casos ataca a aquellos ejemplares de su misma especie o de otras especies que invaden su territorio. Se caracteriza por escarbar en el suelo dando pequeños saltos para obtener comida del suelo sin salir del lugar en que se encuentra. Adicionalmente, suele saltar sin cambiar la posición de las patas, arrojando hacia atrás aquello que le impide obtener alimento. Dicho escenario muestra la situación en la que el Estado logra promover una sensación de mejora en la vida cotidiana de las personas, al estimar el consumo como principal agregador social lo cual genera un impacto (casi siempre negativo) a nivel social y ambiental. En efecto, existe insatisfacción con el servicio público ofrecido, que no es capaz de garantizar la calidad de los derechos, El Estado tiene presencia, principalmente con el mantenimiento de políticas sociales compensatorias, y busca universalizar el derecho a la educación, Sin embargo, lo hace con baja voluntad política para enfrentar las desigualdades estructurales, que reproducen estándares de calidad desiguales. Hay poca motivación juvenil en relación con el concepto educativo actual, que no sufre grandes cambios. Es una educación masificada e ineficaz, que trata de considerar las diversidades, pero de manera periférica. (Instituto Reos, 2015: 29).

Así pues, al ver los escenarios anteriores, queda en el ambiente la reflexión de que a veces el escenario más significativo es el que puede evitarse. En cualquier caso, lo importante es no perder de vista tanto en el caso de los escenarios de Mont Fleur, como de los escenarios educativos de Brasil que dicho enfoque efectivamente puede jugar un papel importante en la planificación y formulación de estrategias, la toma de decisiones y la contribución al debate público a través de diálogos basados en ellos. En efecto,

el propósito de estos diálogos es usar los escenarios para descubrir qué se puede y se debe hacer. Para que estos escenarios sean útiles, es fundamental, entonces, reflexionar y dialogar sobre ellos, así como entender cuáles son los pasos específicos propuestos por Kahane (2016) para llevarlos a cabo.

Pasos para la planificación transformadora por escenarios

La planificación transformadora por escenario implica abordar situaciones problemáticas y complejas que no pueden ni deben transformar directa y unilateralmente, a través de la constitución de un equipo proveniente de todo el sistema, la creación de contenedor fuerte y un proceso riguroso que conduzca a la construcción de alianzas desde el entendimiento. Para ello es necesario seguir cinco pasos según la metodología propuesta por Kahane (2016): 1) convocar a un equipo proveniente de todo el sistema; 2) observar lo que está sucediendo; 3) construir historias sobre lo que podría suceder; 4) descubrir lo que puede y debe hacerse; 5) actuar para transformar el sistema. En tal sentido, se ofrecen algunas consideraciones previas.

En primer lugar, el momento más oportuno para proponer un ejercicio de planificación transformadora por escenarios es cuando las personas encuentran que su situación es situación es inaceptable, inestable o insostenible, lo cual a pesar de que les produce miedo, emoción y/o confusión, les impulsa a no seguir como estaban, ni a adaptarse o a huir. Adicionalmente, cuando las personas no pueden transformar la situación por su cuenta o contar sólo con sus iguales, forzando unilateralmente una transformación (aunque pudieran y quisieran. Finalmente, cuando no se puede transformar la situación de manera directa ya que los actores claves se encuentran polarizados y poseen visiones encontradas sobre lo que es la solución o el problema del asunto. En tal sentido, la planificación transformadora por escenarios implica que las personas trabajen con situaciones problemáticas y complejas que quieren transformar pero que no pueden hacerlo unilateral o directamente, con

la posibilidad de hacerlo a nivel local, sectorial, regional, nacional o global. Dirá Kahane (2016:43-44):

La planificación transformadora por escenarios no es una vía para que los actores se adapten a una situación, ni para forzar su transformación, ni para implementar una propuesta previamente formulada, ni para negociar entre varias propuestas previamente formuladas. Es una manera en que los actores pueden trabajar cooperativa y creativamente para salir del estancamiento y avanzar.

En tal sentido, los actores transforman sus entendimientos articulando una síntesis colectiva de lo que está pasando y podría pasar. Adoptando para ello una nueva visión sobre la situación y su propio rol en ella. Adicionalmente, los actores transforman sus relaciones, desde la profundización de la empatía y la confianza, así como el desarrollo de la capacidad y voluntad de trabajar juntos. Por otra parte, los actores transforman sus intenciones como consecuencia de que han cambiado los entendimientos y las relaciones, lo cual les permite ver lo que pueden y deben hacer para afrontar lo que sucede en el sistema. Finalmente, y como resultado de lo anterior, los actores transforman sus acciones porque ya han podido transformar los entendimientos, las relaciones y las intenciones.

Por otra parte, es necesario incorporar algunos componentes tales como consolidar un **equipo proveniente de todo el sistema**, constituido por personas perspicaces, influyentes e interesados, que no provengan de una sola parte o facción, que no sean sólo observadores, sino que quieran abordar una situación problemática específica desde la convicción que tendrán más éxito de resolverla si lo hacen junto a otros.

En segundo lugar, crear un **contenedor fuerte** permite que dentro de él se transformen los entendimientos, relaciones e intenciones, siempre y cuando garantice la suficiente protección y seguridad, así como facilite la presión y la fricción desde un posicionamiento político que haga posible que

todos en la diversidad puedan reunirse y trabajar juntos, unas condiciones psicosociales que permitan tomar conciencia de las acciones, y un espacio físico que distienda y evite las distracciones.

En tercer lugar, un **proceso riguroso** que implica la construcción de un conjunto de historias sobre lo que pudiera suceder (escenarios), sin ser un pronóstico, un deseo o una propuesta; para después actuar conforme a lo aprendido. En ese sentido es un proceso pragmático, inspirador, racional e intuitivo, conectado y crítico de lo que sucede, así como inmerso en la complejidad y a la vez desconectado del conflicto. En efecto, la planificación transformadora por escenarios permite la construcción de alianzas desde el entendimiento de la situación, el entendimiento del otro y el entendimiento de lo que necesita hacerse.

A la luz de lo anterior, la lógica de fondo del proceso aborda situaciones problemáticas de forma lenta y de adentro hacia afuera, de manera que se transformen los entendimientos, relaciones, intenciones y en consecuencia las acciones desde los líderes, al equipo de escenarios y de éstos hacia las organizaciones y sectores que ellos dirigen y hacia el sistema social en general. Cabe destacar, por tanto, que el proceso y metodología es emergente y requiere de un diseño y un rediseño adaptado al contexto. La única forma de aprender cómo realizarlo es practicarlo en una variedad de situaciones. Dirá Kahane (2016:51) al respecto lo siguiente:

La planificación transformadora por escenarios es simple, pero no es fácil, ni directa ni está garantizada. El proceso es emergente, casi nunca se desenvuelve de acuerdo con lo planificado, y siempre se requiere de un diseño y de un rediseño adaptados específicamente al contexto. Por ende, la única forma de aprender este proceso es practicarlo en una variedad de situaciones.

Convocar a un equipo proveniente de todo el sistema

El primer paso, en el proceso de creación de una planificación transformadora por escenarios pasa por reunir a una diversidad de actores de todo el sistema que quieran y puedan participar en la dinámica (dicho sistema puede ser una comunidad, un sector, país cuya realidad sea tan compleja que no pueda ser comprendida o cambiada por alguna de sus partes). Ello implica que las personas involucradas tomen una posición ante la realidad como consecuencia de una observación profunda y una constatación del estancamiento. Dirá Kahane (2016:57):

Usted observa lo que está ocurriendo en su comunidad, sector o región, y no se encuentra contento con lo que ve. Visualiza posibles futuros que no está dispuesto a aceptar porque prolongan un presente inaceptable, destruyen un presente aceptable o no logran materializar el potencial del presente. Y usted no está dispuesto tampoco a dejar que la suerte u otras personas decidan lo que vaya a suceder. Usted quiere contribuir a crear un mejor futuro.

Ahora bien, la preocupación es acotada y específica. Se busca evaluar las fronteras del sistema sin perder la flexibilidad de eventualmente considerar otros eventos vinculantes. Es importante notar que dicha reflexión del autor de los escenarios es válida para el sector universitario entendido como sistema de comunidades universitarias (comunidad de estudiantes, docentes y administrativos). En efecto, el sistema no puede ser arreglado desde arriba o afuera, ni por la cuenta de cada uno, o la colaboración de amigos y colegas. Implica incluir a los que afectan y a los afectados, a los extraños y los adversarios, a los que no están de acuerdo o desconfían. Por tanto, se asume que no hay consenso sobre el presente y el futuro, pero se reconoce el valor de construir un mapa de futuros posibles. Ello conlleva a decidir organizar un proyecto de planificación transformadora por escenarios. Continúa afirmando el autor:

Usted sabe que no existe consenso entre estos actores sobre lo que debería suceder en el futuro o incluso sobre lo que está

sucediendo en este momento. Cree que un equipo proveniente de todo el sistema podría aportar una valiosa contribución construyendo un mapa de futuros posibles que informen e inspiren las acciones que ellos y otras personas van a realizar. Decide que intentará organizar un proyecto de planificación transformadora por escenarios. (Kahane, 2018: 58).

Por otra parte, se busca aliados que formen parte de un equipo convocante que garantice mayor comprensión, credibilidad y acceso a redes. Para ello conviene tener en cuenta que frente a un sistema polarizado hay que mantener una postura abierta e inclusiva, sin lugar a manipulaciones y parcialidades. Así, los resultados y la manera de conseguirlos se irán descubriendo en el camino, aunque ello implique efectivamente se cambiarán los entendimientos, las relaciones, las intenciones y las acciones. Adicionalmente, resulta necesaria la elaboración de un plan general, así como la definición de la lógica, objetivos, enfoque, participantes, tiempo y presupuesto del proyecto de lo que se intenta hacer, así como se buscan los recursos para ejecutar el plan a nivel de donaciones en dinero y servicios en especie de personas que aprecien el valor de la propuesta.

Ahora bien, en la mayoría de los casos al inicio no hay un propósito fuerte, claro y común. Toma tiempo construir entendimientos, relaciones e intenciones compartidas. Por otra parte, la incidencia de los participantes en el éxito del proyecto es decisiva en aspectos tales como el contenido, las consecuencias del proyecto, así como el impacto incluso en ellos mismos. En este sentido, los participantes del proyecto deben reunir las siguientes características: 1) ser perspicaces, influyentes y estar comprometidos; 2) tener interés en mejorar el futuro; 3) ser líderes respetados en sus propias organizaciones, sectores y comunidades; 3) ser pensadores curiosos y sistemáticos que puedan y quieran hablar libremente; 4) líderes con energía y orientados a la acción.

Como equipo se debe garantizar una gama de orígenes y perspectivas de naturaleza sectorial, ideológica, profesional y geográfica, así como tener

una serie de posiciones y conexiones a nivel de los negocios, el gobierno y la sociedad civil que les permita trabajar para observar todo el sistema e influir en él, constituyendo un microcosmos de todo el sistema. Adicionalmente, el equipo ensamblado debe creer que la iniciativa vale la pena y es seguro. Dirá Kahane (2016:60) a propósito de ello lo siguiente:

Las personas se unirán a este equipo si creen que los esfuerzos que están llevando a cabo para cambiar el sistema por su cuenta son o podrían volverse deficientes, y si piensan que unirse al equipo será algo seguro y que valdrá la pena. Que valga la pena significa que el futuro del sistema les importa y que trabajar en un equipo tan heterogéneo les permitirá tener una influencia mayor (más sabia, más amplia, más rápida) en dicho futuro. Que sea seguro significa que confían en que los organizadores no tienen una agenda oculta ni partidista, y que al unirse al equipo sus propios intereses no se verán comprometidos.

No obstante, no hay que perder perspectiva que no todos los actores claves de un sistema estarían dispuestos a participar en este tipo de iniciativas. En efecto, algunas de las personas que se consideran necesarias para integrar el equipo no tienen deseos de participar en explorar nuevos futuros posibles. Generalmente en este grupo entran los poderosos y aquellos que están satisfechos con la situación establecida por lo que estarán reacios a comprometerse con una forma nueva y creativa. En este sentido, es importante incluir a personas abiertas al ejercicio desde una propuesta que se presente como valiosa en lugar de amenazante. Adicionalmente hay que sopesar si hay que arrancar sin ciertas personas claves y si ello no compromete el deseo de influir en el sistema como se pretende.

Cabe destacar que la dinámica de la conexión con los posibles participantes y la inteligencia relacional al momento de la convocatoria resulta importante. Dice Kahane (2016:60) al respecto:

La forma en que ustedes identifican establece una conexión con, y suben a bordo a los miembros del equipo es sencilla, pero no

fácil. Pueden hablar con la gente, en persona, individualmente, acerca de lo que ustedes y ellos están tratando hacer. Les piden retroalimentación y consejo (incluyendo sugerencias sobre qué otras personas podrían ellos ayudarles a subir a bordo) y les preguntan si están interesados en unirse a su esfuerzo. Algunas de las personas con las que hablen no tendrán interés alguno en lo que están haciendo, otros no estarán interesados en unirse, pero les darán algún apoyo y otros más se unirán con mucho entusiasmo. Así continúan hasta que logren formar un equipo.

En cualquier caso, hay que construir un contenedor fuerte, lo que implica asumir las dimensiones políticas, psicosociales y físicas del contenedor. De manera específica ello implica: definir el proyecto: su lógica, objetivos; los actores involucrados en la organización, financiamiento; los aspectos institucionales, comunicacionales, así como las reglas de juego. De manera que el equipo se sienta protegido, seguro, así como impulsado para realizar el trabajo.

Por otra parte, se requiere realizar entrevistas a profundidad con los miembros del equipo, todo ello con los siguientes propósitos: 1) conocer lo que para el pensamiento actual del entrevistado sobre el sistema (presente, futuros, esperanzas, temores); 2) conversar sobre las expectativas del proyecto, ayudando a prepararse para el trabajo; aclarar dudas y/o preocupaciones; 3) empezar a construir confianza y relación entre los participantes. En todo caso, se recomienda tomar notas detalladas durante las entrevistas y se elabora un documento de síntesis organizado por temas. Para ello se realiza una no-atribución que garantiza la seguridad del entrevistado y se despersonaliza lo dicho en la entrevista. Cabe destacar que dicho documento se comparte con los miembros del equipo para darle sentido a la rica diversidad de perspectivas sobre el sistema y preparar el siguiente paso. Con este material que refleja lo enfatizado por los entrevistados se comienza a prefigurar el trabajo de los escenarios que se van a realizar. Dice acertadamente Kahane (2016:61):

El reto fundamental que enfrentan en este primer paso es el habitual reto empresarial de intentar crear algo que todavía no existe. Están tratando de reunir a un equipo de líderes de todo un sistema, que no se conocen o no se entienden o no confían unos en los otros. Mientras más inédito y difícil sea reunir a estos actores, mayor será el valor creado al hacerlo. El hecho de que estos actores probablemente nunca se hayan reunido anteriormente no significa que no puedan hacerlo ahora.

Observar lo que está sucediendo

Dicho paso tiene que ver con la posibilidad de que el equipo de escenarios construya un conocimiento básico compartido de lo que está sucediendo en el sistema. Para ello se requiere la disposición de escuchar las distintas perspectivas que ofrece cada uno de los miembros del sistema e implica trascender las opiniones atreviéndose a mirarlo lo que sucede con nuevos ojos. En el caso universitario, no sólo es responsabilidad del sistema de planeamiento institucional o de evaluación universitaria. Es una tarea compartida por definición. En este sentido es necesario la existencia de diversos puntos de vista para tratar de abarcar el todo, a fin de poder hablar productivamente acerca del futuro creando un lenguaje común para hablar del pasado y del presente. Ello implica un reto porque no es fácil que personas con orígenes, ideologías y cosmovisiones radicalmente distintos puedan hablar y trabajar juntos de manera abierta y sincera a lo largo de los talleres propuestos en el proceso de planificación transformadora por escenarios, precisamente porque la dinámica es dramática y transformadora.

Además de las discusiones resulta importante realizar invitación de expertos que brinden perspectivas en torno a tópicos sobre los que el equipo quiera saber más, así como la posibilidad de realizar visitas estratégicas (jornadas de aprendizaje) a espacios donde se presentan realidades que dan cuenta de ese contexto analizado.

Cabe destacar que estas distintas experiencias estructuradas de aprendizaje ayudan al equipo a construir un entendimiento compartido sobre

lo que está sucediendo y lo que podría suceder después. En efecto se trata de llevar a cabo un examen disciplinado de la realidad actual, así como crear un espacio que permita una nueva percepción. Adicionalmente se requiere también generar espacios forzados de no trabajar que en algunos casos resultan muy productivos porque pueden ser utilizados para relajarse, para comer y conversar juntos, donde la plática informal resulta ser insumo muy reflexivo y permite la interrelación dentro de los distintos participantes. En definitiva, la creación de estos espacios especiales permite al equipo observar su presente esos futuros posibles con ojos nuevos. Dirá el pensador canadiense:

Ustedes ya convocaron a su equipo de escenarios y se encuentran listos para empezar a trabajar juntos. Todos están interesados en y preocupados por el futuro de su sistema, pero tienen entendimientos radicalmente diferentes sobre lo que necesita suceder en el futuro, e incluso sobre la veracidad e importancia de lo que ha sucedido en el pasado o está sucediendo en el presente. Además, no se puede estudiar directamente el futuro sino únicamente el pasado y el presente (Kahane, 2016:71).

Uno de los elementos clave en esta dirección es evitar realizar un examen trivial y superficial de la realidad, ya que a la larga también ello produce escenarios triviales y obvios acerca de las posibles realidades futuras. En consecuencia, cuando se observa al futuro se trata de mirar las cosas con una focalización correcta para señalar los hechos e introspecciones que desbloqueen o abran el entendimiento, a través de una percepción aguda que permita liberarse de viejas percepciones y prejuicios. Para ello se requiere cuidar la calidad del espacio en el que se trabaja, es decir el contenedor en el que se crean las condiciones físicas, así como las condiciones psicosociales necesarias para que se produzcan los intercambios y el equipo se sienta lo suficientemente seguro para que pueda y quiera relajarse, así como compartir e intentar nuevas formas de pensar y relacionarse.

En definitiva, se trata de buscar una fuerza motriz entendida como una fuerza social, tecnológica, económica, medioambiental, cultural, o política de lo que ocurre en el sistema, en términos de los eventos observables, los patrones repetitivos de los eventos a lo largo del tiempo, o de las estructuras sistémicas. Ahora bien, apunta Kahane (2016:74):

No están intentando construir un modelo completo de lo que está sucediendo en y alrededor del sistema: eso sería imposible. Están intentando sistematizar y profundizar la conversación de su equipo sobre lo que está sucediendo y en particular, están intentando incluir hipótesis acerca de las estructuras subyacentes y no sólo observaciones en torno a eventos y patrones. Mientras mayor capacidad posean para ver los sistemas a nivel de estructuras, mayor será su capacidad para comprender e influir dichos sistemas.

Construir historias sobre lo que podría suceder

En este paso se trata de construir un conjunto de escenarios útiles sobre lo que podría suceder en el sistema y sus alrededores. En este sentido, se requiere encontrar de entre un número infinito de posibles historias sobre lo que podría suceder, un conjunto de escenarios que oscile entre los dos y los cuatro escenarios posibles que reúnan algunas características clave tales como: a) ser iluminadores, brindando una comprensión sobre las actuales circunstancias y preocupaciones presentes; b) ser desafiantes, en la medida que hagan visibles aspectos invisibles de las dinámicas importantes y hagan explícitas algunas interrogantes sobre el pensamiento actual; c) sean verosímiles, en la medida que sean lógicos, y estén basados en una secuencia de hechos; e) sea fáciles de recordar y de distinguir entre sí.

Para construir dichos escenarios se pueden utilizar dos métodos que permiten pasar de las listas de certezas e incertidumbres a un conjunto de

escenarios. El primer método es el *método deductivo* que comienza por la elección de 2 incertidumbres clave que son usados como ejes de una matriz de 2 por 2, obteniendo cuatro escenarios. El segundo método es el método inductivo, el cual parte de una lluvia de ideas sobre muchos escenarios posibles que después se agrupan, se iteran y se depuran para encontrar dos, tres o cuatro escenarios útiles. No obstante, en ambos casos no se sigue un proceso mecánico y cada uno de estos métodos tiene sus ventajas. Así, por ejemplo, mientras el método deductivo es más director el método inductivo es más creativo. En cualquiera de los métodos elegidos lo importante sea que dichos escenarios sean relevantes, desafiantes, verosímiles y claros.

Una vez han sido seleccionados estos escenarios, lo que sigue es desarrollarlos de modo que no contengan simplemente unos descriptores generales, sino que se elabore una narrativa con una lógica específica sobre lo que sucede, cómo sucede y por qué sucede, a través de una serie de eventos futuros hipotéticos, determinando cuáles son las consecuencias de asumir dicho escenario. Otro elemento importante, es la elección del nombre de cada escenario, procurando capturar con precisión la esencia de cada historia y permitiendo abrir el pensamiento de los actores de una manera informativa y persuasiva. En este sentido también conviene el desarrollo de una imagen o un marco interpretativo que relaciona cada uno de los escenarios tales como un árbol lógico, una tabla comparativa, un gráfico, una matriz o un conjunto de imágenes sugerentes (uso de aves como muestra específica en los ejercicios que fueron realizados en Mont Fleur o en Brasil).

Finalmente resulta importante documentar los escenarios de una manera que permita comunicar el trabajo de un modo convincente utilizando diferentes medios tales como informes ilustración de historias presentaciones escritas vídeos animaciones etcétera. En este sentido, dice Kahane (2016:85):

Parte del poder de los escenarios es que son historias y, como tales, pueden evocar pensamientos, emociones y acciones. El

poder de los escenarios transformadores, en particular, radica en que son historias sobre los actores en el sistema del que ustedes forman parte, y sobre las decisiones que ellos.

Así pues, el ejercicio de planificación transformadora por escenarios conduce a la acción y plantea a los participantes a un discernimiento sobre aquellos elementos extraídos de las conclusiones de los escenarios, antes los cuales deben adaptarse porque no pueden cambiar (visión adaptativa) y al mismo tiempo organizarse sobre aquello que sí pueden hacer (visión transformativa), bien de manera colectiva o de manera individual como un modo efectivo de cristalizar las intenciones.

Descubrir lo que puede y debe hacerse

En este sentido, resulta esencial clarificar lo que se puede hacer en conjunto o de manera separada Reconociendo que el grupo constituido en la planificación por escenarios tiene límites y que una alineación completa en algunos casos no es necesaria, y/o deseable. En todo caso, lo importante es ayudar al sistema a salir del estancamiento y seguir adelante. En este sentido, propone el pensador canadiense:

Ustedes han construido un conjunto de escenarios sobre aquello que podría suceder en su sistema y sus alrededores. Su objetivo en la realización de este proceso no fue la construcción de escenarios como un fin en sí mismo sino utilizarlos para transformar su sistema. Así que ahora dan un paso atrás y observan cuáles significados y conclusiones pueden extraer de sus escenarios en cuanto a lo que pueden y deben hacer. Estas conclusiones se refieren a cuáles opciones tienen ustedes, qué acciones pretenden tomar, para lograr cuáles objetivos y con cuáles aliados. (Kahane, 2016: 91).

Dicha pausa de observación es un momento de reflexión del equipo y de cada uno para buscar el significado sobre lo que pueden y deben hacer,

asumiendo con realismo que hay situaciones del sistema que no pueden ser cambiadas y asumirlas con serenidad y otras que pueden y deben ser cambiadas, en la mayor parte de las ocasiones en alianzas con otros. Con esta doble percepción es más fácil sacar conclusiones. Dice el autor:

A medida que ustedes transitan e iteran entre estas dos posturas complementarias, descubrirán poco a poco el significado que los escenarios tienen para ustedes. Al hacerlo, estarán descubriendo gradualmente la intersección de las respuestas a las dos preguntas fundamentales y complementarias que subyacen todo el pensamiento estratégico: ¿Qué de aquello que está sucediendo en el mundo podría tener un impacto sobre nosotros? Y, ¿cuál es el impacto que queremos tener en el mundo? (Kahane, 2016: 94).

El responder estas preguntas surge luego de haber alcanzado un entendimiento compartido sobre las implicaciones de los escenarios, fruto del fortalecimiento de las relaciones a través del trabajo intelectual, político y personal exigente realizado durante todos los pasos del proceso de planificación transformadora por escenarios que ha cristalizado de tal manera que se sabe lo que hay que hacer con los escenarios.

Actuar para transformar el sistema

Considerando que los miembros que participaron en el proceso de planificación transformadora por escenario, es probable que sigan actuando entre sí y con otros actores de todo el sistema, se pueden generar acciones en ámbitos tanto privados como públicos, así como plantearse en un horizonte bien de corto plazo o de largo plazo. Ello según sea el caso, se traduce de manera concreta en campañas, reuniones, movimientos, publicaciones, proyectos, e incluso legislaciones. Sin embargo, lo que surja dependerá de una dinámica emergente que no dependerá ni estará incluida dentro de lo

proyectado en el proceso de planificación transformadora por escenarios, por se.

En cualquier caso, lo que se pretende es contribuir con marco nuevo y poderoso que sirva para la deliberación y guía de todo el sistema en su tarea de comprenderse a sí mismo, así como multiplicar una nueva forma de trabajar, según la cual es posible establecer relaciones entrecruzadas en el sistema desde el conocimiento “vivencial” de que es posible trabajar juntos para crear futuros mejores. En este sentido, la contribución del proceso más que conseguir que los actores actúen, es ayudar en la transformación interna y externa de los entendimientos, las relaciones y las intenciones de una manera más amplia y profunda desde un entendimiento holístico que conduzca a una acción realista. Dice el pensador canadiense:

Ahora ustedes han producido los resultados esperados de su proyecto. Han logrado el crecimiento de entendimientos sistémicos, de relaciones a lo largo y ancho del sistema y de intenciones conscientes del sistema. A través de estos resultados, ustedes han posibilitado a los actores que, juntos, tienen la capacidad de transformar el sistema, a adoptar decisiones más sabias para hacerlo. Lo más importante, han abierto un camino para que los actores se desestanchen y avancen de manera colaborativa y creativa, con energía e ímpetu, para lidiar con su situación. (Kahane, 2016: 102-103).

A la luz de lo anterior, puede verse entonces que los pasos propuestos: convocar a un equipo proveniente de todo el sistema (paso 1), observar lo que está sucediendo (paso 2), construir historias sobre lo que podría suceder (paso 3), descubrir lo que puede y debe hacerse (paso 4), y actuar para transformar el sistema (paso 5) constituyen una metodología para transformar sistemas sociales complejos, sin que ello signifique que sea un asunto fácil, directo ni esté garantizado. Lo más importante es caer en cuenta que la planificación transformadora por escenarios permite que los actores y sus acciones se transformen en la medida que se cambia la manera de ver las cosas y ello

acontece casi siempre de manera sutil, invisible y no lineal, pero de manera tangible, que se da desde la doble dinámica del juego exterior e interior de la transformación social como se explica a continuación.

Juego exterior e interior de la transformación social

En la transformación social es necesario dar el paso del unilateralismo a la colaboración ya que es el único camino válido para dar respuesta en situaciones complejas. Ello se expresa en el caso de la planificación transformadora por escenarios en un movimiento del juego exterior en el que es necesario seguir los pasos (metodológicamente hablando), garantizando los insumos y cuidando los resultados. No obstante, el papel decisivo acontece en el juego interior en la medida que hay apertura hacia el misterio (un futuro por conocer con resultados inciertos), la resolución del dilema (entre el amor y el poder) y la apropiación de la paradoja (pausar para avanzar desde la práctica de la suspensión). La integración de ambos juegos hace posible la transformación social mediante el dar un paso hacia adelante en lugar de aceptar o adaptarse.

Precisamente, cada vez es más difícil llevar cabo transformaciones unilateralmente en un mundo complejo e impredecible. En este sentido, la planificación transformadora por escenarios propone la colaboración en lugar del unilateralismo, ya que permite que un equipo de actores avance a través de la colaboración en situaciones problemáticas, complejas y estancadas.

Así, el juego exterior implica que el equipo avance convocando, observando, construyendo, descubriendo y actuando. Por otra parte, como ya se ha señalado anteriormente, implica unos insumos: 1) un equipo proveniente de todo el sistema; 2) un contenedor fuerte; 3) un proceso riguroso. Lo cual producirá los entendimientos, relaciones, intenciones y acciones como resultado. Evidentemente, ello requiere la capacidad para gestionar actividades políticas, intelectuales y organizacionales.

Por su parte, el juego interior de la planificación transformadora por escenarios implica un movimiento de avance sin presionar, desde una transformación con propósito, pasión y compromiso, pero al mismo tiempo flexibilidad y ausencia de apegos. En consecuencia, para lograr el éxito a nivel interior hay que tener la capacidad de trabajar con la tensión y la ambigüedad de tener una dirección y permanecer abiertos al mismo tiempo.

A la luz de lo anterior Kahane (2016) plantea que en la planificación transformadora por escenarios implica afrontar un misterio envuelto en un dilema dentro de una paradoja. Así, en el caso de la **paradoja**, la misma consiste en que se avanza dando un paso hacia atrás a través de la suspensión. Para ello se usa una conversación deliberada ocupándose de acciones que parecen requerir una acción urgente, tomando atención a los pensamientos para investigarlos y poder modificarlos si es necesario, ya que cuando no se suspenden los pensamientos se incurre en recreación de antiguas lógicas y narrativas en lugar de abrirse otras realidades. Por esta razón, suspender implica que no hay una manera única de ver lo que está sucediendo, y constituye la clave de la transformación social ya que permite trabajar con varias historias sobre lo que podría suceder (más allá de los pronósticos y las propuestas).

Por su parte, en el caso del **dilema** se trata de trabajar con dos fuerzas en tensión: el amor, el poder.³⁷ Así, el amor es la fuerza para abrirse a otras ideas, actores y posibilidades de contacto con ellos, creando el potencial de transformar el pensamiento y el actuar; el poder es la fuerza para crecer y hacer realidad el potencial que se tiene. En efecto, considerar sólo el amor conlleva a ahogar la diferencia y el potencial, generando un consenso tímido e infundado que no es útil para los actores ni para el sistema, y considerar sólo el poder conlleva a dejar a cada actor con una inflexibilidad al cambio, y lo circunscribe a sus propios planes y perspectivas, lo cual sea por un caso o la

³⁷ Cabe destacar que dichos dinamismos fueron tratados en detalle en el capítulo dos en el apartado sobre antropología del conflicto. (Nota del autor).

convergencia de ambos dinamismos genera injusticia. En consecuencia, asumiendo la lógica del poder en la planificación transformadora por escenarios, se trata a cada entidad social con la que se trabaja como un todo en sí mismo (en sus perspectivas, intereses y evolución integral y legítima), pero también se trata desde la lógica el amor a cada entidad social como parte de la perspectiva, intereses y la evolución de los conjuntos, de un modo “justo” y equilibrado.

Finalmente, el misterio es otro elemento para considerar dentro de la planificación transformadora por escenarios, pues, aunque se planea, se prepara y se practique el ejercicio, no se sabrá cuál será el resultado del esfuerzo y siempre será un misterio qué sucederá, ya que no se puede conocer, calcular ni controlar el futuro. Dice Kahane (2016:121):

El misterio en el corazón de la planificación transformadora por escenarios es que no podemos conocer el futuro. Podemos investigarlo e influir sobre él, pero no podemos calcularlo ni controlarlo. Podemos y debemos planear, preparar y practicar, pero no podemos saber cuál será el resultado de nuestros esfuerzos.

Así pues, tanto el juego exterior (los 5 pasos) como el juego interior (la paradoja, el dilema y el misterio) son en definitiva una invitación a dar un paso hacia adelante para la creación de futuros posibles, cuando no se está a gusto con lo que sucede, no se puede hacer unilateralmente y de manera directa. El camino delineado por este planteamiento presupone en la mayoría de los casos el intento disciplinado por la creación de transformaciones sistémicas cruciales.

Creación de transformaciones Sistémicas Cruciales

Tras haber visto los elementos y lógica de fondo de la planificación por escenarios, se considera oportuno ofrecer algunas reflexiones finales sobre la

creación de las transformaciones sistémicas cruciales que son el t́elos y desiderátum del enfoque propuesto. Para ello se afirma con Kahane (2005, 2017) que en la medida que se asuma la resoluci3n de problemas complejos presentes en los procesos de planificaci3n transformadora por escenarios desde el hablar y el escuchar; aś como desde la *colaboraci3n estrecha*, los conflictos pueden servir como punto de conexi3n y experimentaci3n de una v́a hacia adelante para tomar acci3n e implicarse en la realidad.

En efecto, los problemas complejos poseen una complejidad dinámica, estructural y social que conviene discernir y abordar desde una un hablar (claro y en voz alta), un escuchar (franco, reflexivo y empático) que hagan posible una actuaci3n que promueva el encuentro de las partes en un todo para sanar las heridas abiertas. Todo lo cual es posible si se logra reunir a los actores del sistema para reflexionar y dialogar fecundamente, eligiendo una v́a abierta y no cerrada.

En esta direcci3n, nuevamente Kahane (2005) propone la resoluci3n de los problemas complejos desde el abordaje de la comunicaci3n en su doble dimensi3n de hablar y escuchar para crear nuevas realidades. Para ello realiza una reflexi3n sobre los problemas complejos manifestando que los mismos poseen una complejidad dinámica (cuando la causa y el efecto están muy lejos en tiempo y espacio), estructural-natural (cuando se desenvuelven de manera desconocida e impredecible), social (cuando las personas involucradas ven de la situaci3n de manera diferente lo cual genera polarizaci3n y atascamiento). Por esta raz3n, ante la complejidad de los problemas el abordaje no puede ser convencional sino se requiere la opci3n de hablar, escuchar y actuar para transformar el futuro.

A la luz de lo anterior, al considerar el papel de hablar en la resoluci3n de problemas complejos se pueden presentar varias situaciones: 1) quedarse atascados porque no hay deseos de comunicar nada (bien por miedo, bien por un diál3go de sordos); 2) dar órdenes, donde la comunicaci3n suele ser unidireccional y se usa como modo de ejercer el poder sin respetar y

considerar al interlocutor; 3) hablar cortésmente, cuando los respetos en realidad ocultan lo que en realidad se siente y se piensa por miedo a herir o ser “políticamente correctos”; 4) hablar claro y en voz alta, asumiendo la comunicación como la capacidad de transmitir y dialogar de manera auténtica, autónoma y en clave de autorrealización.

Ahora bien, aunque queda claro que es preferible un proceso de hablar en clave de hacerlo de manera clara y en voz alta, hablar no es suficiente. Precisamente, la dimensión del escuchar es importante para la resolución de problemas complejos, precisamente se requiere de la franqueza, la reflexión y la empatía. Así como, realmente asumir el actuar para crear nuevas realidades. Para ello se propone no sólo hablar y escuchar sino actuar, de modo que se promueva el encuentro de las partes en un todo ya que los sistemas sociales siempre buscan sanar la herida abierta, ya que siempre existe una vía abierta para la resolución de problemas complejos: reunir a los actores del sistema para reflexionar y dialogar fecundamente, eligiendo una vía abierta y no cerrada.

Sumado a lo anterior, otro elemento fundamental es el tema de la colaboración, la cual es necesaria para la transformación social, pero es intrínsecamente difícil debido al síndrome de la “enemificación” que obliga a las personas a huir o adaptarse cuando son forzadas a hacer algo. La única alternativa superadora frente a estos escenarios es la colaboración. Ahora bien, es preciso distinguir entre colaboración convencional (fundada en el control) y la *colaboración estrecha* (fundada en la flexibilidad creativa que sale de la zona de comodidad). Ello se logra asumiendo el conflicto y conectándose, experimentando una vía hacia adelante para colaborar procurando influir en el futuro desde la creatividad, así como tomando acción e implicarse bajo la premisa de que si no se es parte del problema no se puede ser parte de la solución.

En esta dirección Kahane (2019) ofrece una vía válida para establecer colaboración con personas diversas, superando enfoques basados en el

control, la desconfianza y el miedo para dar paso a un camino según el cual puede darse una *colaboración estrecha* que incluye asumir el conflicto y conectarse; experimentar una vía hacia adelante para finalmente tomar acción en el juego e implicarse.

Ahora bien, ello presupone considerar que la colaboración es necesaria y es una mejor opción ante el rendirse, el luchar o el huir, pero resulta ser un ejercicio que es intrínsecamente difícil por lo que supone en términos relacionales, organizacionales y sociales. Quizá ello se deba al síndrome de la enemificación, según el cual aquellos que no se parecen a nuestro grupo suelen ser vistos con desconfianza y tienden a ser excluidos por sentir miedo y percibirlos como parte de la amenaza. No obstante, el gran escollo de esta dinámica es que se pierde una voz del sistema que es vital para la resolución de problemas complejos que no pueden resolverse unilateralmente por aquellos que son, piensan o sienten como nosotros. En efecto, pasar de una colaboración convencional (con aquellos que son afines) hacia la *colaboración estrecha* con aquél que incluso es diferente o contrario, es dar el salto hacia la *colaboración estrecha*.

Precisamente, dicha *colaboración estrecha* implica dar un cambio de elección que va más allá de las opciones de forzar, adaptarse o huir, superando los enfoques tradicionales basados en el control (sólo se colabora con aquellos que son como nosotros, con aquellos que se adaptan, con aquellos que se someten), los cuales a la hora de dar cuenta del sistema y de la resolución de problemas complejos se muestran como obsoletos. Ahora bien, dicha *colaboración estrecha* implica tanto flexibilidad como al mismo tiempo la disposición y disponibilidad para salir de la zona de comodidad y abandonar la noción de control. Ello pasa por asumir el conflicto y conectarse, lo cual implica asumir que el diálogo no es suficiente (colaboración convencional); sino que hay más de una totalidad (holón) condicionada individual y colectivamente por los dinamismos del amor y el poder, y en consecuencia resulta necesario alternar el poder y el amor con justicia. Por

otra parte, un elemento clave para estrechar la *colaboración estrecha* es experimentar una vía hacia adelante para colaborar, lo cual implica asumir que no se puede controlar el futuro, pero sí influir en él, desde la creatividad, buscando que emerja la oportunidad en lugar de la certeza. Sumado a ello es necesario, tomar acción en el juego e implicarse, lo cual implica asumir que si no se es parte del problema no se puede ser parte de la solución.

Así pues, tras haber concluido el presente capítulo se pretendió demostrar que la planificación transformadora por escenarios parte de un conjunto de prácticas innovadoras para encarar el futuro que pueden resultar útiles a la gestión universitaria a la hora de humanizar la acción educativa y considerar los escenarios posibles en los que un entramado estatutario puede configurarse. En efecto, tras la enunciación de la aplicación exitosa de algunas experiencias concretas y significativas de transformación de sistemas complejos y conflictivos, se evidencia que sirve para lograr una transformación educativa efectiva.

Evidentemente, ello requiere el conocimiento de un conjunto de pasos que garantizar el juego interior de la transformación social tales como observación, la presencia y la actuación, pero que al manejarlos pueden configurar una didáctica para su aplicación específica como herramienta o la aplicación de elementos específicos e individuales para el abordaje de situaciones puntuales (bajo la lógica propuesta).

Quizá el elemento más significativo en términos de lo propuesto desde el modelo de gestión universitario es que la planificación transformadora por escenarios permite que las personas logren transformar las palabras, intenciones, relaciones y acciones a través del hablar y el escuchar desde una *colaboración estrecha*, lo que en definitiva les permite conectarse y experimentar una vía hacia adelante, tomando acción e implicándose en la realidad para lograr las transformaciones sistemáticas cruciales que demanda en contexto universitario de hoy. A propósito de ello oportunamente Pérez y Millán (2021:16-17) dirán lo siguiente:

El problema antropológico de la educación va de la reflexión a la acción participativa con el otro, desde una perspectiva compleja, para abrir nuevos espacios de educabilidad, en el tejido de la relación con el otro y consigo mismo. Con una nueva noción en la que cada persona pone de manifiesto su subjetividad, superando el cartesianismo, la visión estancaria de la realidad, la focalización en los procesos y la disyunción sujeto-objeto, para llenarse de humanidad con el reconocimiento del otro en un formar-se, en la comprensión de sí mismo, del otro y del mundo. La persona desarrolla el concepto de la vivencia que trasciende las nociones de experiencia y subjetividad, en una narrativa existencial.

Precisamente dicha narrativa existencia es lo que se logra crear desde la planificación transformadora por escenarios ya que permite la emergencia de transformaciones socioeducativas en la medida que se integran las dinámicas del juego exterior e interior como comunidad universitaria.

Por otra parte, desde lo planteado se propone la resolución de los problemas complejos desde el abordaje de la comunicación en su doble dimensión de hablar y escuchar para crear nuevas realidades. Por otra parte, desde la *colaboración estrecha* se ofrece una vía válida para establecer colaboración con personas diversas, superando enfoques basados en el control, la desconfianza y el miedo para dar paso a un camino según el cual puede darse una *colaboración estrecha* que incluye asumir el conflicto y conectarse; experimentar una vía hacia adelante para finalmente tomar acción en el juego e implicarse en la dinámica de la gestión y no sólo de la gerencia universitaria.

Ahora bien, en el capítulo que sigue fue contextualizado en el contexto específico de la universidad venezolana incorporando la mirada epistémica desde la autoapropiación de lo que se sucede, las explicaciones que se dan sobre lo que acontece, y el juicio razonable sobre aquello que es factible y puede ser elegido como curso de acción ante lo que se presenta como reto y

oportunidad: el punto de partida de la gestión universitaria desde un contexto muy complejo y proclive a lo caótico.

CAPÍTULO IV

LA UNIVERSIDAD VENEZOLANA EN CONTEXTOS COMPLEJOS Y CAÓTICOS

En el presente capítulo se dio cuenta de la universidad venezolana en contextos complejos, proponiendo repensar su entramado estatutario desde la planificación transformadora por escenarios. En tal sentido, en un primer momento, siguiendo los planteamientos de David Snowden (2002) se realizan algunas precisiones sobre la noción de complejidad. Por otra parte, se pretende realizar cuatro movimientos analíticos, siguiendo los pasos propuestos en el método trascendental de Lonergan (2006) y asumiendo las tesis educativas de Millán (2016, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d), para comprender la situación de la universidad venezolana en el contexto contemporáneo: a saber: a) Ver la realidad del contexto universitario venezolano, examinando algunas notas distintivas sobre la crisis educativa y el colapso de la institucionalidad universitaria; la presencia de los conservadurismos epistemológicos y la reproducción cultural; así como las evidencias de una universidad fragmentada; b) Entender la lógica de fondo de los modelos de gestión de la universidad venezolana, considerando las explicaciones posibles sobre la dinámicas entre modelos tradicionales y emergentes, reproducción cultural e innovación investigativa, así como funciones y dimensiones en la organización de la universidad; c) Juzgar la factibilidad del modelo de gestión en clave antropológica, desde propuestas tales como la complementariedad entre la gestión y la gerencia, la integración entre la epistemología y la tecné, así como las condiciones de posibilidad de una educación en clave antropológica; d) Tomar decisiones transformativas a partir de la planificación por escenarios, haciendo una apuesta teórico-práctica por la creación de escenarios institucionales, transitando caminos para la innovación social y educativa; así como integrando la docencia, la investigación y la extensión desde el ejercicio de la planificación transformadora por escenarios.

Todo ello con el objetivo de evidenciar que el contexto complejo de la universidad venezolana contemporánea requiere de propuestas que permitan pasar de la tensión a la complementariedad en términos ontológicos, de la reproducción a la innovación educativa en términos epistemológicos y de la fragmentación a la integración de las dimensiones de docencia, investigación y extensión en términos formativos. En otras palabras, si la universidad no piensa una manera de concebirse a nivel ontológico, epistemológico y formativo que rompa con la tensión, la reproducción y la fragmentación no podrá responder a la complejidad y conflictividad inherente al contexto. La planificación transformadora por escenario pudiera servir en este sentido, en procura de la complementariedad, la innovación y la integración necesaria para asumir le presente y pensar el futuro.

Algunas precisiones teórico-interpretativas sobre la complejidad

De acuerdo con Snowden y Boone (2007) la complejidad³⁸ es más una forma de pensar sobre el mundo que ayuda a las organizaciones y a las

³⁸ Es importante señalar que el pensamiento sobre la complejidad y el estudio de teoría de sistemas posee antecedentes importantes en todo el siglo XX, de disciplinas tan variadas como la biología, la matemática, la física y la economía, así como recientemente las ciencias sociales. Así, por ejemplo, autores como Bachelard (1981) ya habían postulado que lo simple no existe, sólo existe lo implicado, o desde la posición marxista, Lukacs (2007) plantea que lo complejo debe ser como elemento primario existente. Adicionalmente, autores como Bertalanffy (1976) y Luhmann (1996) sentaron las bases de la teoría general de sistemas, desde los aportes de la cibernética y la física (Von Neuman, 1963; Schrödinger, 1990), la visión económica y sociológica (Maruyama, 1974; Simon, 1976; Orchard, 1981) o desde una perspectiva biológica (Maturana y Valera, 2009). Ahora bien, de acuerdo con Morin (2003:32) la complejidad es “el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenoménico”. Por esta razón para procurar aproximarse a su dinamismo es importante asumir un paradigma de complejidad que permita relacionar e integrar las partes con el todo, de manera que el objeto del conocimiento se conciba dentro de la globalidad a la que pertenece. Para ello conviene recordar justamente los tres principios básicos del pensamiento complejo de Morin (2003), a saber: 1) el principio dialógico, entendido como aquel que permite mantener la dualidad dentro de la unidad asociando al orden y el desorden en tanto complementarios y antagonistas; 2) el principio recursivo, en el cual los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causar y productores de aquello que los produce; 3) el principio holográfico según el cual no sólo la parte está en el todo sino que el todo está en la parte.

personas a estar preparados para comprender el cambio, así como abordar los desafíos y oportunidades inherentes al mismo, que en el contexto actual presenta la necesidad de asumir, entender y encarar retos que vienen de aspectos tales como la tecnología, la globalización, los intercambios a nivel mundial, el cambio cultural y muchos otros elementos sintomáticos de la nueva época que vive la humanidad. En este sentido, cuando se habla de complejidad aplicada a sistemas sociales tales como el educativo se pueden referir algunas características distintivas: 1) los sistemas complejos implican una gran cantidad de elementos que interactúan, a sabiendas que dichas interacciones no son lineales y los cambios en apariencia menores pueden producir desproporcionadamente mayores consecuencias; 2) los sistemas son dinámicos, por tanto, el todo es mayor que la suma de sus partes y las soluciones no se pueden imponer; más bien, surgen de las circunstancias. Dicho contexto suele ser caracterizado como emergencia; 3) si bien es cierto que los sistemas tienen historias y pasado, los mismos están integrados al presente, y todos los elementos cambian entre día y con el medio ambiente de manera irreversible; 4) a pesar de que los sistemas complejos, pueden, en retrospectiva, parecer ordenados y predecibles, la retrospectiva no conduce a la previsión porque las condiciones externas y los sistemas cambian constantemente; 5) a diferencia de los sistemas ordenados (donde el sistema restringe a los agentes y suelen ser diseñados bajo condiciones específicas), en los sistemas complejos los agentes y los sistemas se restringen entre sí, especialmente a lo largo del tiempo, lo cual hace que no se puedan hacer pronósticos ni predicciones sobre lo que sucederá.

Es evidente que los sistemas complejos humanos, a diferencia de otros sistemas como los presentes en el mundo animal no pueden entenderse a partir de reglas simples de las cuales emergen fenómenos complejos, sino que la incompreensión y el intelecto humano, así como en algunos casos la noción de libre albedrío configura condiciones distintas y por tanto no reductibles a lo que se conoce de los sistemas a nivel de las ciencias y los principios

axiomáticos. En efecto, las personas tienen múltiples identidades y pueden cambiar de forma fluida sin ni siquiera hacerlo de manera consciente; además toman decisiones basadas en patrones tales como el éxito y el fracaso, en lugar de reglas lógicas y criterios definibles. En efecto, en algunos casos las personas pueden cambiar deliberadamente hacia estados de equilibrio sin razón aparente para crear resultados predecibles cuando ello no parecía lógico y rastreable en los sistemas y subsistemas. En cualquier caso, lo que arroja la comprensión de la complejidad puede servir para pensar y actuar de manera diferente a como se han hecho las cosas en el pasado, lo cual ciertamente no es fácil, pero es esencial en contextos complejos como el de la universidad venezolana en el momento actual.

En esta dirección de dirección de poder comprender algunos fundamentos de la complejidad puede ser útil el modelo Cynefin desarrollado por David Snowden (2002) quien plantea que hay cinco espacios abiertos o dominios de conocimiento, todos los cuales son válidos en diferentes contextos. En efecto, dicho modelo categoriza los problemas que enfrentan las organizaciones y las personas en cinco contextos definidos por la naturaleza de las relaciones de causa y efecto. Cuatro de estos contextos son simples, complejos, complejos y caóticos y requieren que los involucrados diagnostiquen la forma de tomar las mejores decisiones. El quinto escenario se aplica cuando no está claro cuál de los otros cuatro contextos prevalece y actúa en el contexto apropiado. Cabe destacar que además del valor analítico del modelo Cynefin también sirve para tomar decisiones y evitar problemas que nacen cuando un estilo de gestión no responde a lo que está ocurriendo en realidad. En esta dirección, conviene realizar una breve explicación de cada uno de estos escenarios, omitiendo el escenario indefinido, porque se parte en esta investigación de que la situación de la universidad venezolana posee elementos inherentes a la gestión en el terreno de lo simple, lo complicado, lo complejo y lo caótico.

- a) Contextos simples, el dominio de la mejor práctica: los contextos simples se caracterizan por la estabilidad y las relaciones claras de causa y efecto que cualquier persona puede discernir fácilmente. A menudo, la respuesta correcta es obvia e indiscutible. En esta área de "conocimiento conocido", las decisiones son indiscutibles porque todas las partes comparten el mismo entendimiento. Los contextos simples y bien considerados requieren una gerencia y un seguimiento sencillos. Aquí, las personas y las organizaciones perciben, categorizan y responden. Es decir, evalúan los hechos de la situación, categorizan y luego brindan una respuesta basada en la práctica establecida. Las políticas son simples, las decisiones se pueden delegar fácilmente y los roles están automatizados. Tiene sentido adherirse a las mejores prácticas o un proceso de reorganización. Por lo general, no es necesaria una comunicación adecuada entre gerentes y subordinados, ya que son raros los desacuerdos sobre qué hacer. Finalmente, es importante recordar que las mejores prácticas son, por definición, prácticas pasadas. El uso de las mejores prácticas es común, y a menudo apropiado, en contextos simples. Sin embargo, surgen dificultades cuando el proceso ya no es funcional. En retrospectiva, no conduce a predecir un cambio de contexto. Puede ser necesario un cambio correspondiente en el estilo de gestión. (Snowden y Boone, 2007).
- b) Contextos complicados, el dominio de los expertos: los contextos complicados, a diferencia de los contextos simples, pueden contener más de una respuesta correcta y, aunque existe una relación clara de causa y efecto, no todos pueden verla. Este es el dominio de las "incógnitas conocidas". Mientras que los líderes en el contexto simple deben sentir, categorizar y reaccionar ante una situación, los del complicado deben sentir, analizar y responder. Esto no es fácil y, a menudo, requiere experiencia. Dado que el contexto complicado requiere explorar opciones diferentes, muchas de las cuales pueden ser excelentes, las buenas prácticas, a diferencia de las mejores prácticas, son más apropiadas. Este

esfuerzo a menudo requiere un equipo de expertos, el cual requiere un análisis complicado y la comprensión de las consecuencias en varios niveles. (Snowden y Boone, 2007).

- c) Contextos complejos, el dominio de la emergencia: en un contexto complicado, hay al menos una respuesta correcta. Sin embargo, en un contexto complejo, no es posible encontrar la respuesta correcta. Este es el reino de las "incógnitas" y es un área donde una gran parte de las organizaciones se encuentran ubicadas. En efecto, la mayoría de las situaciones y decisiones en una organización son complejas porque un cambio importante genera incertidumbre, imprevisibilidad y flexibilidad. En este campo, sólo se puede entender por qué las cosas suceden en retrospectiva. Sin embargo, pueden surgir patrones de orientación si las personas realizan experimentos en los que incluso fracasar se realiza de manera segura.³⁹ En consecuencia, en lugar de intentar imponer un curso de acción, se debe permitir pacientemente que se revele el camino a seguir. Primero se debe sondear, luego sentir y finalmente responder. (Snowden y Boone, 2007).
- d) Contextos caóticos, el dominio de la respuesta rápida, en medio del caos, la búsqueda de la respuesta correcta se vuelve inútil: las relaciones de causa y efecto son indefinibles porque cambian constantemente y no hay un patrón manejable, sólo caos. Es el reino de lo imprevisible. Así, por ejemplo, en un mundo caótico, el trabajo inmediato de la organización no es detectar patrones, sino frenar la crisis, por lo cual es procedente actuar primero para establecer el orden, luego percibir dónde existe la estabilidad y dónde no para luego responder trabajando para convertir la situación del caos en un contexto complejo, donde la identificación de patrones

³⁹ Dicho espacio resulta fundamental para la aplicación de una planificación transformadora por escenarios, ya que sólo en contextos complejos y caóticos es requerido, útil y pertinente este tipo de ejercicios (Nota del autor).

emergentes pueda ayudar a prevenir crisis futuras e identificar nuevas. (Snowden y Boone, 2007).

A la luz de lo anterior, puede verse que el propósito del modelo Cynefin es posibilitar la creación de sentido mediante la sensibilización de la frontera y la activación de una manera distinta de que las organizaciones puedan tomar decisiones sin incurrir en modelos monolíticos y/o idealizados, sino centrarse en la diversidad como clave para la adaptabilidad. En sentido, puede decirse preliminarmente que la universidad venezolana transita en estas cuatro dimensiones y su manera de habérselas con la realidad en algunas ocasiones no hace justicia al contexto complejo y caótico en el que vive inmersa y los problemas que hoy le toca enfrentar.⁴⁰ En efecto, cuando se pretende caracterizar el contexto complejo y caótico vinculante con la universidad venezolana se advierte la presencia de situaciones histórico-estructurales e históricos en la sociedad tales como la pobreza, el desempleo, la inseguridad, la violencia, la intolerancia, el racismo y el odio, los cuales representan buena parte de los elementos básicos que determinan lo que sucede en los inicios del siglo XXI. A propósito de ello, comenta Luis Peñalver (2017:3) de manera oportuna lo siguiente:

A propósito del tema de la formación, a veces nos luce que hay un excesivo aferramiento a ciertas palabras, a palabras de signos vacíos, de discursos carentes de sentido, de voces quebradas por una cultura massmediatizada en el espacio educativo; de palabras, más bien, que son palabras máscaras, porque deliberadamente esconden una visión del ser humano, un sentido de la formación, unas claves epistemológicas, un iceberg moral, una manera de ser y estar en el mundo. Solicitándoles que me

⁴⁰ En este sentido, conviene distinguir entre una retórica insurgente, hipercrítica, moralista y hasta mística y la discursividad de la praxis (Gestión) . Asunto que circula en la universidad venezolana desde la década de los años 60 del siglo XX. En efecto, conviene discernir las polaridades desintegradoras de la antropología del conflicto propuesta por Kahane (2010) para evitar conversaciones basadas en la descarga o en el debate, sin que haya oportunidad para el diálogo y el hacerse presente para el otro, y que se hacen explícitas en las modalidades de conversación estratégicas propuestas por Bojer (2010) dentro de las cuales se incluye la propuesta de planificación por escenarios.

disculpen por el lugar común: la formación es más que la formación.

Precisamente, en la universidad venezolana se ha instalado un modelo de dependencia, la alienación, que es superada por los imperativos de una sociedad que requiere comprensión y encuentro para solucionar los problemas que están provocando. La universidad en este sentido debe convertirse en un espacio de diálogo, tesis, reflexión y discusión de los hechos que ocurren en su campo. Las universidades son instituciones que pueden promover los cambios necesarios para dar forma a personas autónomas capaces de desafiar la realidad. (Rasse, 2015).

Viendo la realidad del contexto universitario venezolano

El contexto universitario se caracteriza por la presencia de una crisis socioeducativa que incide en la institucionalidad universitaria, caracterizada por conservadurismo epistemológico y reproducción cultural, que al no hacer justicia a las exigencias de la realidad compleja y caótica tienden a mostrar una universidad altamente fragmentada. De manera sintética: el contexto complejo y caótico de la universidad venezolana da muestra una crisis, prácticas obsoletas y fragmentación. Por tanto, al procurar ver la realidad del contexto universitario venezolano (Lonergan, 2006), es imperativo mencionar al menos tres elementos: 1) la crisis educativa y colapso de la institucionalidad universitaria; 2) la presencia de conservadurismo epistemológico y reproducción cultural; 3) la fragmentación de la universidad. Así pues, en primer lugar, con respecto a la crisis educativa y colapso de la institucionalidad universitaria, puede decirse preliminarmente que al analizar el proceso histórico de la universidad venezolana se evidencian ciertas claves que permiten entender las razones de la crisis institucional y el colapso de los modelos de gestión, especialmente en un contexto de emergencia humanitaria compleja y daño antropológico que inciden de manera directa en el

replanteamiento del estatuto educativo (a nivel ontológico, epistemológico y formativo).

En primer lugar, al considerar la crisis educativa y el colapso de la institucionalidad universitaria hay que mirar en la historia, empezando por el origen de la universidad venezolana, el cual es subsidiario del modelo medieval de universidad asumido por la Corona española, que incluso en plena época republicana seguiría funcionando bajo el modelo pontificio y a la par de la universidad laica y estatal. Posteriormente, en la primera mitad del siglo XX la universidad tendrá un marcado carácter positivista, estatista y anticlerical en el que se observan influencias del modelo francés, alemán y británico, aplicado según el talante de cada casa de estudios (ora más científica, ora más humanística, ora más técnica). Finalmente entrada la segunda mitad del siglo XX, y hay que decirlo, ya tardíamente, se aprecian ciertas ideas inspiradas en la Reforma de Córdoba especialmente en el tema de la autonomía universitaria y la penetración del modelo corporativo en que además de los intereses políticos y académicos, también emergen los intereses industriales, militares y financieros (Giroux, 2008).

Ahora bien, al considerar con un poco más detalle el proceso de dicha institucionalidad siguiendo la división histórica expuesta por Rodríguez Maza (2014), adoptada Rasse (2015) en la perspectiva de la docencia universitaria y el análisis crítico de Briceño (2016); se puede hablar de al menos seis periodos en más de trescientos años que permiten caracterizar a la universidad venezolana. Cabe destacar que dicho análisis se ha agregado un último periodo que se ha denominado emergencia de las universidades. Lo cual se desarrolla a continuación:

- Primer periodo: la universidad venezolana fue dirigida por la iglesia y la monarquía, prevaleciendo un modo de proceder conservador en la formación de las élites políticas, académicas y eclesiásticas. Además, desarrollaron un discurso muy reservado y tímido (salvo algunas

excepciones que confirman la regla como Juan Germán Roscio), recreando sólo las costumbres y tradiciones de la monarquía y la iglesia.

- Segundo periodo: ya finales del siglo XVII, la causa independentista comenzó a dar nuevas ideas en el campus universitario, instaurándose una visión republicana de la universidad. En este sentido, resulta llamativo que figuras de la talla de Bello concibieran a la universidad como una institución social, sustentada en la investigación y difusión de la ciencia y las letras, siendo la base para el desarrollo político del país, teniendo la visión de considerar su utilidad y corresponsabilidad sociales, en el concierto de las nacientes universidades latinoamericanas. (Briceño, 2016). Adicionalmente, ya bien entrado el siglo XIX la universidad estuvo fuertemente marcada por el positivismo, el empirismo y el evolucionismo, lo que provocó el desprecio del modelo pontificio y la oposición a las instituciones educativas de la Iglesia católica. En efecto, fue un período de gran conflicto debido a la transición ideológica y científica, al tiempo que se implementaron las primeras reformas de la regulación universitaria, las cuales tuvieron como derrotero fundamental las ideas liberales y el germen de la autonomía universitaria. En tal sentido, en términos educativos merece la pena señalar que el positivismo pedagógico jugó un papel importante como marco conceptual para la teoría y acción educativa del Estado en ideas como el Estado Docente, durante buena parte de la primera mitad de siglo XX.
- Tercer periodo: en Venezuela, la lucha estudiantil por la autonomía y la cogestión de las universidades en 1928 fue reprimida por la dictadura de Gómez. Sin embargo, fue en 1936 cuando las ideas introductorias dieron el primer impulso a los defensores de la reforma, difundida y expandida, a propósito de las ideas de la Reforma de Córdoba. Ello permitió que en 1945 se promulgara el Estatuto Orgánico de las Universidades Nacionales, que incluyó las primeras reformas académicas y se tomaba en cuenta ciertas necesidades de los estudiantes. Seguidamente, en 1946, La Junta

Revolucionaria de Gobierno estableció el Consejo Nacional de Universidades mediante Decreto Presidencial No. 408, publicado en Gaceta Oficial No. 22.123, cuyo Estatuto Orgánico de las Universidades nacionales establecía consideraciones legales para coordinar las relaciones entre las universidades y con el resto del sistema educativo, así como planificar su desarrollo de acuerdo con las necesidades del país. Seguidamente, en 1949, los movimientos estudiantiles de la Universidad de los Andes y la Universidad de Venezuela suscitaron una lucha por la falta de autonomía universitaria, lo que en parte llevó a que en 1958 se aprobara la Ley de Universidades Nacionales, donde establecía autonomía organizativa para elaborar normas internas; autonomía académica para la planificación, organización y ejecución de los programas de investigación, docencia y extensión, así como autonomía administrativa para seleccionar y nombrar a sus propias autoridades y al personal docente, investigador y administrativo. Adicionalmente, se permitía a las universidades ejercer su autonomía económica y financiera para organizar y gestionar su patrimonio (Art.9).

- Cuarto periodo: en 1970 se reformó la Ley de Universidades Nacionales de 1958 y se designó al Consejo de Universidades Nacionales (CNU), en sus estatutos, como responsable de la coordinación de las relaciones entre ellas y con el resto del sistema educativo, junto a la tarea de armonización de proyectos educativos, culturales, científicos y planificación del desarrollo según las necesidades del país. Adicionalmente fue creada la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) como órgano asesor del CNU. No obstante, a pesar de algunos avances dicha reforma fue considerada como instrumento para un mayor control por parte del Estado sobre las universidades.
- Quinto periodo: en la década de los años 80 del siglo XX se produjo la división de las universidades en públicas y privadas, así como se crearon unidades autónomas y experimentales, como instituciones con autonomía

limitada y dependientes del Estado. Adicionalmente, en 1980 se llegó a cabo la reforma de la educación en Venezuela con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE), que sustituyó a la Ley de 1.955, donde se incorporó a la educación superior considerando la formación profesional y de postgrado (LOE, 1980, Art.26). Por otra parte, en 1983 se creó una Comisión de Evaluación Institucional para generar orientaciones y elaborar indicadores en conjunto con OPSU para la selección y admisión de estudiantes, así como la evaluación de las universidades privadas, jerarquización y clasificación de universidades experimentales, así como el diagnóstico del subsistema de educación superior.

- Sexto periodo: a finales de la década de los noventa y principios del siglo XXI la universidad venezolana se caracterizó por un aumento significativo de institutos privados y la creación de figuras universitarias promovidas por el gobierno venezolano tales como las Misiones Universitarias (Misión Sucre), las Universidades Territoriales, así como la creación de Universidades dedicadas a la capacitación y formación de profesionales a nivel general y específico entre las que destaca la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV). Vale señalar que en dicho periodo a partir de la promulgación de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) la autonomía universitaria tuvo rango constitucional (CRBV, 1999, Art.109), así como se reconoció el valor de la educación como derecho humano (Art. 102 y 103). Posteriormente, en 2009 se aprobó una nueva Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009) en la que se enfatizaba el carácter público, pertinencia social y sentido democrático de la educación universitaria. Por otra parte, vale mencionar que en 2010 se introdujo una nueva Ley de Educación Universitaria en sustitución de la Ley existente (1970), que finalmente fue vetada por el presidente en 2011.
- Séptimo periodo: si bien es cierto que el sistema escolar, incluido el subsistema de educación universitario, presentó una crisis sostenida a nivel de calidad educativa que se hizo más evidente a partir del año 2012

como expresión de la crisis estructural del país, no fue sino hasta el año 2018 que los organismos internacionales comenzaron a describir el fenómeno venezolano como una emergencia humanitaria compleja (OCHA, 2018) para hacer referencia a una crisis humanitaria causada por razones de tipo político-social y económica. En efecto, dicha situación afectó gravemente a las universidades en términos de éxodo de estudiantes y profesores, colapso de la infraestructura, empobrecimiento del personal docente, administrativo y obrero en funciones, así como una desaparición o recorte significativo de las actividades de investigación y extensión en la gran mayoría de las universidades. Frente a dicha situación la mayoría de los expertos en asuntos humanitarios y entendidos en educación de emergencias, han considerado que el nuevo contexto en su complejidad implica una reestructuración de la situación universitaria hacia una modalidad de funcionamiento de la universidad en clave de una educación en situaciones de emergencia (INEE, 2010).⁴¹

Ahora bien, frente a esta panorama de crisis institucional puede afirmarse que existe un colapso de los modelos universitarios de gestión en el contexto actual de la universidad venezolana, ya que no se trata sólo el problema de “enseñar” propuesto por la Reforma de Córdoba, ni de una noción democratizadora de la docencia, la investigación y al extensión como se propuso en los procesos de democratización y aumento del acceso a la educación fundado en una visión gerencialista y funcionalista de la universidad sino ir hacia concordancia y reestructuración de los estatutos ontológicos, epistemológicos y formativos de la misma universidad.

En efecto, al valorar los periodos anteriores de la institucionalidad universitaria venezolana salta a la vista que si bien es cierto hubo cierto éxito en la visión de una universidad organizada burocráticamente, con una

⁴¹ Mientras se escriben estas líneas, en la actual Asamblea Nacional de Venezuela se discute un proyecto de Ley de Educación Universitaria en el que resultaría muy deseable, si no mandatario que se incorpore esta visión fundada en la situación de emergencia humanitaria que enfrenta el país.

estructura tradicional que apostó por la reproducción cultural (básicamente europea y posteriormente norteamericana) se instaló un sentido de complacencia y comodidad, que generó un pensamiento cautivado – secuestrado dirá Giroux (2018) –, sin mayores desafíos que la posibilidad y tentativa a nivel curricular de depender excesivamente de las mejores prácticas académicamente hablando, así como un deseo de hacer complejos problemas simples con una excesiva burocratización de los procesos administrativos como consecuencia de la autonomía financiera y la connivencia de los visiones de los gobiernos de turno a lo largo del siglo XX y lo que va del siglo XXI. Quizá las alarmas siempre estuvieron allí y no fueron atendidas porque durante este periodo histórico analizado se perdió el sentido de categorización y respuesta que garantizara que los procesos adecuados (a nivel académico y administrativo estuvieran en su lugar) en términos gerenciales, utilizando las mejores prácticas, desde una comunicación clara y directa, más allá de las ritualidades y resabios de los modelos del pasado o las modas del presente, así como generando dinámicas que se alejaron cada vez más de realidad por el extrañamiento de la universidad de su sentido público y correspondencia con las necesidades de la sociedad, que iban más allá del empaquetado de mensajes desde una reproducción cultural inercial o confesa.

En segundo lugar, se puede afirmar que existe en la universidad venezolana un conservadurismo epistemológico y una obsesión por la reproducción cultural. En efecto, la universidad venezolana se caracteriza por un conservadurismo epistemológico que no le permite asumir con solvencia la naturaleza paradójica del conocimiento por la falta de referentes epistemológicos (teodolitos) más amplios, a la que vez que reproduce un discurso universitario que desdibuja el rol político-ciudadano transformador de la condición universitaria. Frente a ello resultan sugerentes las palabras de Luis Peñalver (2017:4):

¿Y el panorama educativo, de formación? Los procesos de gestión que requiere la educación (léase también: formación) venezolana en general y la educación universitaria en particular, exigen desplegar teodolitos epistemológicos que permitan visualizar los accidentes, las rugosidades topográficas de lo que ha venido siendo y lo que de cierta manera es lo educativo venezolano. Ahora, tal acercamiento a ese complejo campo de problemas, no sería conveniente calificarlo, exclusivamente, como un estudio situacional o un análisis de situaciones, un profundo estudio diagnóstico, una indagación de coyuntura y... tarea culminada. El asunto, más bien, hay que colocarlo en una perspectiva de máximo interés institucional, de referencia actitudinal de quienes estamos involucrados, de pulsión ética, de concebir y excitar nuevas experiencias, de auténtica voluntad.

Precisamente, la naturaleza compleja de acercamiento al conocimiento de la situación universitaria es un asunto de orden epistemológico cuyo meollo remite a considerar que ya no se trata de la dicotomía del conocimiento como “cosa” o como sistema, sino como un proceso relacional que es transitorio y positivo, en el que ninguna universidad ni ninguno de sus miembros puede poseer el conocimiento, ya que en sí mismo no se puede almacenar, ni el capital de conocimiento universitario en tanto mercancía cultural se puede medir ni administrar. En efecto, en el momento actual se trata de enfocarse más en el contexto y las narraciones que en el contenido debido a que la universidad venezolana no se encuentra en una dimensión de lo simple, ni de lo complicado sino de lo complejo que comienza a salirse hacia un terreno de lo caótico. Quizá ello se deba a que se va necesitando un modelo de gestión, que incluya también la gestión del conocimiento como una relación en cada vez más las distinciones tanto explícitas como implícitas tienden a centrarse más en el contenedor que en el contenido. Ello precisa de una heurística, que vaya más allá de una visión epistemológica conservadora (y por tanto inmutable, única, inequívoca) y que debido a su universalidad debe ser copiada y reproducida, sino un conocimiento que sólo puede darse voluntariamente y que debe ser aprovechado en aquello que emerge, no aquello que ya se había calculado. Adicionalmente, en la lógica de la

decibilidad y por tanto de las condiciones de posibilidad para la *narratividad* y ésta de la *dialogicidad*, siempre podemos saber más de lo que podemos decir, y siempre diremos más de lo que podemos escribir. Dice Millán (2021:89) al respecto:

A partir del principio antropológico de la *dialogicidad*, se comunica haciendo comunidad, en el compartir próximo de intereses y propósitos. El discurso tiene dimensiones; en el uso del lenguaje, la cognición y la interacción social, que en el campo de la educación se asume como discurso pedagógico, en contextos históricos definidos.

Complementario, a lo anterior ante esta heurística que supera la rigidez de los conservadurismos epistemológicos en los que muchas veces se encuentra sumida la universidad venezolana es necesario retomar la senda socrática de admitir que sólo se sabe que se sabe cuándo se necesita, y por tanto el conocimiento humano es profundamente contextual. Asegura nuevamente el pensador oriental:

La política en el pensar y el hacer, supone un acto de creación, es poiesis y praxis, en tanto elaboración discursiva, en el decir y el hacer, en un lenguaje persuasivo que comunica intencionalmente y buscando influir en el comportamiento del otro, construye un relato de identidad inclusivo que se manifieste en la nostreidad. No se limita a un acto de elaboración conceptual, se trata más bien de una acción política destinada a producir un cambio, a influir en el comportamiento social, en cristalizar un proyecto, en fin, tiene carácter ético-político. (Millán, 2021: 128).

Adicionalmente, conviene advertir que en la universidad venezolana predominan discursos reproductores que forman parte de una suerte de condicionamientos académicos, los cuales también aparecen con frecuencia en el espacio universitario latinoamericano desde la lógica de la reproducción cultural, en la que los intereses de grupo, especialmente desde los modelos corporativos imponen una vida institucional cuyas condiciones son

básicamente la copia, la importación e imposición de ideas, metodologías, visiones e incluso ideologías que no hacen justicia a las condiciones específicas del contexto. Como resultado de esta situación, se incurre en el error de no analizar, comparar, experimentar las formas de vivir en las que la universidad se encuentra enraizada, sino que se dedica más a la transmisión de lo pensado y lo escrito en y desde otras realidades geográficas con poca o ninguna reflexión, reorientación y cambio de entorno (Briceño, 2016). En efecto, se puede afirmar que la universidad ha sido más un ámbito de expertos demasiado confiados en las soluciones foráneas y la eficacia además de soluciones pasadas que ya no son aplicables al actual contexto, sin atreverse la comunidad universitaria a experimentar, analizar y pensar, ciertamente con el concierto de los expertos pero al mismo tiempo con la suficiente apertura para asimilar consejos y transitar caminos contradictorios en principio con aquello establecido por una universidad profesionalizada, asentada en lógicas abstractas pero poco abierta a lo emergente.

En tercer lugar, existe una desconexión entre la docencia, la investigación y la extensión de la universidad venezolana, las cuales se ven como funciones incluso asumidas reglamentariamente de este modo dejando espacios vacíos para la prestación de servicios educativos que permitan dar respuesta a la emergencia humanitaria compleja y presencia de un daño antropológico en Venezuela, cuando en realidad deberían operar como dimensiones articuladas. En efecto, mucho de lo que aún se sigue impartiendo en las universidades es reproductor y apegado a las ritualidades que prevalecen en las universidades contemporáneas, las cuales están altamente fragmentadas bajo el argumento de la alta especialización y una visión elitista. Evidentemente ello lleva a que la docencia, la investigación y la extensión no se desarrolle en clave de innovación y desarrollo de la creatividad, sino como connivencia con la expresión dominante y cerrada, que posee una herencia intelectual e ideología que privilegia ciertas concepciones sin dar paso condiciones de la situación universitaria más innovadoras, democráticas y

abiertas a lo establecido y pontificado en los modelos de gestión. Cabe destacar que esta suerte de pseudo cultura forma parte de ambiente que en gran parte niega el valor de la persona y el sentido de comunidad (académica) por un sentido mercantilista y materialista más basa en el éxito, el logro y la productividad en la que no existe una respectividad estructural entre la docencia, la investigación y la extensión. En efecto, ello es expresión de una visión ontologizada de la condición universitaria que se basa en procesos y ritualidades que bloquean la posibilidad de un espacio académico creativo, libre, justo y comunitario, que se resiste al cambio esbozado en la posibilidad de una universidad donde sea posible el encuentro de un modo democrático y auténtico que implique a todo el ser humano y sus relaciones (Briceño, 2016).

Ahora bien, tal conservadurismo, reproducción y fragmentación resultan más dramáticos e interpelantes en el actual contexto venezolano donde ya no sólo se experimenta una gerencia en tensión sino una gestión en tensión debido a la permanente tentación de volver a un modo habitual de control parcelario y funcional de la docencia, la investigación y la extensión, buscando hechos y episodios (muchas veces en retrospectiva y de manera anacrónica) más que desde el permitir que surjan patrones, queriendo resolver de manera acelerada situaciones y explotar oportunidades en un contexto de complementariedad e integralidad entre la docencia, la investigación y la extensión donde es tan fundamental un enfoque de aprendizaje vivencial e interdependiente que posibilite la creación de entornos de experimentación donde surjan patrones de por dónde encaminar la gestión universitaria, incrementando los niveles de interacción y comunicación, así como usar métodos que puedan ayudar a generar ideas, establecer barreras y promover la *dialogicidad* y gestión, no sólo gerencia de las condiciones iniciales de los procesos y la detección de emergencias.

Como resultado de lo anterior se han generado espacios vacíos para la prestación de servicios educativos (incluida la educación universitaria) en un

contexto de emergencia humanitaria compleja y daño antropológico. En efecto, como señala el sociólogo venezolano Luis Pedro España (2021:1)

Actualmente hay muchas vacantes que no pueden ser cubiertas por el Estado, y estas vacantes deben ser cubiertas por estas organizaciones sociales junto con la sociedad venezolana. No estamos diciendo que el Estado ceda todo lo relacionado con la educación, la salud o los servicios sociales, sino que debe ceder espacios en beneficio de la gente...

Efectivamente, si bien es cierto que el estado venezolano al menos en gran parte del siglo XX y principios del XXI siempre fue el monopolizador de la prestación de servicio social, dicha situación ha cambiado y, en consecuencia, la sociedad en alianza con las universidades debe aprender a prestar servicios educativos en el universo de intereses y necesidades que forman parte de lo que los expertos consideran que Venezuela está atravesando: una emergencia humanitaria compleja (OCHA, 2021). De acuerdo con la FAO (2016) una emergencia humanitaria compleja es:

...una crisis humanitaria grave que suele ser el resultado de una combinación de inestabilidad política, conflictos y violencia, desigualdades sociales y una pobreza subyacente. Las emergencias complejas son fundamentalmente de carácter político y pueden hacer mella en la estabilidad cultural, civil, política y económica de las sociedades, sobre todo cuando se ven agravadas por peligros naturales y enfermedades como el virus de la inmunodeficiencia humana y el síndrome de inmunodeficiencia adquirida (VIH/SIDA), los cuales menoscaban los medios de vida y acentúan la pobreza.

Precisamente, dicha definición encaja en el contexto venezolano, ya que desde hace décadas el país ha venido afrontando una crisis estructural que abarca lo político, lo social, lo económico y lo institucional. Así, por ejemplo, en lo económico: caída de la producción y el consumo, hiperinflación y desabastecimiento. En lo social: emergencia del sistema educativo, colapso del sistema de salud, servicios básicos e infraestructura. En lo político:

polarización, resignación, desmovilización, malestar y desconexión con fines y liderazgos políticos. En lo institucional: pérdida del estado de Derecho, violación de Derechos Humanos, corrupción generalizada y presencia de un estado fallido. Sumado a ello, de acuerdo con reportes de organismos humanitarios del Sistema de Naciones Unidas alrededor de 12 millones de personas se encuentran en necesidad de asistencia humanitaria en Venezuela (OCHA, 2021). Los grupos más vulnerables incluyen niños en riesgo, mujeres embarazadas y lactantes, población indígena, personas desplazadas, personas con discapacidad, personas con enfermedades crónicas y adultos mayores. Muchas familias están asumiendo mecanismos de afrontamiento negativo como la venta de sus enseres, la deserción escolar de niños y adolescentes y su sustitución por trabajo informal para que contribuyan al ingreso familiar, niños y ancianos no acompañados entre otros.

Dicha situación ha llevado a que desde organismos internacionales, entre ellos el Sistema de Naciones Unidas, Agencias de Cooperación, Organizaciones Internacionales y Nacionales se haya realizado todo un esfuerzo por brindar una respuesta humanitaria a Venezuela, entendida como ese proceso continuado que va desde la preparación para la atención de la emergencia hasta las primeras tareas de la recuperación enfocadas en proporcionar alimento, refugio, agua, saneamiento y atención de salud a las poblaciones más vulnerables. Cabe destacar que hasta hace poco tiempo el enfoque tradicional no incluía a la educación por considerarla como parte de una obra de desarrollo a largo plazo, sin embargo, desde hace al menos un lustro se ha reconocido la importancia de la educación para mantener y salvar vidas; y su consideración es esencial dentro de la respuesta humanitaria.

Ahora bien, el enfoque suele darse a este tipo de educación de manera que encaje dentro de la respuesta humanitaria es considerarla como una educación de emergencia, al cual comprende oportunidades de aprendizaje para todas las edades (incluyendo la primera infancia, la educación primaria, secundaria, no formal, técnica, profesional, universitaria y de adultos), de

manera tal que se ofrezca y garantice protección física, psicosocial y cognitiva para mantener y salvar vidas. Todo ello bajo el entendido que la educación es un derecho humano fundamental de las personas y es especialmente importante para las personas vulnerables debido a situaciones de emergencia, donde en la mayoría de los casos se sigue a los educandos los efectos transformadores de una educación de calidad. En efecto, como se recoge en las Normas Mínimas para la Educación (INEE por sus siglas en inglés):

La educación en situaciones de emergencia garantiza la dignidad y mantiene la vida al ofrecer espacios seguros para el aprendizaje, donde es posible reconocer y brindar apoyo a aquellos niños, niñas y adolescentes que necesitan asistencia. La educación de calidad salva vidas al brindar protección física contra los peligros y la explotación propios de un ambiente de crisis. Cuando un educando se encuentra en un ambiente de aprendizaje seguro, es menos probable que sufra explotación sexual o económica o que se vea expuesto a otros riesgos, como el matrimonio forzado o precoz, o el reclutamiento en fuerzas armadas, grupos armados u organizaciones criminales. Además, la educación puede transmitir información esencial para salvar vidas, fortaleciendo habilidades de supervivencia y mecanismos de afrontamiento. Algunos ejemplos son la información para evitar las minas de tierra, protegerse del abuso sexual, evitar la infección por VIH y obtener atención de la salud y alimentos. (INEE, 2010:2).

Cabe destacar que en el caso venezolano dicha exigencia de dignidad y derecho a una educación de emergencias se encuentra en una situación crítica pese a los esfuerzos y se combina con un fenómeno socioeducativo y sociocultural que conviene señalar como dinámica que impide el desarrollo de acciones educativas en un contexto de emergencia humanitaria compleja: el daño antropológico.

De acuerdo con Millán (2021 b) el daño antropológico afecta a la persona humana en la medida que la despersonaliza y la desc ciudadaniza a

nivel personal y comunitario llevándola a “situaciones-límite”⁴². En sus antecedentes teóricos es una exploración al fenómeno de la pobreza material y espiritual que responde a crisis inéditas de las sociedades⁴³. En un contexto más sociológico el pensador oriental continúa afirmando lo siguiente:

Los venezolanos sumidos en el insilio, la sobrevivencia y sin conseguir referentes, se han centrado en la solución individual y perentoria de sus necesidades básicas, descritas por Maslow en su pirámide de motivación humana. El quiebre de la alteridad, negarse a las noticias, a las predicciones sobre el curso de los acontecimientos con mayor deterioro; han impulsado un duelo con estados de negación, ira, resentimiento y descreimiento contra la dirigencia que alimentó la esperanza de salida rápida. (Millán, 2021b).

En parte, dicho dinamismo se ha alimentado y a la vez ha sido combustible del envilecimiento en el uso del lenguaje, como la expresión de la neolengua y la posverdad con serias repercusiones para el discurso educativo, ya que ha venido minando referentes esenciales de democracia, importancia de la academia como espacio de discusión, formación, diálogo, interdependencia, las cuales son el ámbito de la complejidad, en que tradicionalmente había sido posible el progreso, la autonomía de la persona y la construcción de ciudadanía.

En tal sentido en términos materiales puede hablarse de una emergencia humanitaria compleja y en términos ético-espirituales puede hablarse de un daño antropológico, en tanto enfermedad que causa

⁴² La categoría “situaciones-límite” (del alemán *Grenzsituationen*) fue acuñada por Jaspers (1953:25) quien afirma que son “son situaciones de las que no podemos escapar y que tampoco podemos alterar. La conciencia de estas situaciones es, después del asombro y la duda, el origen aún más profundo de la filosofía”. En efecto, para dicho filósofo la existencia siempre es una existencia situada donde las “situaciones-límite” configuran su estructura, en el sentido de que la persona que existe en “situaciones límite” deberá intentar trascenderlas a través del ejercicio de su libertad, realizando la posible existencia que hay en él (Gallego Mimbreno y Rodríguez Suárez, 2015).

⁴³ Cabe destacar que Millán Borges aborda dicha categoría desde el personalismo comunitario y la doctrina social de la Iglesia Católica orientada a la reflexión desde la vivencialidad. (Millán Borges, 2021b).

sufrimiento a lo interno y afecta a la estructura de la persona humana a nivel filosófico, antropológico y pedagógico, y por tanto resulta imperativo sanar, y precisamente la terapia parece ser un acto eminentemente educativo.

Ahora bien, frente a este contexto de caos sin cesar, en el que muchas veces resultan tentadoras las figuras salvadoras y carismáticas (que prometen poner orden) se corre el riesgo de controlar más de lo necesario en un terreno por definición inexplorado, en el que las mejores y buenas prácticas no cuentan, así como las teorías y las eternas deliberaciones de los agentes del sistema no resultan muy factibles, queda planteado el desafío de cómo actuar, sentir y responder de manera oportuna sin causar más daño, de cómo encontrar aquello que funciona en lugar de imponer respuestas correctas, de ofrecer comunicaciones claras y directas cuando ni las ritualidades, las fragmentaciones ni las crisis y colapsos nos muestran una universidad venezolana en caos, crisis y conflicto.

Entendiendo la lógica de fondo de los modelos de gestión de la universidad venezolana

Los modelos de gestión que se encuentran operando en la universidad venezolana pueden entenderse a partir de la explicación de la tensión de lo tradicional a lo nuevo, de la reproducción a la innovación y de la rigidez funcional a una integralidad de dimensiones. Todo lo cual permite afirmar que la realidad universitaria venezolana se caracteriza por ser un entramado complejo de propuestas educativas, modelos de organización y tensiones entre el Estado-gobierno, las comunidades académicas y la presión de los sectores industriales, militares y corporativos que introducen el elemento privatizador y que forman parte de un modelo de gerencia universitaria caracterizado por el énfasis en procesos y dispositivos administrativos ritualizadores y cosificadores del hecho educativo (McLaren, 2005).

En efecto, la lógica de fondo (Loneragan, 2006) que opera en esta dinámica de complejidad y conflicto son las tensiones, los puntos ciegos y resistencias del paso de modelos de gestión tradicionales a modelos emergentes, así como del paso de la reproducción a la innovación investigativa, concibiendo la estructura de la universidad no como una estructura funcional sino como un espacio para la integración de dimensiones (docencia, investigación, extensión). Precisamente, procurando explicar la naturaleza de los modelos de gestión presentes en la universidad venezolana se habla del paso de los modelos de gerencia tradicionales a los modelos de gestión emergentes; de la reproducción a la innovación investigativa en la difusión del conocimiento generado en las universidades venezolanas, así como de considerar a la docencia, la investigación y la extensión bien como funciones o como dimensiones.

Así, al hablar de los modelos de gerencia tradicionales a los modelos de gestión emergentes, hay que decir preliminarmente que la estructura organizativa de la universitaria venezolana puede entenderse bien como un entramado complejo de propuestas tecnocráticas donde predomina una visión gerencialista, o bien puede entenderse como una gestión transformadora que posee marcos legales para gestión escolar y una formación para la transformación. Ello alude directamente a la predominancia y pervivencia de modelos que se nutren directa e indirectamente de los postulados de la sociología y psicología industrial del siglo XX, donde se procuró una adecuación científica de los procesos de gestión y gerencia, los cuales estuvieron cimentados básicamente sobre la base de las teorías de Taylor y Fayol, junto con los conceptos y nociones de líneas de ensamblaje y producción en serio de Henry Ford, que enfatizaban aspectos tales como la eficiencia y el desempeño con la calidad del producto final (Goudemar-Pérez et al, 2006). Posteriormente, tanto las Teoría X y Y de McGregor (1960), con el liderazgo situacional de Ouchi (1981), junto a la visión de gerencia estratégica de Mallo y Merlo (1995), junto a los postulados de calidad total de

Deming (1982) y la Quinta Disciplina de Senge (1997) generaron corrientes que corrieron paralelas a los avances de la psicología industrial, la neurociencia, la teoría de sistemas y los planteamientos sobre cultura organizacional, teoría de las organizaciones y gobernanza. Como era de esperar, tales enfoques y modelos gerenciales pretendieron trasladar mecánicamente desde la empresa y la industria al sector social. Lo cual trajo consecuencia que en la mayor parte de las universidades venezolanas se instaurara un discurso hegemónico, economicista, fundamentado en procesos, etapas, fases, lógicas procedimentales, rendimiento y eficacia, que se mide según parámetros. Ahora bien, como acertadamente sostienen Millán y Pérez (2021:13) al plantear que lo gerencial no agota el ámbito de la gestión educativa:

La denominación gerencial resulta insuficiente para comprender los fines políticos del Estado, las concepciones de responsabilidad social en los dominios públicos y privados, las obligaciones morales, la ciudadanía y su sentido estratégico de las políticas públicas, desde donde emerge el término Gestión, con un concepto distinto al tradicional de gerencia.

Vale decir que dicho planteamiento desnuda en cierto sentido un discurso necesario pero no suficiente en la estructura y funcionamiento de la universidad: se requieren y son deseables los procesos gerenciales de lo simple y lo complicado pero ello debe complementarse con la gestión, la cual da cuenta de complejo, que es traduce en un ámbito socio-político, transversal y complementario en el que resulta esencial la relación con, desde y para las personas desde los principios de participación, corresponsabilidad y solidaridad. En tal sentido, seguirán afirmando ambos autores:

Gestión y gerencia son conceptos complementarios, uno en sentido estratégico que expone los fines trascendentes, y el segundo es su base de ejecución técnico instrumental y operativa

indispensable para el cumplimiento de las metas y objetivos propuestos. (Millán y Pérez, 2021:13).

Ahora bien, al revisar cómo dicha complementariedad se entiende en el contexto universitario venezolano puede decirse que en realidad lo que se evidencia es una marcada tendencia gerencialista que pretende trasladar mecánicamente las dinámicas que rigen la industria, las finanzas y el comercio al ámbito educativo y universitario. Todo lo cual está fundado en ideologías liberales y utilitaristas, así como en visiones economicistas, mercantilistas y cosificadoras donde sólo priva el aumento de la productividad, los costos y beneficios, el capital y subsidiariamente la satisfacción de intereses particulares de sujetos, que en su agregación dan cuenta indirectamente de un bienestar social entendido como equilibrio general. A la luz de lo anterior, existe un riesgo muy grande de que se confunda la gerencia con la gestión en las universidades. Ya que ambas propuestas no son conciliables y en algunos casos contrapuestas por falta de un marco teórico-práctico y una heurística mucho más abarcante. En efecto, un modelo que propugna la aceptación de una gerencia universitaria centrada en la reproducción de sociedades mercantilistas y deterministas corre el riesgo de que dejen de lado un estudio más profundo de los nuevos contenidos de la educación, así como de su calidad y sus modalidades.

Por otra parte, al examinar la historia contemporánea de la pedagogía, la evolución de la escuela y transformación del ejercicio docente se encontrará que en la actualidad se han producido grandes cambios y avances que se reflejan en un considerable desarrollo de las ciencias de la educación, especialmente en el ámbito de la epistemología pedagógica y la pedagogía social. Ello muy posiblemente obedezca a las demandas globales en términos de alfabetización y acceso a la educación de las grandes mayorías, a la formación permanente para atender al nuevo orden económico, así como al influjo de la cultura de masas en la configuración de las dinámicas comunicacionales de las sociedades informacionales. Precisamente por eso

pueden encontrarse distintas teorías, movimientos y propuestas educativas contemporáneas entre las que destacan la escuela activa, el pragmatismo, el utilitarismo, el conductismo y el instrumentalismo pedagógico.

Así, por ejemplo, surgen propuestas interesantes y diversas como las repúblicas escolares; la metodología de proyectos para la solución de problemas socioeducativos; la individualización de la enseñanza; la cooperación en el marco de la escuela taller. Desde otra perspectiva se asumen las premisas y avances de la psicología, de la lingüística, de la neurociencia para describir y mejorar los procesos de aprendizaje. Finalmente, hay corrientes que apuestan más por la transformación personal, social y política desde planteamientos antropológicos reformistas, transformadores y/o liberadores que apuestan por un mejor ejercicio de la ciudadanía y pretenden contribuir en la construcción de sociedades democráticas. Ahora bien, en este contexto tan heterogéneo la educación venezolana constituye un entramado de influencias y una mixtura de modelos pasados y actuales no siempre integradas y coherentes con sus propias lógicas estructurantes. Ello se refleja especialmente en el proceso de conformación de las universidades venezolanas.

En efecto, si se analizan los sus antecedentes históricos (previamente considerados en las etapas de la universidad venezolana), podrá verse que el origen de la universidad venezolana es subsidiario del modelo medieval de universidad, que luego es asumido por la Corona Española a través de lo que se conoce como las reformas borbónicas de Fernando VII, en el cual cambia el rol de la autoridad eclesiástica, pero se conservan la visión teocéntrica, apegada a las tradiciones y a las jerarquías en términos de contenidos, métodos de enseñanza y estructuras de funcionamiento, que más adelante, incluso en plena época republicana seguirían funcionando bajo el modelo pontificio y a la par de la universidad laica y estatal.

No obstante, especialmente a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX en la universidad venezolana también pueden observarse influencias del

modelo francés (laicismo, profesionalización y férreo control del Estado-gobierno), y en algunos casos, aunque más tardíamente, influencias de los modelos alemán y británico en lo que se refiere a la promoción de la investigación y a la tendencia descentralizadora de la estructura funcional universitaria (Millán, 2016). Otro elemento relevante para la configuración de la educación universitaria en Venezuela tiene ver con los planteamientos de la Reforma de Córdoba (1918-1930), según los cuales era necesario democratizar y sacar al claustro universitario del oscurantismo y la barbarie, hacia un programa de verdaderos aportes civilizatorios, a través de la libertad de cátedra y pensamiento; la defensa de la autonomía universitaria; la escogencia de las autoridades por la comunidad académica (profesores y estudiantes), y la división de estructura universitaria a partir de sus funciones primigenias de docencia, investigación y extensión. Cabe destacar que dichas ideas tuvieron en Venezuela un eco tardío y apenas aparecieron reflejadas en 1958 cuando se realizó la declaratoria de la autonomía universitaria. En cualquier caso, si tuviera que caracterizar a la universidad venezolana durante la primera mitad del siglo XX pudiera afirmarse que la misma tiene un marcado carácter positivista, estatista y anticlerical. Finalmente, a la par de todas estas influencias, ya entrada la segunda mitad del Siglo XX – tras haber finalizado la segunda guerra mundial y la nueva configuración del orden global – hay otra influencia que conviene considerar y que ha sido caracterizada por Giroux (2008) como el modelo corporativo en el que no sólo existen intereses políticos y académicos, sino que emergen intereses industriales, militares y financieros que han terminado por secuestrar a la universidad.⁴⁴

⁴⁴ En esta dirección resulta llamativo que el modelo de gestión en el que están inspirado, de facto, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador sea inspirado en el proyecto Tüning por competencias o capitalismo académico. En efecto, documentos como el “Plan de Desarrollo 2007-2011” (UPEL, 2007), el “Documento Base del Currículo UPEL” (UPEL, 2011) y el “Reglamento General de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL (UPEL. 2012) así lo muestran en sus proposiciones, disposiciones y recomendaciones.

Así pues, la realidad universitaria venezolana se ha caracterizado por ser un entramado complejo de propuestas educativas, modelos de organización y tensiones entre el Estado-Gobierno, las comunidades académicas y la presión de los sectores industriales, militares y corporativos que introducen el elemento privatizador y que forman parte de un modelo de gerencia universitaria caracterizado por el énfasis en procesos y dispositivos administrativos ritualizadores y cosificadores del hecho educativo (McLaren, 2005). En tal sentido, siguiendo a Millán (2016) la universidad venezolana se debate entre un modelo gerencial centrado en procesos, recursos y dispositivos o la emergencia de un modelo de gestión del conocimiento que rescate la centralidad de la persona humana y su pertinencia social para la construcción de una verdadera sociedad democrática y humanizadora. Lo cual se expresa de manera específica en la tensión entre una gerencia de la información y una gestión del conocimiento respectivamente. Así, cuando se habla de un modelo de gerencia universitaria se parte de una premisa básica: la universidad puede ser concebida como una empresa, una fábrica y/o un negocio; ya que los criterios y operaciones que rigen la industria, las finanzas y el comercio pueden ser trasladados mecánicamente al ámbito educativo y universitario, y por añadidura a cualquier otro ámbito de la actividad humana.

Cabe destacar que dicho modelo se apoya en teorías de inspiración positivista (taylorismo, fayolismo y fordismo) y posteriormente toma elementos teórico-prácticos de administración y gerencia de empresas más recientes (liderazgo situacional, gerencia estratégica, calidad total, evaluación de procesos, reingeniería) así como la incorporación de los nuevos hallazgos en neurociencia, cibernética y las tecnologías de la información. Adicionalmente, dicho modelo está cimentado en ideologías liberales y utilitaristas, así como en visiones antropológicas individualistas, economicistas, mercantilistas y cosificadoras donde sólo prisa el aumento de la productividad, los costos y beneficios, el capital y subsidiariamente la satisfacción de intereses

particulares de sujetos, que en su agregación dan cuenta indirectamente de un bienestar social entendido como equilibrio general (Camacho, 2016).

Precisamente, en lo que respecta a la gerencia dicho modelo se caracteriza por promover y/o reproducir las exigencias de la economía del conocimiento, caracterizada por la mercantilización y privatización del conocimiento, reduciéndolo a un mero intercambio que no abarca la totalidad del saber y da cuenta de valores que no son reductibles al consumo, o bien, incurre en el determinismo tecnológico dónde sólo basta con la suficiencia técnica e instrumental de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs). Razón por la cual resulta evidente que la aceptación de una gerencia universitaria centrada en la reproducción de sociedades de la información mercantilistas y deterministas tecnológicamente corre el riesgo de que la introducción de las nuevas tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje dejen de lado un estudio más profundo de los nuevos contenidos de la educación, así como de su calidad y sus modalidades y quizá lo más importante, la centralidad de la comunicación como atributo esencial de la persona humana: punto de partida y llegada de todo el proceso educativo, incluido el universitario.

No obstante, también conviene señalar que en una tendencia ideológica contrapuesta al liberalismo tal como el socialismo real, y sus diversas manifestaciones, la visión gerencial ha sido una herramienta estratégica poderosa para la planificación central, el seguimiento y la evaluación de procesos, donde ya no es el sector privado sino el Estado y su estructura quién se convierten en el gran organizador y gerente del sistema político, social y económico.

Precisamente, frente a tales inconsistencias, la gestión universitaria se ofrece como un proceso mucho más complejo de naturaleza participativa, solidaria y confluyente hacia la realización de la persona humana, lo cual implica trascender la noción de individuo, sujeto, recurso para reconocer a la persona en su condición de alteridad que va más allá de procesos, disposiciones,

legislaciones, dispositivos, ritualidades para afirmar la realidad antropológica. Todo ello desde una apuesta educativa que haga posible la formación integral y transformadora, desde el encuentro, desde el intercambio y la producción de conocimientos, el agenciamiento de proyectos colectivos, la elaboración de relatos de identidad y la primacía de valores existenciales que le confieren densidad y horizonte a las políticas públicas que pretenden ser representativas de tal orientación (Millán, 2016). En definitiva, que se responda a un nuevo estatuto epistemológico y formativo que promuevan la realización de la persona humana a través del ejercicio del derecho a la comunicación, la participación mediática y la interacción en un nuevo contexto de intercambio desde la corresponsabilidad como expresión elocuente del compromiso ético-político.

Ahora bien, sobre el modelo de gestión universitaria existe un marco legal en la legislación venezolana que promueve la Gestión Escolar, y puede resultar iluminador para contextualizar el sentido de la gestión universitaria. Así por ejemplo si se considera lo que han establecido las Constituciones de 1961 y 1999 en ambas se habla de la importancia de la persona humana, en tanto sujeto de derechos y perfectible en el plano del desarrollo de su personalidad. Lo cual evidentemente es punto de partida antropológico para colocar en primer plano la dignidad de la persona humana en el horizonte de la gestión escolar y subsiguientemente de la gestión universitaria por sobre todas las consideraciones de orden económico y técnico más vinculadas a las visiones gerencialistas. De manera específica en la Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (1999: art 102) establece lo siguiente:

La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público y está fundamentado en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de

desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social consustanciados con los valores de la identidad nacional, y con una visión latinoamericana y universal. El Estado, con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana de acuerdo con los principios contenidos de esta Constitución y en la ley.

Por su parte, la Ley de Educación (1980) y la Ley de Educación (2009) plantean una triangulación entre la familia, la escuela y la comunidad en las que se evidencia la primacía en las políticas de estado referidas a la educación de las relaciones sociales por sobre las relaciones económicas, laborales y políticas. De manera específica en la Ley Orgánica de Educación (2009) aparece explícitamente la categoría gestión escolar fijándose criterios sociales y económicos que critican las visiones economicistas y promueven una visión de la dignidad de la persona en el marco del respeto de los Derechos Humanos desde la gestión y la cogestión. En efecto, la Ley Orgánica de Educación (2009: art. 19) plantea lo siguiente:

El Estado, a través del órgano con competencia en el subsistema de educación básica, ejerce la orientación, la dirección estratégica y la supervisión del proceso educativo y estimula la participación comunitaria, incorporando tanto los colectivos internos de la escuela, como a diversos actores comunitarios participantes activos de la gestión escolar en las instituciones, centros y planteles educativos en lo atinente a la formación, ejecución y control de gestión educativa bajo el principio de corresponsabilidad, de acuerdo con lo establecido en la Constitución de la República y la presente Ley.

En tal sentido, el marco legal venezolano propone un camino educativo centrado en una gestión escolar que apunta a la integralidad, la calidad, y la igualdad de oportunidades con una clara intencionalidad político social que tiene como horizonte la creación de un proceso de transformación histórico de

carácter humanista, participativo, comunitario, solidario y corresponsable desde una sólida y articulada fundamentación ético-política.

De manera específica en el contexto universitario, constituye una interpelación a las visiones administrativas e instrumentalistas tradicionales de gerencia para colocarse en la dirección de una verdadera transformación e innovación a través de la participación ciudadana y la corresponsabilidad, incluyendo de este modo a la realidad personal y al ámbito social y comunitario en una relación armoniosa. En efecto, desde esta perspectiva que se pretende interpelar la noción reduccionista de la gerencia educativa, concibiendo la gestión escolar y muy especialmente la gestión universitaria desde el horizonte de la gestión para la construcción de sociedades integradoras desde un referente antropológico consistente que promueva la participación, la corresponsabilidad y la creación de condiciones para una convivencia democrática. (Camacho, 2016).

En segundo lugar, al analizar la lógica de fondo de concepciones de la universidad que van de la reproducción a la innovación investigativa, puede afirmarse que el conocimiento compartido en la universidad venezolana puede entenderse bien como la permanencia de creencias y su reproducción en el contexto universitario, o bien como la derivación teórico-práctica de la innovación y la investigación dentro y fuera de la universidad. Cabe destacar que dicho continuo está determinando en gran parte por la permanencia de creencias y su reproducción en el contexto universitario. En efecto, la academia se ha debatido siempre entre la permanencia y el cambio.

Uno de los puntos de fricción permanentes en el contexto universitario está relacionado a la relación que existe entre lo social y lo científico que o bien se decanta por una necesidad científica socialmente arbitraria o una necesidad social científicamente arbitraria, cuando en realidad el asunto no estriba en simplificar o dicotomizar las acciones universitarias (y particularmente las acciones investigativas) sino comprender la relación de complejidad inherente en el subsistema universitario que se inserta dentro del sistema

social. Ahora bien, el asunto no se trata de sólo pensar o de sólo actuar ya que se requiere de ambas dimensiones en la respectividad universidad-sociedad. Para ello, convendría en las prácticas investigativas tener la solvencia para entender qué espacios se están transitando y cuál debería ser en consecuencia la lógica investigativa.

En tal sentido, siguiendo nuevamente a Snowden (2002) conviene tener precaución y estrategia (de gestión) en los espacios conocidos, cognoscibles, complejos y caóticos, pues ello dará el tenor y la respuesta oportuna en cada uno de los escenarios planteados. Así, por ejemplo, en el caso de los espacios investigativos conocidos es evidente que es un área legítima de implementación de buenas prácticas, dentro de límites conocidos dónde se pueda predecir y especificar conocimientos. En esta dirección todo el conjunto de teorías que dan cuenta del cumplimiento del orden a través de leyes y prácticas suficientes es necesario consolidar entornos que se puedan predecir, y de esto modo sirven para guiar, estructural y limitar las interacciones de los saberes para hacerlas predecibles y que tanto las teorías y las ciencias posean su estabilidad epistemológica. En efecto, la universidad en tanto institución que forma parte de un sistema civilizatorio debe hacer una apuesta en términos de su organización de un entorno predecible para la comunidad universitaria, que incluso llega a tener visos de cierto feudalismo en el campus universitario es incluso un territorio dividido en dominios debido a sus espacios, jerarquías y divisiones académico-administrativas, a tal punto que se territorializan áreas como “propiedad” de facultades y especialidades cognitivas.

Por su parte, la investigación debe dar un paso más allá de lo conocido y adentrarse en lo que es proclive de ser conocido, el cual es el dominio de las mejores prácticas y de los expertos cuya administración del saber permite que se realicen tareas mucho más complicadas a nivel de construcción de teorías, definición de metodologías y definición de heurísticas. Precisamente en dicho espacio lo cognoscible se convierte en un entrenamiento del pensamiento, ya que existen resistencias para aceptar nuevas ideas y ello forma parte del celo

académico y el peso de tradición, pero al mismo tiempo a través de elementos como el método científico la experiencia evoluciona, y el propio proceso de especialización permite la codificación del lenguaje experto lo que lleva a procesos cada vez más refinados de creación de teorías y ampliación de categorías. Sin embargo, siempre es deseable la disrupción cíclica de la sabiduría percibida, lo cual da paso a la innovación. Históricamente dicho proceso no ha sido fácil y lo evidencia la lucha encarnizada entre paradigmas, ideologías, horizontes de sentido que lograr imponerse cuando nuevamente es codificado un nuevo mundo de significado. Más aún, en el caso específico de las universidades latinoamericanas según Millán (2021d):

En las universidades latinoamericanas, la investigación predominante, se ha limitado a élites que siguen protocolos recetarios, reproductores, centrados en la verificación y no en la innovación. En el marco de la endogamia académica, difunden poco o con impacto limitado, en el cumplimiento de obligaciones académicas, terminando en anaqueles, con poca pertinencia y escaso desarrollo. (p. 25).

Precisamente, en este marco la respuesta de la universidad venezolana casi siempre se basa en una comprensión experta de la situación y muchas veces los modelos de la universidad incluidos los modelos de gestión suelen requerir el consentimiento de los miembros más destacados que en el caso de la universidad se comportan como burocracia instruida donde importan los méritos, los grados, las titulaciones y los privilegios adquiridos en la carrera universitaria.

Sumado a lo anterior, los dominios de lo simple y lo cognoscible no estarían completos sin la asunción investigativa de los ámbitos complejos donde se requiere identificar los primeros signos de patrones, interrumpiendo aquellos que se consideran indeseables, mientras que se estabilizan aquellos que se quieren. En tal sentido, una estrategia inteligente a nivel investigativo es plantar semillas de espacios donde se fomenten patrones que puedan ser

controlados. Ello resulta vital en el ámbito de la innovación socioeducativa donde las nuevas realidades de transformación no emergerán por generación espontánea, sino que tendrán que ser cultivados, procurando prestar atención a las interacciones de los diferentes actores. Ello evidentemente exige a las universidades ampliar el flujo de información dando espacio a la diversidad y la conectividad. De manera tal que de manera individual (bien desde la docencia, la extensión y evidentemente la investigación) se puedan alterar patrones existentes (como los descritos anteriormente en el análisis de contexto de la situación universitaria) y crear condiciones bajo las cuales surjan nuevos patrones, a pesar de la naturaleza impredecible de la emergencia. Ello resulta esencial porque la mayoría de las instituciones, lo cual incluye a las universidades, toman decisiones basadas en patrones del pasado o del futuro percibido en lugar de elecciones racionales alternativas. Ahora bien, un abordaje de esta naturaleza implica un esfuerzo investigativo totalmente innovador que tiene como tarea comprender los patrones para gestionar el comportamiento de las personas dentro de la estructura universitaria. Ello presupone un talante de sondear el espacio para estimular la comprensión o la formación de patrones para luego responder en consecuencia. Lo cual como puede verse se identifica claramente con iniciativas de una investigación innovadora.

No obstante, la situación de la universidad venezolana requiere de un enfoque investigativo innovador que responda a espacios caóticos, donde como consecuencia de los cambios y la ruptura de las relaciones convencionales es requerida una intervención urgente. En efecto, se trata de una gestión de la crisis que debe hacerse de manera activa, donde se han roto la mayoría de los supuestos basados en la experiencia. En este sentido, lo más importante es actuar y luego reaccionar desde un liderazgo que imponga orden y se ejecute sin pérdida de control. Precisamente, uno de los retos de la gestión universitaria es dar un giro antropológico en la formación de los

investigadores que hacen vida en la universidad venezolana, lo cual, en palabras de Millán (2021d: 29) implica:

...la construcción epistémica, con teoría sustantiva, nuevas y plurales prácticas en atención a los campos interdisciplinarios o transdisciplinarios, de la reflexión a la acción participativa con el otro, desde una perspectiva compleja, para abrir nuevos espacios de educabilidad, en el tejido de la alteridad en un *bildung*, construido en la praxis, en el obrar.

En tercer lugar, la cultura organizativa de la universidad venezolana en términos de docencia, investigación y extensión puede entenderse bien como un conjunto de funciones (proclives de ritualismo y exclusión) o bien, como dimensiones integradas e interconectadas (proclives a una praxis emancipadora y una teleología transformadora). Sin embargo, suele prevalecer la docencia, la investigación y la extensión como funciones en la universidad venezolana, lo cual hace que se desdibuje el binomio educación-escuela, sin dar paso a espacios de educabilidad distinto a los tradicionales. En efecto, las ritualidades escolares, familiares y sociales terminan tensionando los espacios de encuentro y diálogo, lo que impide el cambio. Evidentemente ello implica praxis emancipadora que lleva a las personas tomar conciencia sobre sí mismas, los otros, en la construcción y diálogo de saberes. Cabe destacar que ello es la condición de posibilidad para la democratización del saber y el inicio de una universidad que trasciende sus propias fronteras físicas y existenciales hacia el cambio social positivo.

Ahora bien, dicha articulación implica una cultura organizativa que se entienda a sí misma como integración de dimensiones, ya que ello evita la individualización y objetivación del sujeto, que queda atrapado en una serie de procesos y actividades cognitivas, institucionales y rituales. Dicho programa establecido por un nuevo modelo de gestión implicaría articular la docencia, la investigación y la extensión como un todo, generando una cultura ético-política que promueva la participación de toda la comunidad universitaria en pos de la realización de la persona en tanto telos formativo.

Juzgando la factibilidad del modelo de gestión en clave antropológica

Tras haber dado cuenta del contexto y las lógicas de fondo que operan en la gestión de la universidad venezolana desde la perspectiva asumida en esta investigación se propone juzgar qué resulta viable, factible y deseable (Loneragan, 2006) de un modelo de gestión en clave antropológica, resulta razonable examinar la complementariedad entre gestión y gerencia, la integración de la epistemología y la tecné, así como una teleología educativa en clave antropológica.

Así, en primer lugar, se puede afirmar que resulta factible que la universidad venezolana emprenda acciones de carácter teórico-estratégico a partir de la gestión y acciones de carácter técnico instrumental a partir de la gerencia, llevándolo a cabo de manera interdependiente bajo el entendido que ambas dimensiones son necesarias y complementarias.

Ello implica un quehacer pedagógico, siguiendo lógica, racionalidades, discursos pedagógicos y una acción en la que se integren los objetivos, metas y fines de la educación y sus derivaciones en una gestión, en la que sean compatibles el punto de vista técnico-instrumental (necesario, pero no suficiente) y un enfoque de gestión que pueda hacer frente a los retos de mayor entidad institucional y estratégica. En tal sentido, realizar una gestión y no sólo gerencia educativa permiten humanizar el obrar educativo para el cumplimiento de los fines políticos, sociales y éticos. Por tanto, ya no sólo se trata del ámbito de lo simple y lo complicado, sino de lo complejo donde el patrón emergente es la construcción de condiciones desde la universidad para la formación de la persona humana desde una exploración de nuevas categorías, relaciones entre ellas, así como nuevas concepciones en el marco de interdisciplinariedad. Dicho en palabras de Millán (2021d:29): “La gestión humaniza el obrar educativo para el cumplimiento de los fines políticos, sociales y éticos. Educar es formar, en tal sentido se imbrica en el contexto de las políticas públicas y la teleología de la educación”.

En segundo, lugar, se puede argumentar que resulta viable que la universidad venezolana integre los pasos, fases y etapas para el logro de objetivos en términos prácticos correspondientes a la gerencia (medios) con los procesos conceptuales correspondientes a la gestión (fines). Dicho de otra manera, entender a la gestión como episteme y a la gerencia como técnica. Dicha analogía implica que la gerencia es un proceso práctico que cumple pasos, fases y etapas para lograr objetivos con eficiencia y eficacia, a diferencia de la gestión que es un proceso conceptual en el que se esbozan los fines de la educación y su gestión, que en el caso del planteamiento asumido en esta investigación consiste en la formación de la persona humana desde un modelo de gestión complementario.

En tercer lugar, se sostiene que resulta deseable que la universidad venezolana priorice una gestión educativa para la formación de la persona humana lo que supone un giro antropológico en los modelos de gestión vigentes, superando procesos ontologizados, fragmentarios, ritualizados y reproductores hacia un modelo que humanice a la educación. Cabe destacar que dicha definición de educación desde la perspectiva asumida en la presente investigación consiste en “un proceso sociopolítico a través del cual, la persona humana construye conocimientos, valores, lenguajes, comprende artilugios y técnicas, con los otros, que le permiten insertarse en la sociedad en la que vive.” (Pérez y Millán, 2021b:13).

Por tanto, de dicha definición se desprende la centralidad de la persona como único ser educable y que educa, lo que permite a su vez entender la educabilidad como ese proceso formativo que posee una condición ética política esencial bajo el programa de una persona educable y educada, en el conocimiento crítico y el saber, en tanto sujeto de derechos, protagonista del fenómeno educativo y su formación, asumiendo la complejidad de un entramado complejo político-social y axiológico. En efecto, ello coloca a la gestión educativa como depositaria del reto de encarar el problema antropológico de la educación.

Precisamente, dicho tránsito convierte a la gestión educativa en un acto humanizador y creador para el cumplimiento de fines políticos, sociales y éticos en el que la gestión se entiende como formación de la persona humana en clave antropológica.

Ahora bien, cuando se hace referencia al concepto de persona humana se parte de la filosofía personalista según la cual el hombre tiene naturaleza individual en su corporeidad y se constituye en persona con eminente dignidad en relación con los otros (de un yo-tu personalizador). Adicionalmente, siguiendo afirmaciones de una antropología concurrente dicha persona posee atributos de inteligencia, voluntad, libertad, responsabilidad y sociabilidad desde su obrar y su sentido ético-político. Dirá acertadamente Briceño (2016:153) a propósito de ello lo siguiente:

Se diferencia en una visión antropológica el término “sujeto” del término “persona”. Si se califica al ser humano con capacidad para conocer y conocerse, en tanto no es un mero receptáculo de las resoluciones, pensamientos y experiencias de los demás, sino que es apto para tomar decisiones sobre sus asuntos, entonces se hace referencia al sujeto. Generalmente se alude a la relación que tiene con el mundo externo visto este último como objeto sometido al análisis. En cambio, cuando se toma en cuenta que el ser humano no es solamente capaz de conocer mediante la aproximación a un objeto que le interroga o al que interroga, sino que necesita para su realización de vivenciar, sentir y expresar una relación única con el otro, con el mundo del otro que a su vez le lleva a sí mismo no solamente en tanto responsable sino en cuanto corresponsable en la sociedad, entonces el referente pasa a ser la persona.

En consecuencia, tiene sentido la propuesta de giro antropológico de la educación, en la medida que el entramado estatutario (ontológico, epistemológico formativo) esté encaminado a la promoción y realización de la persona humana. Ello permitirá trascender las visiones modernas de un sujeto en tanto entidad pasiva, normativizada, ritualizada y alineada por su falta de consciencia, corresponsabilidad y participación en procesos de gestión como

aquellos llevados a cabo en la universidad. En tal sentido, una gestión educativa en clave antropológica supone una responsabilidad estratégica (más allá de las estructuras y las normas) porque le permite a la persona apropiarse de sí misma de manera tal que no sólo comprenda su contexto sino lo transforme a través de su acción consciente y solidaria, desde aprender, el hacer, el ser y el convivir (Delors, 1996). Frente a dicha perspectiva oportunamente señala Peñalver (2017:5) lo siguiente:

¿Cómo se desarrollaría una formación que también integre la actitud para invitar a otros modos de pensar, vivir y ser? Pensar con visión relacional; vivir construyendo otras posibilidades civilizacionales cuyos privilegios sean la vida misma, la dignidad del ser humano, comprender el mundo y comprender el sentido de la vida; ser con valores como: transculturalidad, *dialogicidad* y tolerancia. Implicando compromiso ético, reconociendo diversas fuentes de realidad, promoviendo el diálogo creativo entre disciplinas y trascenderlas, acercar ciencias y experiencias, privilegiar la multireferencialidad, incorporando la intuición, la imaginación y la sensibilidad como propiciadores de saberes.

A la luz del discurso anterior resulta viable, factible y deseable dar un giro estatutario de la educación y su gestión centrada en procesos, temporalidades, causalidades, espacios cerrados, currículos, organización institucional, hacia una educación y su gestión en clave antropológica que profile las transformaciones necesarias para realizar transformaciones sistémicas cruciales (Rasse, 2015).

Transformando a partir de la planificación por escenarios

Por último, tras haber realizado un recorrido epistemológico de contacto con el contexto universitario, las posibles explicaciones sobre la gestión universitaria y la factibilidad de la propuesta de la gestión universitaria en clave antropológica se ofrece una llamada a la acción a nivel personal e institucional (Lonergan, 2006) desde la planificación transformadora por escenarios. En

efecto, se considera que la planificación transformadora por escenarios es una herramienta válida para generar el liderazgo necesario que permita a la gestión universitaria hacer frente al contexto complejo y caótico actual. Dicho de otra manera, en un contexto complejo y conflictivo resulta necesario asumir el liderazgo que permita la creación de escenarios complementarios de gestión y gerencia, la creación de caminos de innovación y la integración de la docencia, la investigación y la extensión. En tal sentido, se procura realizar un discernimiento sobre el planteamiento de que la universidad venezolana puede y debe responder a las señales de peligro de dinámicas simples, complicadas, caóticas y complejas a través del liderazgo y una atenta lectura del contexto (Snowden, 2002).

Así, en primer lugar, se puede decir que la universidad venezolana puede y debe apropiarse de una gerencia que permita pasar de lo complejo a lo cognoscible a través de las mejores prácticas, sacando provecho de sus elementos estructurales que le permitan responder a tiempo a las necesidades burocráticas y administrativas. En efecto, como se ha señalado en apartados anteriores sigue siendo necesaria la organización formal, la definición de alcance de las políticas y la aplicación de procedimientos y controles en la universidad. Ello puede servir de espacios para la formación en la confección de un lenguaje conocido, claro y abierto. No obstante, pese a que existen respuestas correctas que aún siguen estando vigentes será un reto colectivo habilitar la capacidad de sentir, categorizar y responder, delegando y utilizando las mejores prácticas, pero al mismo tiempo reconociendo tanto su valor como sus limitaciones; así como crear canales de comunicación para desafiar la ortodoxia, la micro-gerencia y el simplismo. Finalmente, otro criterio clave en esta dirección es el reconocimiento de la existencia de redes informales (dentro de la comunidad de bienes culturales y espirituales que conforman la universidad) y pudieran convivir perfectamente con los procesos automatizados y las estructuras formales.

En segundo lugar, se afirma que la universidad puede y debe hacer posible una gestión que permita la interrupción de lo cognoscible a lo caótico para atender a la emergencia educativa de manera interdependiente creando nuevas interacciones. Ello no implica que no se valore el alto grado de abstracción adquirido con el tiempo y la sabiduría de los dispositivos y mecanismos del conocimiento universitario y los procesos inherentes a la investigación y la innovación educativa, que se encuentra codificada en teorías, metodologías y productos de conocimiento, pero al mismo tiempo es fundamental la creación de comunidades de práctica que se conectan a través de la dimensionalidad integral de la docencia, la extensión y la investigación. Cabe destacar que, en este sentido, la universidad está llamada a sentir, analizar y responder, alentando a las partes interesadas externas e internas a combatir el pensamiento arraigado y el monismo metodológico, obligando a las personas a pensar fuera de lo familiar.

Por otra parte, vale considerar la necesidad de apreciar el aprendizaje informal y la compleja red de obligaciones, experiencias y compromisos en los que la cooperación es necesaria para transmitir un alto grado de complejidad a través de asociaciones simbólicas donde se permite compartir ideas, conceptos, valores y creencias simultáneamente a nivel emocional e intelectual. Precisamente ello se debe a que una comprensión común de la estructura simbólica y su secuencia proporcionan un contexto común al menos en términos de *narratividad*. Ahora bien, es evidente que ello impulsa a la universidad a lidiar con el flujo y la imprevisibilidad y la emergencia de patrones y no de respuestas correctas, dónde es necesario el enfoque creativo, la innovación y el liderazgo basado en patrones que le permitan a la universidad sondear, sentir y responder, a través de la creación de entornos y experimentos que permitan el surgimiento de patrones.

Otro elemento fundamental a considerar es la universidad, especialmente en el contexto de emergencia humanitaria compleja, daño antropológico y educación de, desde y para la emergencia, debería aprender

a crear nuevas identidad e interacciones del caos a la complejidad, procurando en sus políticas, procedimientos, y directrices para interrumpir las tendencias al caos, rompiendo patrones que son inapropiados o muy restrictivos. Efectivamente, tal disposición institucional consciente le permitirá a la universidad crear nuevas capacidades para transformar el ecosistema social a través de la creación de redes, comunidades y relaciones de confianza, así como la formación de nuevas alianzas y relaciones a partir de la estimulación creativa del caos. Ahora bien, dicho ejercicio requiere de una respuesta rápida en el que no se tiene ni experiencia ni conocimiento experto porque la situación es nueva y el entorno de aprendizaje es dinámico. Quizá por ello la universidad venezolana pueda estar en la tentación de mirar el contexto actual del país a través del filtro de la experiencia pasada sin darse cuenta de que la realidad ha cambiado y hay otras exigencias. Por tanto, ni la acumulación del conocimiento per se ni el secretismo burocrático servirán como salvoconducto, y de hecho son causa de ceguera ante nuevas circunstancias y cambios. En consecuencia, la exigencia del tiempo histórico es crear un contexto que permita la acción desde el desarrollo de un entendimiento particular, de manera de hacer la situación caótica comprensible y manejable. Como podrá verse, considerando lo dicho en el capítulo anterior, éste es el ámbito de la planificación transformadora por escenarios. En efecto, dicho enfoque permite establecer mecanismos para aprovechar las oportunidades que ofrece un entorno caótico y trabajarlo para cambiar a un contexto complejo. Dicho en palabras de Snowden (2002:23):

Ahora podemos ver el patrón sensible del flujo de conocimiento dentro de una organización. Las comunidades se forman naturalmente en el dominio complejo. y como resultado de la actividad tanto voluntaria como involuntaria dentro del dominio del caos. Las técnicas justo a tiempo, que incluyen el agrupamiento y el enjambre, nos permiten utilizar el dominio complejo para crear a través de un proceso de formalización, comunidades más naturales y sostenibles en el dominio conocible. También podemos comenzar a operar aquí, pero el costo será alto. Una

cantidad limitada de conocimiento codificado puede separarse completamente de sus propietarios y transferirse al dominio de las mejores prácticas, el de lo conocido. Sobre una base cíclica rompemos los supuestos y modelos del dominio cognoscible de los expertos permitiendo que surja un nuevo significado. Desde esta perspectiva, vemos que el conocimiento fluye entre diferentes estados, con diferentes reglas, expectativas y métodos de gestión. No tenemos que elegir entre puntos de vista y enfoques, pero vinculamos esos enfoques a sus dominios apropiados.

A la luz de lo anterior, se considera entonces que la universidad puede y debe generar respuestas rápidas a la situación educativa del país permitiendo un flujo natural entre las dimensiones de docencia investigación y extensión a través del aprendizaje inexplorado y la innovación de un liderazgo consolidado. A la luz de esta afirmación resultan iluminadoras las palabras de Millán (2021d:5) cuando afirma que “no hay docencia sin investigación y extensión, la investigación es el eje articulador, para la formación y se gestiona, con la participación y la corresponsabilidad, para la comprensión y la transformación de la realidad social.

Ahora bien, ¿en qué sentido la planificación transformadora por escenarios puede resultarle útil al modelo de gestión universitaria en clave antropológica propuesto en el presente capítulo? Para responder a dicha pregunta se sostiene que la complejidad y conflictividad del contexto universitario venezolano requiere de propuestas (como la planificación transformadora por escenarios) que permitan pasar de la tensión a la complementariedad en términos ontológicos, de la reproducción a la innovación educativa en términos epistemológicos y de la fragmentación a la integración de las dimensiones de docencia, investigación y extensión en términos formativos.

En efecto, la universidad venezolana se encuentra en un contexto complejo y conflictivo caracterizado por una crisis generalizada y multifactorial de la educación, la pervivencia de viejas formas de entender a la universidad

y acciones fragmentadas que no le permiten asumir los desafíos del presente y los retos del futuro de manera exitosa, en gran parte porque su entramado estatutario (ontológico, epistemológico y formativo) requiere ser repensado.

Por otra parte, el contexto de crisis educativa generalizada y colapso institucional de las universidades venezolanas requieren pasar de la tensión a la complementariedad entre la gestión y la gerencia. La Planificación transformadora por escenarios puede servir de catalizador efectivo de dicho proceso. Sumado a ello, la universidad se encuentra sumida en modos conservadores y reproductores que no permiten la emergencia de una investigación que armonice la episteme y la tecné en términos sistémicos. En esta dirección la planificación transformadora por escenarios puede servir como espacio de formación para los investigadores en tanto ámbito de innovación socioeducativa.

La universidad ha asumido la docencia, la investigación y la extensión como funciones fragmentarias y no como dimensiones integradas que permitan entender a la educación en clave antropológica. La planificación transformadora por escenarios puede ser ese camino de integración entre la docencia, la investigación y la extensión dentro y fuera de la universidad, ya que no hay docencia sin investigación y extensión, lo cual implica una gestión universitaria basada en la participación y la corresponsabilidad para la comprensión y la transformación de la realidad social.

CAPÍTULO V

GESTIÓN UNIVERSITARIA DESDE LA PLANIFICACIÓN TRANSFORMADORA POR ESCENARIOS

Los problemas que enfrenta la universidad venezolana son complejos y entrañan una gran animosidad relacional debido a las dinámicas psico-sociales de polarización, intereses encontrados, luchas de poder y la presencia del síndrome de “enemificación” como evidencia de la fragmentación del tejido social y el daño antropológico generalizado. En tal escenario resulta urgente encontrar un modo institucional, teóricamente fundamentado y metodológicamente viable de ayudar a las personas y a la comunidad universitaria con distintas perspectivas a resolver problemas compartidos sobre la base del diálogo en ámbitos inherentes a la gestión universitaria, desarrollando acciones para superar la crisis, dejando atrás el dolor y la queja, desde un esquema de comprender para transformar, planificando de manera viable y sostenible para que emerja la transformación universitaria.

En tal sentido, desde la perspectiva asumida se ha propuesto que la planificación transformadora por escenarios, en tanto proceso estructurado y a la vez abierto, permite guiar a las partes interesadas en la construcción de futuros posibles, como un modo de dar forma al futuro a través del desarrollo de un entendimiento complejo y compartido.

Precisamente, se ha considerado que puede ser un camino privilegiado para la resolución de problemas educativos complejos en contextos conflictivos desde una gestión universitaria que promueva transformaciones sistémicas cruciales en la universidad venezolana de hoy. De esta manera, el ejercicio realizado en la presente investigación no sólo consiste en un ejercicio de arqueo documental y comentario de teorías (pese a la originalidad y valor agregado que ello tiene) sino que se convierte en un ejercicio de fundamentación que invita a convertir en realidad lo considerado. En efecto, la propuesta de planificación por escenario no sólo está formulada para ser

pensada sino también para ser patentizada, tras un arduo ejercicio de su explicitación de sus fundamentos, estructuras, categorías y validación en empírica a lo largo de distintos momentos, contextos y espacios, incluido el espacio universitario.

Precisamente, hoy por hoy resulta mandatario abordar una emergencia humanitaria compleja y la necesaria adecuación de lo educativo a una educación para las emergencias, ante la presencia de un daño antropológico generalizado que tendrá incidencia en las futuras generaciones de estudiantes universitarios y una institucionalidad universitaria que se encuentra colapsada a nivel administrativa, quebrada económicamente y desarticulada en su propuesta de docencia, investigación y extensión. Por ello es fundamental que la universidad se piense a sí misma, y redefina sus bases de funcionamiento en términos gerenciales y su visión estratégica en términos de gestión. Justamente un modo de hacerlo es asumiendo el hábitat de la complejidad a partir de mecanismos de diálogo, colaboración, prototipado de realidades socioeducativas innovadoras y narrativas compartidas que permitan la emergencia de patrones de estabilidad contrapuestas al caos, al autoritarismo, a la reproducción, la tensión y la despersonalización de la universidad.

Así, ante las visiones encontradas sobre la naturaleza de ciertos y procesos (gerencia-gestión; formación-profesionalización; unidad-multiplicidad) se propuso allanara a nivel crítico-teórico y metodológico-práctico dinámicas de complementariedad entre gestión y gerencia; integrando las necesidades formativas a partir de y para la persona humana, así como la necesidad de conservar procesos de profesionalización enraizados en una cultura organizacional donde la *episteme* y la *tecné* no están contrapuestas ni en tensión, sino que son complementarias. Sin embargo, en esta dirección resulta vital el superar los esquemas técnicos, rituales, en la alineación, por la concienciación de los procesos y el logro de los fines. Ello es a lo que se hace referencia al hablar de giro antropológico. En efecto, todo proceso es resultado de la libertad y la concienciación de la persona, del gestor universitario, del

planificador universitario. Dicho en otras palabras, la toma de consciencia de los aspectos técnicos gerenciales y los epistemológicos y estratégicos de la gestión.

Adicionalmente, se consideró necesario entender que el sistema universitario es interdependiente (en términos de unicidad) pero diverso y conflictivo en su hábitat de complejidad (multiplicidad). Ahora bien, ello pasa por considerar tanto una figura antropológica en la que intervienen los dinamismos y polaridades del amor, el poder y la justicia; así como la caracterización de un patrón emergente societario que forma parte de un sistema más amplio, en que tienen lugar momentos diferenciados en los que se propone llevar a cabo un itinerario colectivo desde un talante participativo y colaborativo.

Por otra parte, ante la presencia de relaciones fragmentadas a nivel personal, organizacional-institucional y societario, cuyas notas distintivas son lógicas de poder abusivo y deshumanizador, la pulsión de los dominios de lo conocido que se traducen en la reproducción de formas y contenidos que no corresponden al contexto de crisis y emergencia de la universidad venezolana generando tensión y confrontación, dispersión y escasa colaboración, se planteó reconocer la importancia de las conversaciones estratégicas para facilitar procesos de *colaboración estrecha*, entendida no del modo convencional, sino de manera estrecha, superando los escenarios de la huida, la imposición o el sometimiento; aplicando el juego interior y exterior de la transformación social a partir de la planificación transformadora por escenarios como manera privilegiada dentro del elenco de las conversaciones estratégicas y herramientas, enfoques y metodologías para el diálogo posible en la universidad. Precisamente, porque es condición de posibilidad para la complementariedad, la colaboración y la visión estratégica compartida y disciplinada del futuro.

Adicionalmente, frente a los resultados indeseados (por la mayoría de los actores del sistema social y educativo) caracterizados por el

estancamiento, las inconsistencias y las incoherencias, se consideró que resulta esencial distinguir aquello que es viable en un contexto de complejidad, ya que la resolución de problemas complejos implica en términos ontológicos una visión estratégica, en términos epistemológicos un talante de atención, intelección, racionalidad y responsabilidad para alcanzar una verdadera apropiación de la situación y en términos formativos la capacidad de generar dinámicas de innovación y creación de narrativa compartida de futuros posibles y deseables.

Ahora bien, ello presupone la construcción de un discurso sobre la gestión universitaria, que, desde lo investigado y reflexionado en esta disertación doctoral, implicó un ejercicio recurrente, acumulativo y progresivo de una autoapropiación teórico-práctica de lo que está sucediendo, desde una aproximación vivencial de lo que ocurre en el aquí y en el ahora; como sustrato empírico de aquellas explicaciones y lógicas de fondo que vindican ciertos discursos articulados en la figura de modelos de gestión universitaria. No obstante, el ejercicio de validación de una explicación como autoevidente, absoluta y universal choca con el sentido profundo de discernimiento y exigibilidad teórica según el cual no basta con explicar y argumentar de manera apodíctica la validez de tal o cual modelo sustentando en tal o cual explicación, sino que más allá se requiere el discernimiento y el juicio de aquella que sea más factible en un doble sentido, porque hace más justicia a lo real y al mismo tiempo se erige como la mejor o más conveniente de las explicaciones. Precisamente esta triple condición de que esté anclada en lo real ofrezca los mejores argumentos y sea la más factible es lo que permite un acto de decisión y toma de postura representada por un planteamiento completo, integral y estructurado.

En efecto, en el caso del modelo de gestión centrado en la persona desde la planificación transformadora por escenarios, se parte de una caracterización de la situación actual de la universidad venezolana en su

contexto societario, se analizan los distintos modelos presentes y se considera que la propuesta teórica presentada ofrece posiciones y planteamientos más factibles y superadores porque responde una manera más estratégica a la complejidad y el conflicto a través de la fundamentación de una posición teórica consistente a nivel empírico, intelectual, racional y ético, que se estructura en una teoría de la gestión universitaria estructurada en términos ontológicos, epistemológicos y formativos. Dicho en otras palabras, pensar hoy la gestión universitaria pasa por la exigencia de ofrecer una coherencia teórico-práctica a partir de un entramado estatutario educativo consistente en términos ontológicos, epistemológicos y formativos.

Así pues, a la luz de lo anterior, en el presente capítulo se ofrecen las claves de la gestión universitaria desde la planificación transformadora por escenarios haciendo explícitos sus fundamentos ontológicos, epistemológicos y formativos. En tal sentido, en un primer momento, se da cuenta del **estatuto ontológico**, realizando un esfuerzo de síntesis conceptual sobre nociones tales “ser”, “realidad” y “contexto” del modelo de gestión, tomando como referencia lo que significa el paso de lo ontológico a lo antropológico (noción de ser y realidad de la gestión universitaria), así como una caracterización de las implicaciones de la antropología de conflicto y las narrativas compartidas de evolución societaria y cambio sistémico (contexto de la gestión universitaria).

Por otra parte, se da cuenta del **estatuto epistemológico**, ofreciendo algunas elaboraciones teóricas sobre los elementos epistemológicos y hermenéuticos del modelo de gestión universitaria, referidas de manera específica a las nociones de autoapropiación y método trascendental (elementos epistemológicos), así como una síntesis de lo expuesto en los capítulos anteriores sobre la comprensión de situaciones conflictivas desde el juego interior de la transformación social (elementos hermenéuticos).

Finalmente, se presentan los fundamentos del **estatuto formativo**, lo cual en términos de las concepciones educativas plantea la idea de una

educación para las transformaciones sistémicas cruciales y una noción de organización de la gestión universitaria desde la planificación transformadora por escenarios, que se expresa de manera práctica en formas didácticas basadas en las metodologías ágiles.

Todo ello con el propósito de argumentar que resulta factible en términos argumentativos y prácticos un modelo de gestión en clave de planificación transformadora por escenario, entendido como el ámbito en que la universidad asume el futuro de manera transformativa, más allá de los modelos de gestión universitarios vigentes; encarando la complejidad y conflictividad de manera sistémica desde el diálogo transformador que permita las condiciones de educabilidad adecuadas para personas y sociedades (educativas y extraacadémicas) desde una propuesta antropológica en clave de diálogo sistémico, autoapropiación y *colaboración estrecha*, desde la observación, la consciencia y la co-creación de mente, corazón y voluntad para la transformación de la gestión universitaria en términos ontológicos, epistemológicos y formativos.

Noción de ser, realidad y contexto del modelo de gestión universitaria (estatuto ontológico)

El modelo de gestión universitaria propuesto parte de una realidad caracterizada por una complejidad sistémica que debe ser observada y transformada desde la centralidad de la persona en su capacidad para gestionar los conflictos de manera integral a través de la construcción de narrativas compartidas y la vivencia de procesos que conduzcan al cambio sistémico. Por esta razón cuando se planteó el giro de lo ontológico a lo antropológico se trata comprender que una gestión universitaria puede y debe situarse en una posición que supere los nudos problemáticos de los modelos históricos y una redefinición de concepciones y organización de la universidad en términos de su entramado estatutario y la transformación cultural en su

sentido sociológico (ético-político-estratégico) y administrativo (nivel operativo).

A la luz de lo anterior, es importante realizar una consideración sobre la *complejidad sistémica de la gestión universitaria en clave retrospectiva y prospectiva*. En efecto, la gestión universitaria requiere ser planteada como un proceso de complementariedad entre la gestión en su sentido ético político y la gerencia en su nivel operativo (momento antropocéntrico). Ello implica la revisión histórica y crítica que permita determinar los nudos problemáticos de la gestión en sus aspectos ontológicos, epistemológicos y formativos que son fundamento de una figura antropológica central en términos de organización y educabilidad.

Como puede verse, se requiere un abordaje transformador de la exclusión, la fragmentación y el determinismo en la gestión universitaria, ya que tras examinar los modelos de gestión universitarios históricos y/o vigentes, se puede afirmar que dichos elementos son rémoras significativas que impiden procesos reales y necesarios de transformación, más allá del reformismo o el continuismo de sus gestiones inherentes. Finalmente, es necesario *proponer un* entramado estatutario centrado en la persona humana, la transformación cultural y aprendizaje institucional que supere las concepciones y organización histórica de la universidad desde una transformación social, política y legal que haga posible el paso de lo ontológico (reificación del determinismo, la fragmentación y la exclusión individualista), a lo antropológico (centralidad de la persona humana y las condiciones de posibilidad de su educabilidad) a través de una relación complementaria entre la gestión y la gerencia, así como la redefinición sustancial de su entramado estatutario.

Ahora bien, otro elemento esencial para dar cuenta del estatuto ontológico de la gestión universitaria, desde la perspectiva propuesta en la presente investigación, consiste en hacerse cargo dos dinámicas: a) el carácter complejo de los sistemas sociales, que da cuenta de la tripe realidad de reunir lo separado, lograr la autorrealización y el camino justo de realizarlo,

que además considera y afronta las complejidades intrínsecas y extrínsecas de los sistemas sociales, al mismo que constituye una figura antropológica plausible en términos descriptivos para entender y valorar la naturaleza de los conflictos (la injusticia y desequilibrio en las polaridades intrínsecas y extrínsecas de los dinamismos de amor y el poder con respecto a la justicia); b) el carácter procesual de las interacciones de los sistemas sociales, desde la co-creación y emergencia de narrativas conducentes hacia una transformación societal que supere los puntos ciegos del liderazgo y redefina una gramática social que se haga cargo del puesto de la conciencia en el abordaje de los campos sociales. Todo ello desde un itinerario de momentos y figuras para que el sistema social aprenda a verse a sí mismo en un conocimiento interno a través de la apertura de la mente, el corazón y la voluntad. En la medida que ello se logre, será posible hablar de una actualización y “una tecnología social de la libertad”.

A la luz de lo anterior, resulta importante realizar una descripción de la dinámica de los agentes en el contexto del modelo de gestión universitaria, es decir, dar cuenta de ciertos elementos antropológicos tales como el amor, el poder y la justicia, los cuales son dinamismos fundamentales de la realidad intrínseca y extrínseca de los sistemas complejos.

De manera, complementaria, resultó pertinente realizar una caracterización de dinámica de los procesos en el contexto del modelo de gestión universitaria. Para ello, fue imperativo analizar los campos que conforman los sistemas sociales desde los puntos ciegos y los niveles de conciencia y acciones de una manera sistémica que hagan posible una comprensión y aplicación de sistemas de cambio, así como hagan posible la construcción de una narrativa del cambio societal para la integración de las acciones y realidades, junto a las estructuras e intenciones en ámbitos socioeducativos (narrativas para la evolución de un cambio societal). Precisamente, las explicaciones actuales sobre los sistemas (medio ambiente, sociedad y el hombre) tienen un punto ciego que es preciso aprender a superar

a través del contacto con la fuente creando un contenedor que permita abordar los diversos campos sociales.

Debido a lo anterior, es necesario que el sistema aprenda a verse a sí mismo desde el conocimiento interno de la mente, el corazón y la voluntad (abiertos y conscientes) a través un ciclo de observación, distanciamiento y prototipado, lo cual genera una efectiva presencia y evita un proceso inverso de ausencia. Así pues, la narrativa de un cambio societal evolucionado consiste en una actualización de las estructuras sociales en términos de una nueva relación económica (economía sustentable), societaria (democracia) que establece una relación de actores intersectorial e innovativa a partir del seguimiento de un itinerario de idear, co-crear y cristalizar iniciativas superadoras.

Elementos epistemológicos del modelo de gestión universitaria (estatuto epistemológico)

La transformación social propugnada por el modelo de gestión propuesto implica examinar la lógica de fondo de un marco de colaboración creativo que permita desentrañar el juego interior de la transformación social y la apropiación personal y societaria de las complejidades del contexto organizacional de la universidad. En efecto, desde la perspectiva asumida en esta investigación, sólo cuando la persona es capaz de “autoapropiarse” de lo real en la medida que es atenta, inteligente, razonable y responsable, entonces es capaz de tener *insight* (chispazos inteligentes). En tal sentido, el *insight* actúa como una instancia “dramática” común (en sentido práctico) para el entendimiento reflexivo en las estructuras diferenciadas de los actos de entendimiento en los diversos campos del conocimiento (tales como la ciencia, la estadística y el sentido común). Además de servir como una instancia dialéctica (en sentido teórico) que permite fundamentar el conocimiento general trascendental y especial sentando las bases tanto para un estatuto-

onto-epistemológico como antropológico-ético-moral. Ahora bien, la estructura del “ser” y la estructura del “entender” convergen en la noción de método trascendental en tanto marco de colaboración creativo (en sentido metodológico) estructurado en niveles y operaciones recurrentes, progresivas y acumulativas para alcanzar la autoapropiación en los métodos específicos inherentes a las matrices civilizatorias particulares.

Ahora bien, cuando se habla del *insight como instancia dramática del ser y entender* se hace referencia a que el *insight* actúa como instancia común para el entendimiento “reflexivo” desde estructuras del método empírico, las investigaciones clásicas, el método estadístico y el sentido común. Sumado a lo anterior, cuando se habla del *insight* desde una perspectiva teórica se pueden clarificar las nociones de ser y objetividad desde los estatus metafísicos y científicos a través de un ejercicio dialéctico que conduzca a un conocimiento general trascendental (estatuto onto-epistemológico) y especial (estatuto antropológico ético-moral).

Por su parte, cuando se habla del *método trascendental como marco de colaboración creativo* se propone el entender y el ser implican un marco de operaciones recurrentes, progresivas y acumulativas debido a niveles cognitivos que permiten la producción de *insight* y un resultado heurístico de autoapropiación en clave de “bien” y significación” aplicable a distintos tipos especialización presente en los métodos de las matrices civilizatorias. En tal sentido, el método trascendental permite realizar una investigación y brinda claves de interpretación para entender planteamientos históricos, dialécticos, ontológicos e ideológicos desde una conciliación entre el entendimiento, la verdad, el misterio y el problema, resolviendo las controversias de la comunicación y el sentido.

Por otra parte, un elemento fundante para dar cuenta del estatuto epistemológico es la incorporación de la idea de reunir lo separado y lograr la autorrealización de manera equilibrada y justa es un camino válido para afrontar las complejidades intrínsecas y extrínsecas de los sistemas sociales,

al mismo que constituye una figura antropológica plausible en términos descriptivos para entender y valorar la naturaleza de los conflictos (la injusticia y desequilibrio en las polaridades intrínsecas y extrínsecas de los dinamismos de amor y el poder con respecto a la justicia). Ahora bien, para lograrlo es necesario dar el paso del unilateralismo a la colaboración, comprendiendo y asumiendo un movimiento del juego exterior en el que es necesario seguir los pasos (metodológicamente hablando), garantizando los insumos y cuidando los resultados, así como posibilitar el juego interior en la medida que hay apertura hacia el misterio (un futuro por conocer con resultados inciertos), la resolución del dilema (entre el amor y el poder) y la apropiación de la paradoja (pausar para avanzar desde la práctica de la suspensión). La integración de ambos juegos hace posible la transformación social mediante el dar un paso hacia adelante en lugar de aceptar o adaptarse.

Efectivamente, reunir lo separado para afrontar las complejidades de los sistemas sociales es un planteamiento que propone buscar equilibrio social que permita reunir lo separado e integrar el poder en su aspecto positivo de autorrealización. Precisamente, cuando se habla de la triada: amor, poder y justicia se propone la búsqueda de un equilibrio entre la autorrealización y la integración de reunir lo separado en función del crecimiento a través de un ejercicio de justicia. Más aún, cuando se hace un reconocimiento del aporte específico de los dinamismos del amor y el poder se trasciende la polaridad (degenerativa y generativa) del amor y el poder en sí mismos, así como se hace posible la superación del dilema entre el amor y el poder a través de la reconciliación. Así, cuando se incorpora la justicia (el acto de equilibrio y moderación entre el poder y el amor) se presenta un camino de trabajar individual y colectivamente a través de una misma progresión, que va desde el caer hasta tropezar y caminar, y así ser más capaces de enfrentar nuestros desafíos más difíciles.

De manera complementaria, esta mirada pasa por posibilitar el juego interior y exterior de la transformación social, dando el paso del unilateralismo

a la colaboración ya que es el único camino válido para dar respuesta en situaciones complejas. Ello se expresa en el caso de la planificación transformadora por escenarios en un movimiento del juego exterior en el que es necesario seguir los pasos (metodológicamente hablando), garantizando los insumos y cuidando los resultados. No obstante, el papel decisivo acontece en el juego interior en la medida que hay apertura hacia el misterio (un futuro por conocer con resultados inciertos), la resolución del dilema (entre el amor y el poder) y la apropiación de la paradoja (pausar para avanzar desde la práctica de la suspensión). La integración de ambos juegos hace posible la transformación social mediante el dar un paso hacia adelante en lugar de aceptar o adaptarse.

Concepciones educativas, nociones de organización y formas didácticas del modelo de gestión universitaria (estatuto formativo)

En términos formativos el modelo gestión propone juzgar la factibilidad de una educación centrada en la co-creación de transformaciones cruciales sistémicas, cuyo principal aporte es el planteamiento de escenarios transformativos que pueden ser materializados en la medida que se asuma una didáctica sistémica y se incorporen metodologías ágiles tendientes al cambio socioeducativo y la innovación social. En este sentido, una educación para las transformaciones sistémicas cruciales se funda en la resolución de los problemas complejos desde el abordaje de la comunicación en su doble dimensión de hablar y escuchar para crear nuevas realidades. Por otra parte, genera espacios efectivos y concretos para el ejercicio de una *colaboración estrecha* entre las personas diversas, superando enfoques basados en el control, la desconfianza y el miedo para dar paso a un camino según el cual puede darse una asunción colaborativa que incluye asumir el conflicto y conectarse; experimentar una vía hacia adelante para finalmente tomar acción en el juego e implicarse.

Amén de ello, resulta fundamental plantear una educación centrada en la resolución de problemas complejos, ya que estos poseen una complejidad dinámica, estructural y social que conviene discernir y abordar desde un hablar (claro y en voz alta), un escuchar (franco, reflexivo y empático) que hagan posible una actuación que promueva el encuentro de las partes en un todo para sanar las heridas abiertas. Todo lo cual es posible si se logra reunir a los actores del sistema para reflexionar y dialogar fecundamente, eligiendo una vía abierta y no cerrada. En correspondencia con lo anterior se plantea una pedagogía para una *colaboración estrecha* que asume el conflicto, partiendo del reconocimiento de que la colaboración es necesaria para la transformación social, pero es intrínsecamente difícil debido al síndrome de la “enemificación” que obliga a las personas a huir o adaptarse cuando son forzadas a hacer algo. La única alternativa superadora frente estos escenarios es la colaboración.

Ahora bien, es preciso distinguir entre colaboración convencional (fundada en el control) y la *colaboración estrecha* (fundada en la flexibilidad creativa que sale de la zona de comodidad). Ello se logra asumiendo el conflicto y conectándose, experimentando una vía hacia adelante para colaborar procurando influir en el futuro desde la creatividad, así como tomando acción e implicarse bajo la premisa de que si no se es parte del problema no se puede ser parte de la solución.

Por otra parte, un elemento importante para dar cuenta del estatuto formativo de la gestión universitaria está relacionado con la planificación transformadora por escenarios, la cual cuándo es aplicada a los contextos educativos, sirve como catalizadora del aprendizaje institucional de los contextos educativos universitarios, decantando en estructuras organizativas y prácticas perdurables, así como permitiendo la emergencia de transformaciones socio-educativas en la medida que se integran las dinámicas del juego exterior e interior en un proceso disciplinado de pensar el futuro de la educación, a partir del cual se transforman los pensamientos, acciones y

relaciones de los miembros de la comunidad educativa para superar los estancamientos (y rémoras de los modelos de gestión universitaria no superadores) a través del trabajo cooperativo y creativo.

Ahora bien, dicho proceso pasa por la creación de condiciones de posibilidad para la emergencia de transformaciones socioeducativas, cuyo denominador común son los contextos de gran incertidumbre, donde se requiere la aplicación de la conversación estratégica y dentro de ella la planificación transformadora por escenarios, la cual permite a las organizaciones una mejor toma de decisiones ante el futuro resolviendo el dilema entre fragmentación e integración. Ello puede hacerse de manera adaptativa a través de un enfoque tradicional en que el análisis es la herramienta preponderante para lidiar con la incertidumbre (gestión adaptativa del cambio) o bien asumiendo una posición más creativa que convierte a la interacción social en un camino de aprendizaje institucional que permite tanto la anticipación como una perspectiva procesual congruente con un paradigma de realismo crítico (gestión transformativa del cambio).

La planificación transformadora por escenario implica abordar situaciones problemáticas y complejas que no pueden ni deben transformar directa y unilateralmente, a través de la constitución de un equipo proveniente de todo el sistema, la creación de contenedor fuerte y un proceso riguroso que conduzca a la construcción de alianzas desde el entendimiento. Para ello es necesario seguir cinco pasos: 1) convocar a un equipo proveniente de todo el sistema (lo que incluye la participación plena de toda la comunidad universitaria: estudiantes, docentes, personal obrero y administrativo, autoridades universitarias; así como investigadores de la problemática educativa, gremios profesionales, organizaciones sindicales, consultores, comunidades vecinas, empresarios, funcionarios públicos, organizaciones públicas, privadas y expertos independientes; 2) observar lo que está sucediendo; 3) construir historias sobre lo que podría suceder; 4) descubrir lo que puede y debe hacerse; 5) actuar para transformar el sistema.

Complementariamente, en el campo educativo queda la tarea de pensar el futuro de educación de manera disciplinada, no sin antes revisar algunas prácticas innovadoras de encarar el futuro. En efecto, las primeras experiencias de planificación por escenarios a comienzos de los años setenta significaron un proceso orgánico que iba más allá de los pronósticos, hacia la detección de las fuerzas que inciden en los sistemas sociales procurando integrar el mundo de los hechos y de las percepciones. Así, la planificación por escenarios en su vertiente transformadora es un modo de influenciar la toma de decisiones y transforma las organizaciones, en la medida que se combine con prácticas tales como la visión estratégica y la planificación de opciones en aras de ser más efectivos y rápidos en identificar y transformar información de relevancia estratégica en iniciativas estratégicas.

Precisamente, al examinar las experiencias exitosas de planificación transformadora por escenarios queda a la vista que es un proceso disciplinado de pensar el futuro en el que se transforman los pensamientos, acciones y relaciones para superar los estancamientos a través del trabajo cooperativo y creativo. En ese sentido, lo que ocurrió en *Mont Fleur* y posibilitó la transición política hacia la democracia representada por Nelson Mandela (Sudáfrica en 1990) y en los Escenarios Educativos de la Educación Básica, en pleno empuje de la transformación impulsada por Henrique Cardozo, Lula Da Silva y patentizado por Dilma Rousseff, en un ejemplo de continuidad y formulación estratégica en el tiempo, con criterios inclusivos (Brasil 2016), ilustran el proceso de una invención que surgió de la necesidad, buscando abrirse al futuro como posibilidad en lugar de forzar las situaciones, los procesos y las personas con espíritu de comunidad para lograr un cambio en comunidad de espíritu.

Ahora bien, considerando la realidad del contexto venezolano, y la posibilidad de que se implemente la planificación transformadora por escenarios en la universidad, se plantea el reto histórico no sólo de realizar un diagnóstico sobre la pertinencia de seguir manteniendo una institucionalidad

universitaria conservadora, reproductora y fragmentada que no responde a los desafíos de una emergencia humanitaria compleja y las consecuencias de un daño antropológico continuado, sino la creación de espacios institucionales, transitando caminos de innovación y logrando la integración de las dimensiones esenciales de la universidad, para moverse con liderazgo en los dominios de lo simple, lo complicado, lo complejo y lo caótico.

Por otra parte, como expresión práctica del estatuto formativo de una gestión basada en la planificación transformadora por escenarios, se propone que las metodologías ágiles pueden ser incorporadas a los procesos de organizativos y pedagógico-didácticos de la gestión universitaria, ya que pueden allanar las condiciones para la co-creación de nuevas realidades (desde el *Design Thinking*) y la generación de narrativas compartidas (desde el *Storytelling*) de manera tal, que se impulsen procesos de colaboración para la innovación social-educativa, dando pie a procesos de transformaciones sistémicas cruciales en el contexto de la gestión universitaria.

En este sentido, cuando se asume la innovación socioeducativa en clave de co-creación de nuevas realidades, resulta plausible una didáctica basada en el pensamiento de diseño permite poner a las personas primero, convirtiendo las necesidades en demanda (diseño de experiencias); conjugando la espontaneidad con la sistematicidad; construyendo para pensar como estrategia de fondo para la construcción de prototipos basados en la realidad de personas concretas y procesos específicos. Lo cual implica la unión, integración y coordinación estratégica de pasos (idear, co-crear y testear) para la creación de soluciones inspiradoras con potencial global para la conformación de nuevos contratos sociales basados en la innovación y que respondan efectivamente a los contextos actuales caracterizados por la complejidad y el cambio. En efecto, se requiere complementar y articular la formulación estratégica de políticas públicas a largo plazo (Gestión) con el cumplimiento de las metas, objetivos, procedimiento, fases, etapas en el nivel gerencial.

De manera complementaria, también se precisa de crear narrativas de la gestión universitaria en clave de conversación estratégica, para ello la técnica de Storytelling permite generar cambios a través de la comunicación de intuiciones claves, desde la integración de los datos, narrativas y elementos visuales en un entramado narrativo profundamente arraigado en las estructuras cognitivas comunes a la hora de la comunicación y toma de decisión humana, sirviendo como elemento fundamental a la hora de generar procesos y narrativas colectivas claves en los procesos de construcción de escenarios y transformaciones sistémicas cruciales en el contexto de la gestión universitaria. Adicionalmente, cuando esta herramienta se pone en perspectiva facilita el diálogo como parte de la conversación estratégica y el desarrollo de capacidades. Precisamente porque el diálogo es un elemento clave para el desarrollo de capacidades, en tanto práctica de conversación creativa ya que mejora el desempeño de la gestión universitaria, generando procesos saludables de intercambio y contribuyendo al aprendizaje organizacional. Ahora bien, dependiendo del contexto y cumpliendo algunos criterios existe un conjunto de métodos y herramientas útiles en la medida que permitan alinear los propósitos, personas y procesos desde la capacidad para hacer buenas preguntas y garanticen espacios seguros para el encuentro y el intercambio.

Algunas reflexiones en torno a la construcción del modelo de gestión desde la planificación transformadora por escenarios

A la luz de todo lo anterior, puede verse que lo ontológico (giro antropológico), lo epistemológico (la autoapropiación trascendental) y lo formativo (la planificación por escenarios y las metodologías ágiles) permiten redefinir de manera sistémica y transformativa los modelos de gestión universitaria vigentes. Para ello se ofrecen un conjunto de hallazgos y

perspectivas teóricas. Así, en esta dirección el contexto universitario es transformable en la medida que se redefine su entramado estatutario, se propicie una transformación cultural y se redefine un funcionamiento administrativo de forma colaborativa. Para ello se requiere apuntar hacia una comunidad universitaria en la que se procure reunir lo separado y se logre la autorrealización de manera equilibrada y justa de manera de afrontar las complejidades intrínsecas y extrínsecas de los sistemas sociales. De modo complementario, es preciso propiciar un itinerario personal, comunitario y organizacional hacia la superación de los puntos ciegos del liderazgo y la redefinición de una gramática social que se haga cargo del puesto de la conciencia en el abordaje de los campos sociales.

Por otra parte, un nuevo modelo de gestión universitaria debe estar fundamentado en un marco de cooperación creativo que permita integrar al ser y el entender desde la autoapropiación del conocimiento (en términos epistemológicos) y ofrecer pistas sobre una “hermenéutica del juego interior y exterior de la transformación social” para reunir lo separado y afrontar las complejidades de los sistemas sociales (en términos heurísticos). Adicionalmente, el estatuto formativo de una gestión universitaria basada en una planificación transformadora por escenario contempla una educación centrada en la resolución de los problemas desde una pedagogía para la *colaboración estrecha* que asume el conflicto (fundamentos pedagógicos); la creación de condiciones para emergencia de transformaciones socio-educativas a través del uso de la conversación estratégica y específicamente la construcción de escenarios como un modo disciplinado de pensar el futuro (aspectos organizativos), y poder hacerlo desde las metodologías ágiles en tanto punta de lanza para la innovación socio-educativa y la creación de nuevas narrativas de la gestión universitaria (aspectos didácticos).⁴⁵

⁴⁵ Una iniciativa en esta dirección es la educación por proyectos, que forma parte del diseño de la Educación Básica en Venezuela desde los años ochenta del siglo XX y que se ha

Por tanto, se sostiene que la planificación transformadora por escenarios es un camino válido para las transformaciones sistémicas cruciales que requiere la gestión universitaria venezolana. En efecto, la gestión universitaria en contextos complejos y conflictivos desde la planificación transformadora por escenarios permite la complementariedad e innovación educativa para el cambio sistémico, ya que la gestión universitaria imperativamente debe fundarse en aspectos teórico-prácticos que hagan posible el giro de lo ontológico a lo antropológico, de manera tal que sean viables los cambios sistémicos y se generen procesos de innovación social educativa.

Más aún, la gestión universitaria puede asumirse como un proceso de complementariedad entre la gestión en su sentido ético político y la gerencia en su nivel operativo (momento antropocéntrico). Precisamente, para ello se propone una caracterización sobre las culturas organizacionales innovadoras y una exploración de las posibilidades de formalización de la planificación por escenarios (momento estructural). En efecto, se trata de vislumbrar criterios efectivos de innovación social educativa desde el estudio del diálogo para el desarrollo de capacidades y el desempeño en sistemas complejos, así como una didáctica fundada en la inspiración, ideación e implementación desde el enfoque de las metodologías ágiles (momento operativo).

continuado en propuestas afines hasta la actualidad. En el caso específico de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador es una exigencia el responder formativamente a esta política educativa y curricular. Quizá la piedra de toque en esta dirección sea una mayor vinculación entre el diseño formativo y la realidad. En efecto, hay que ir más allá de la visión ingenua, clásica o “romántica” de la formación, para determinar cuál es el régimen de verdad, en términos de a qué versión hace referencia y qué carga semántica posee en relación a las diversas concepciones de la educación. Todo ello desde una visión crítica y a la vez praxica. En este sentido, hay que plantear innovaciones educativas que vayan más allá de las definiciones para adentrarse en la creación de conceptos que sean lo más aproximados a lo real. Por tanto, resulta indispensable que tal ejercicio vaya más allá del estudio de los contenidos, organización, evaluación y dirección de “lo educativo” hacia una indagación de la realidad que no se ve (sistema educativo) y lo que se ve (sistema escolar) del cual forma parte el subsistema universitario.

Vale decir que se propone la autoapropiación y narrativas compartidas de evolución societaria, ya que la lógica de fondo de las situaciones conflictivas y complejas implica dar cuenta de los complementos onto-epistemológicos (actos de entendimiento, conocimiento y método trascendental), así como contar con una teoría que permita comprender, aplicar y generar narrativas para evolución de un cambio societal. Así pues, asumir los actos de entendimiento y el conocimiento para alcanzar la autoapropiación y el desarrollo de matrices culturales y civilizatorias a través del método trascendental permiten la comprensión de situaciones complejas (fundamentos onto-epistemológicos para la comprensión de situaciones complejas). Por otra parte, analizar los campos que conforman los sistemas sociales desde los puntos ciegos y los niveles de conciencia y acciones de una manera sistémica que hagan posible una comprensión y aplicación de sistemas de cambio, así como hagan posible la construcción de una narrativa del cambio societal para la integración de las acciones y realidades, junto a las estructuras e intenciones en ámbitos socioeducativos (narrativas para la evolución de un cambio societal).

Por otro lado, el ejercicio de fundamentación realizado en esta tesis doctoral plantea una pedagogía del dialogo para la comunicación profunda y *colaboración estrecha*. Nuevamente, la lógica de fondo de la planificación transformadora por escenarios implica asumir el juego interior de la transformación social desde una comprensión amplia de los dinamos sociales intrínsecos (amor y poder), así como la comunicación integral y la *colaboración estrecha* para la resolución de problemas complejos y la creación de transformaciones sistémicas cruciales. Ahora bien, cabe destacar que dicha lógica de fondo de la planificación transformadora por escenarios parte de un conjunto de prácticas innovadoras para encarar el futuro, cuya aplicación exitosa en experiencias concretas y significativas de transformación de sistemas complejos y conflictivos, la validan como propuesta de cambio social efectiva. Para ello se requiere el conocimiento de un conjunto de pasos que

garantizar el juego interior de la transformación social. En tal sentido, es preciso dar cuenta de ciertos elementos antropológicos tales como el amor y el poder, los cuales son dinamismos fundamentales de la realidad intrínseca y extrínseca de los sistemas complejos. En efecto, se propone la necesidad de un equilibrio social que permita reunir lo separado e integrar el poder en su aspecto positivo de autorrealización. Ahora bien, ello es posible en la medida que se asuma la resolución de problemas complejos presentes en los procesos de planificación transformadora por escenarios desde el hablar y el escuchar; así como apropiarse de la *colaboración estrecha*, la cual asume el conflicto, permite conectarse y experimentar una vía hacia adelante para tomar acción e implicarse en la realidad.

En tal sentido, se pretendió postular una posibilidad de gestión universitaria desde la planificación transformadora por escenarios, proponiendo un itinerario teórico-práctico conformado por: 1) Una complementariedad desde la gestión y gerencia universitarias a través de criterios y prácticos de innovación educativa que conducen a cambios sistémicos; 2) Una visión y un método que conlleva a la autoapropiación, comprensión y aplicación de narrativas para la evolución de un cambio universitario; 3) Herramientas, lógicas, y criterios desde una matriz teórico-metodológica que hacen posible la comunicación profunda y la *colaboración estrecha* como condición de posibilidad para las transformaciones sistémicas cruciales requeridas por la universidad venezolana de hoy.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, L. (2014). La filosofía como arma de la revolución: incluye Ideología y aparatos ideológicos del estado. La filosofía como arma de la revolución, 1-143.
- Altuve (1980). Metodología II. UNESUR. Caracas.
- Arendt, H., Cruz, M., & Novales, R. G. (1993). *La condición humana* (Vol. 306). Barcelona: Paidós.
- Arias, F. (1999). *El Proyecto de Investigación: guía para su elaboración*. 3.era edición. Caracas: Editorial Episteme, Oriol Ediciones.
- Bachelard, G. (1981). *El nuevo espíritu científico* (No. 501 B334N). México: Nueva Imagen.
- Bernstein, B. (1989). Clases, códigos y control I (Vol. 1). Buenos Aires: Ediciones Akal.
- Bernstein, B., & Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista colombiana de educación*, (15).
- Blondel, M. (1996). *La acción (1893): ensayo de una crítica de la vida y de una ciencia de la práctica; introducción de Juan María Isasi y César Izquierdo*. Don Ramón de la Cruz.
- Bojer, M. (2010). The Place of Dialogue in Capacity Development'. *J. Ubels, N.-A. Acquaye-Baddoo and A. Fowler, Capacity Development in Practice. London, Washington, DC: Earthscan.*
- Bourdieu, P. (2002). *Campo del poder y campo intelectual*. Itinerario de un concepto. Buenos Aires: Montessor.
- Briceño, C. (2016). *La Condición Universitaria: Una Requisitoria Política y Académica*. Tesis Doctoral no Publicada. Maturín: UPEL.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Boston: Harvard university press.

- Brown, T. (2009). *Change by design: How design thinking creates new alternatives for business and society*. Collins Business.
- Brown, T., & Wyatt, J. (2010). Design thinking for social innovation. *Development Outreach*, 12(1), 29-43.
- Buber, M. (2017). *Yo y tú*. Barcelona:Herder Editorial.
- Camacho, J. (2008). *Bentham y el Hombre Económico: un acercamiento ético al utilitarismo remanente en la teoría económica neoclásica*. Trabajo de Grado no publicado. Caracas: UCAB.
- Camacho, J. (2016). *Fundamentos Teóricos del Quinto Objetivo Global de la UNESCO 2008-2013: Construir Sociedades del Conocimiento Integradoras Recurriendo a la Información y la Comunicación, aplicados a la educación universitaria*. Trabajo de Grado no publicado. Maturín: UPEL.
- Camacho, J; Millán, F. (2015). Programa Sinóptico Sociedad y Educación (Diseño Curricular UPEL 2015). Maturín: UPEL.
- Cázares, L., Christen, M., Jaramillo, E., Villaseñor, L y Zamudio, L. (1980). *Técnicas Actuales de Investigación Documental*. México: Trillas
- Centro Carter. (2005). *El Centro Carter y el Proceso de Construcción de Paz en Venezuela*. Junio 2002-febrero 2005. Atlanta: The Carter Center.
- Díaz, M. (2000). *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Bogotá: Magisterio.
- Delors, J. (1996). de la publicación: *La Educación Encierra un Tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. *Laurus*, 14(26), 136-167.
- Deming, W. E., & Edwards, D. W. (1982). *Quality, productivity, and competitive position* (Vol. 183). Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology, Center for advanced engineering study.
- Derrida, J., Dufourmantelle, A., & Segoviano, M. (2000). *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- España, L. P. (2021). *La Sociedad civil organizada tiene que ser un complemento del Estado*. El Nacional. Recuperado a partir de <https://www.elnacional.com/venezuela/luis-pedro-espana-la-sociedad-civil-organizada-tiene-que-ser-un-complemento-del-estado/>

- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed (revised)*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Freud, S. (2019). Tres ensayos sobre teoría sexual (Vol. 386). Editorial Verbum.
- Gadamer, H. G. (1997). *Verdad y método (7ª. ed.)*. Salamanca: Sígueme.
- Gallego Mimbbrero, R., & Rodríguez Suárez, L. P. (2015). *El concepto de "situación-límite" según Karl Jaspers*. Trabajo de Grado. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Facultad de Filosofía y Letras.
- General, A. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Giroux, H. A. (1983). Giroux, Henry A., *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey Press.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Brandy, MA: Bergin and Garvey Press.
- Giroux, H. A. (2007). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.
- González, J. F. (2013). *Introducción a las metodologías ágiles. Otras formas de analizar y desarrollar*. Barcelona: Universidad Oberta de Catalunya.
- Guodemar-Pérez, J., García Fernández, P., Rodríguez González, E. M., & Torre Domingo, C. D. L. (2006). *Modelos educativos: del Taylorismo al e-learning*. Madrid: Universidad Alfonso X El Sabio.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Haeckel, E. (1866). *Generelle Morphologie der Organismen [General morphology of organisms]*. Berlin: Reimer.

- Heidegger, M. (2005). *Ser y Tiempo* (rustica). Editorial universitaria.
- Heidegger, M., & Girardot, R. G. (2000). *Carta sobre el humanismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Instituto Reos. (junio 2015). *Relatorio Final. Cenários Transformadores para a Educação Básica no Brasil* (Documento).
- Jaspers, K. (1953). *Introducción a la filosofía*. Barcelona: Círculo de lectores.
- Jonker, J; Eskildsen, J (eds.). (2009), *Management models for the future*. Berlin: Springer.
- Kahane, A. (2002). Changing the world by changing how we talk and listen. *Leader To Leader, 2002*, 34-40.
- Kahane, A. (2005). *Cómo resolver problemas complejos: una manera abierta de hablar, escuchar, y crear nuevas realidades*. Grupo Editorial Norma: Bogotá
- Kahane, A. (2010). *Power and love: A theory and practice of social change*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Kahane, A. (2016). *Planificación Transformadora por Escenarios. Trabajando juntos para cambiar el futuro*. México: CNDH/Centro Lindavista.
- Kahane, A. (2017). *Collaborating with the enemy: How to work with people you don't agree with or like or trust*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Kant, E. (1981). *Crítica de la razón pura. Estética trascendental y Analítica trascendental*. Buenos Aires: Losada.
- Kemeny, J., Goodman, M., & Karash, R. (1994). The Acme story: The four levels of a systems view. Senge et al. (Eds.), *The fifth discipline fieldbook Strategies for building a learning organization*, 97-108.
- Kemmis, S. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational action research*, 14(4), 459-476.
- Lacan, J. (1953). Lo simbólico, lo imaginario y lo real. De los nombres del padre, 11-64.

- La Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia. (2010). *Normas Mínimas para la Educación: Preparación, Respuesta, Recuperación*. Nueva York: UNICEF TACRO
- Le Roux, P. (1992). Flight of the flamingoes: South Africa 1992-2002. *Indicator South Africa*, 9(4), 109-119.
- Levinas, E., & Cohen, E. (2000). *La huella del otro*. México: Taurus.
- Levinas, E. (1987). De otro modo que ser, o más allá de la esencia. Salamanca: Sígueme.
- Lonergan, B. (1964). Cognitive structure. *Continuum*, 2(3), 530-542.
- Lonergan, B. (2005). *Insight: A study of human understanding* (Collected Works of Bernard Lonergan), Toronto: University of Toronto Press (Lonergan Research Institute).
- Lonergan, B. (2006). *Método en Teología*. Editorial Sígueme: Salamanca.
- Luhmann, N. (1996). Introducción a la teoría de sistemas. *Reís*, 85(99), 315-367.
- Lukács, G. (2007). *Marx, ontología del ser social* (Vol. 134). Ediciones AKAL.
- Mallo, C., & Merlo, J. (1995). *Control de gestión y control presupuestario* (No. 658.15/M25c).
- Marcel, G. (1995). *Ser y tener* (No. 13). Caparrós editores.
- Maritain, J. (1943). *Education at the Crossroads*. Yale University Press.
- Maritain, J., & Fitzgerald, J. J. (1946). The person and the common good. *The Review of politics*, 8(4), 419-455.
- Maruyama, M. (1974). Paradigmatology and its Application to Cross-Disciplinary, Cross-Professional and Cross-Cultural Communication. *Dialectica*, 28(3-4), 135-196.
- Marx, K. (2018). *Das kapital*. e-artnow.

- Maturana Romesín, H., & Varela, F. (2009). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- McGregor, D. (1960). Teoría X y teoría Y. *Revista Pensamiento Imaginativo. Investigación*, 4, 06-13.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Millán, Borges, F. (2016) *Persona en relación y educación. Claves Antropológicas para la Gestión Universitaria*. Trabajo de ascenso no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador: Maturín.
- Millán, F. (2021 a). El Discurso Pedagógico de la Unión Nacional Estudiantil (U.N.E.) a través del Semanario UNE (1936-1945). Lógoi. *Revista De Filosofía*, (040). Recuperado a partir de <https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/logoi/article/view/5131>
- Millán, F. (2021b). El daño antropológico y su influencia en la sociedad venezolana (I) El Nacional. Recuperado a partir de <https://www.elnacional.com/opinion/el-dano-antropologico-y-su-influencia-en-la-sociedad-venezolana-i/>
- Millán, F. (2021c). El daño antropológico y su influencia en la sociedad venezolana (II) El Nacional. Recuperado a partir de <https://www.elnacional.com/opinion/el-dano-antropologico-y-su-influencia-en-la-sociedad-venezolana-y-ii/>
- Millán, F. (2021d). Formación de investigadores: del constructo teórico a la gestión. Capítulo de libro aprobado por publicar. Machala-Ecuador: RISEI
- Mounier, E., Montserrat, D. D., & Vela, F. (1967). *Introducción a los existencialismos*. Madrid: Guadarrama.
- Morey, M. (1987). El hombre como argumento (Vol. 26). Anthropos Editorial.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Paris: Unesco

Morin, E (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa

Nietzsche, F. (2021). *Así habló zarathustra*. Lindhardt og Ringhof.

Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios (OCHA) de Naciones Unidas. (2019). *Principios Operativos Conjuntos*. Plan de Respuesta Humanitaria: Caracas: OCHA.

Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios (OCHA) de Naciones Unidas. (junio 2021). *Plan de Respuesta Humanitaria. Actualización 2021*. Caracas: OCHA.

Orchard, R. A. (1981). Sobre un enfoque de la teoría general de sistemas. En: *Tendencias en la teoría general de sistemas*. Madrid: Editorial Alianza Universidad.

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (2021). *La FAO en situaciones de emergencia 2011*. Recuperado a partir de <http://www.fao.org/emergencias/tipos-de-peligros-y-de-emergencias/emergencias-complejas/es/>.

Ouchi, W. G. (1981). Organizational paradigms: A commentary on Japanese management and Theory Z organizations. *Organizational Dynamics*, 9(4), 36-43.

Peñalver, L. (2017). La formación en clave de transformación: los retos en la universidad. Otras voces en educación. Recuperado a partir de <https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/author/lpenalver>

Pérez, L y Millán, F. (2019). Formación Histórica de los modelos de Gestión Universitaria. En *La Investigación Educativa en un mundo en constante transformación* (1.ª ed., pp. 255–273). Cuenca: ASEFIE/ PESAD/ Flemish Interuniversity Council VLIR.

Pérez, L y Millán, F. (2021). “Gestión educativa para la formación de la persona humana”. En: *Revista HumanArtes* N°19, julio-diciembre. (pdf: 299708).

Piaget, J. (1984). *La representación del mundo en el niño*. Santiago de Chile: Ediciones Morata.

- Rasse, P. (2015). "Docencia Universitaria otra: en clave antropológica porvenir". Tesis Doctoral no Publicada. Maturín: UPEL.
- REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. (1999). Constitución Nacional. Caracas.
- REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. (2009). Ley Orgánica de Educación. Caracas.
- REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. (2010). Ley de Educación Universitaria (vetada). Caracas.
- REPÚBLICA DE VENEZUELA. (1961). Constitución Nacional. Caracas.
- REPÚBLICA DE VENEZUELA. (1980). Ley Orgánica de Educación. Caracas.
- Ricoeur, P. (2000). *Narratividad, fenomenología y hermenéutica. Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, 189-207.
- Rodriguez Maza, K. (2014). Inclusión en el espacio educativo universitario: experiencia histórico-política de la Misión Sucre. Tesis Doctoral no Publicada. Maturín: UPEL.
- Sartre, J. P. (2006). El existencialismo es un humanismo (Vol. 37). UNAM.
- Scharmer, C. O. (2009). *Theory U: Learning from the future as it emerges*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Scharmer, C.O (2018). *The Esentials of Theory U. Core Principles and Applications*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Schein, E. H. (1990). *Organizational culture* (Vol. 45, No. 2, p. 109). American Psychological Association.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (Vol. 2). New York: John Wiley & Sons.
- Schein, E. H., Kahane, A., & Scharmer, C. O. (2001). Humility and ignorance: What it takes to be an effective process consultant. *Reflections: The SoL Journal*, 3(2), 8-19.

- Scheler, M., Gaos, J., & Romero, F. (1938). *El puesto del hombre en el cosmos* (pp. 21-22). Buenos Aires: Editorial Losada.
- Schrödinger, E. (1990). *Mente y materia*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Senge, P. M. (1997). *The fifth discipline. Measuring Business Excellence*.
- Snowden, D. (2002). Complex acts of knowing: paradox and descriptive self-awareness. *Journal of knowledge management*.
- Snowden, D. J., & Boone, M. E. (2007). A leader's framework for decision making. *Harvard business review*, 85(11), 68.
- Van Der Heijden, K. (2000). Scenarios and forecasting: two perspectives. *Technological forecasting and social change*, 65 (1), 31-36.
- Tikunoff, W. J., & Ward, B. A. (1983). Collaborative research on teaching. *The Elementary School Journal*, 83(4), 453-468.
- UNESCO. (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. París: UNESCO.
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2003). *Informe de síntesis sobre las tendencias y los avances en la educación superior desde la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998-2003)*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Conferencia mundial sobre la educación superior - 2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: UNESCO.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL (2010) *Manual para la elaboración de Trabajos Especiales de Grado, Trabajos de Grado, Tesis Doctorales y Trabajos de Ascenso*. Caracas: Fedeupel.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL (2007) *Plan de Desarrollo 2007- 2011*". Caracas: UPEL.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL (2011) *Documento Base del Currículo UPEL*, Caracas: UPEL.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL (2012); Reglamento General de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas: UPEL.

Van der Heijden, K. (2011). *Scenarios: the art of strategic conversation*. New York: John Wiley & Sons.

Vigotsky, L. S. (2008). *Pensamiento y lenguaje Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*, México. Ediciones Quinto Sol.

Wack, P. (1985). *Scenarios: shooting the rapids. How medium-term analysis illuminated the power of scenarios for shell management* (No. REP-9208. CIMMYT.).

Wack, P. (1985b). Scenarios: uncharted waters ahead. *Harvard business review*, 63(5), 72-89.

RESUMEN CURRICULAR

Jhozman Camacho Molina (Canaguá, Edo Mérida. 1983).
Cédula: 16.665.039

Estudios realizados:

- Licenciado en Filosofía. UCAB Caracas Venezuela (2008) *Summa Cum Laude*, Número uno de su cohorte.
- Magister en Educación. Mención Educación Superior. UPEL, Venezuela (2016). Número uno de su cohorte.
- Experto en Inglés Académico (2008). Universidad de Toronto, Canadá.

Trabajo académico:

- Profesor Asistente adscrito al Departamento de Pedagogía y Práctica Profesional del Instituto Pedagógico de Maturín Antonio Lira Alcalá, Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Coordinador de la Línea de Investigación: Fundamentos Filosóficos, Sociológicos y Legales de la Educación UPEL-IPMALA.
- Investigador PEI A1 (ONCTI).

Se ha desempeñado en los siguientes cargos y funciones:

- Gerente Administrativo área de Formación Fundación Centro Gumilla.
- Miembro del Consejo de Redacción Revista SIC.
- Coordinador de los Temas de Formación Sociopolítica Fundación Centro Gumilla.
- Profesor Seminario de Pensamiento Cristiano Contemporáneo UCAB
- Coordinador de la Línea de Investigación Fundamentos Filosóficos, Sociológicos y Legales de la Educación UPEL-IPMALA.
- Coordinador de Promoción y Difusión UPEL-IPMALA.
- Voluntario Humanitario de Naciones Unidas (UN-OCHA).
- Facilitador y experto en Negociación Humanitaria (CCHN).

Ha realizado cursos, seminarios y talleres en materia de Educación, filosofía, análisis Sociopolítico, Organización Comunitaria, Gestión Social, Educación en contextos de emergencia, arquitectura y negociación humanitarias ofrecidos por la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) Fundación Centro Gumilla; Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL); Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios (OCHA), y el Centro de Competencias de Negociación Humanitarias (CCHN).