

**V JORNADAS INTERNACIONALES DE PSICOLOGÍA
EDUCACIONAL
PSICOLOGÍA EDUCACIÓN Y PODER
Las preguntas que importan**

**PONENCIA EN SIMPOSIO
Aprendizaje y Currículo**

**Aprendizaje, Complejidad y Desarrollo: Agenda Curricular para Enseñar en los
Tiempos Actuales.***

Alberto F. Labarrere Sarduy
Centro de Estudios Pedagógicos Universidad de Chile
Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica de Chile
Escuela de Psicología Universidad Santo Tomás

El presente trabajo aborda la cuestión relativa a la formación que demandan los tiempos actuales. En ella se asume que uno de los ejes del currículo lo constituye la preparación para vivir y actuar en un mundo globalizado, donde las condiciones imponen enseñanza y aprendizaje para la incertidumbre, la variabilidad, la ambigüedad y el desequilibrio; dimensiones que, como nunca antes, se muestran consustanciales con la vida. Las consideraciones que aparecen a lo largo de sus reflexiones, llevan al autor a proponer cuatro de nodos de aprendizaje que debieran figurar en la agenda de prioridades educacionales.

Palabras claves: aprendizaje, complejidad, desarrollo

The present work approaches the question relative to the formation that demands the present times. In her it is assumed that one of the axes of curricula constitutes the preparation to live and to act in a globalized world, where the conditions impose learning and teaching for the uncertainty, the variability, the ambiguity and the imbalance; dimensions that, like never before, are parts of our life. The considerations that appear throughout their reflections, lets author to propose four of nodes of learning that had to appear in the agenda of priorities for education.

Key words: learning, complexity, development

Quiero comenzar reconociendo que nuestras condiciones de vida han cambiado considerablemente, hoy todos aceptan que vivimos en una sociedad globalizada y que asistimos a procesos sumamente complejos, cambiantes y hasta contradictorios, y aunque esto siempre ha sido así, nunca antes el cambio, la contradicción, fueron tan notados y asumidos a escala masiva. Más allá de los posibles cuestionamientos, aproximaciones anticipatorias como las de *aldea global* (McLughan, 1991), *interdependencia de los pueblos* (Touraine, 1997) y así por el estilo, cobran cada vez más sentido al referirse, en mi

- * Este artículo está publicado en la Revista de Psicología, Universidad de Chile, Vol. 22, N° 2, pp. 97-114, 2006

criterio, al *todo* del mundo y los efectos que genera en la sociedad y sobre la vida en general.

Recientemente hemos asistido a eventos de la naturaleza como los potentes huracanes, tifones, terremotos y maremotos que han asolado varias regiones del planeta; pero en realidad, decir *varias regiones* es sólo relativo, porque el efecto de esos reajustes naturales se extiende a la humanidad como un todo, y ello gracias a que estamos en un mundo interconectado por efectos de la información. La interconexión vía información quisiera destacarla, porque en mi criterio es uno de los elementos centrales para una nueva o emergente mirada del aprendizaje y la enseñanza. Ello justifica que el hombre, el nuevo ciudadano (del mundo) debe educarse para vivir en tales condiciones. En cierta forma, el aprendizaje, la enseñanza, el currículo, deben ser tales que faciliten que las personas se desempeñen y se las entiendan con la sociedad de la globalización.

Información y conocimiento descentrado

Al decir de algunos, la sociedad de la globalización lo es también de la *información* y el *conocimiento descentrado*; yo no sé realmente si estas son expresiones felices, porque dichas sin más ni más nos ocultan que estamos en una sociedad donde todavía muchos no tienen el necesario acceso ni al conocimiento ni a la información en el sentido en que la estamos tratando. Pero aceptémoslas para dar cuenta de consenso en lo que aquí nos ocupa.

La superabundancia de información y la descentración del conocimiento implican el sumergirnos en un océano donde la falta de certeza constituye lo normal y los puntos de apoyo, o las referencias señalizadoras, nos faltan y a veces nos engañan. Puedo decir que el conocimiento y la información se hallan relativamente descentrados de origen y punto de llegada. La situación es tal que carecemos del mapa y de los sistemas de referencia; se nos pierde el objeto y tenemos que construir unos y otros. Desde esta perspectiva, el conocimiento descentrado implica, como ha notado Pozo (Pozo, 2006), una pérdida de certidumbre por un lado, mas es pertinente destacar que esa pérdida va (o debe ir) acompañada de nuevos niveles de certidumbres, los cuales pueden referirse no únicamente al conocimiento, sino a los sujetos. En este sentido, el tránsito entre niveles de certidumbres e incertidumbres es un elemento necesario para no llegar a estados donde comenzamos a dudar de todo, no hallamos asideros desde los cuales conocer y nos aproximemos a situaciones cuasi patológicas, donde predominan, la total desorientación, la ansiedad y la frustración.

La descentración del conocimiento e igualmente la comprensión de lo descentrado, no son sólo cuestiones de naturaleza intelectual. Decir que el conocimiento está descentrado no basta para ilustrar cabalmente lo que ocurre, sino que resulta necesario sentir la descentración con el cuerpo y más aún, tener la convicción y la firme *creencia* de que el conocimiento está, precisamente, descentrado.

Desde mi punto de vista, la descentración tiene que experimentarse como un estado de desequilibrio tolerado; no es el estado que introduce la duda, nos llena de temor y

provoca el intento de huida para esquivar los efectos de la descentración; sino el desequilibrio tolerado y tolerable. Por tal razón, el primer momento de experimentación de lo descentrado lo constituye la sensación de que la base de sustentación se la debo otorgar yo mismo al conocimiento, que la sustentación está en la carencia de sustentación; es decir, que el centro está en mí y no en los otros. Que la explicación se gesta en mis fronteras y desde mis posibilidades y nunca permanece fuera del alcance de mis posibilidades. Es, incluso, la noción y el sentimiento de la bondad del desequilibrio, que aparece ahora y aquí ante el mundo y para mí enriquecida, con una propiedad benefactora y hasta necesaria o constructiva expresándome en términos más actuales. Es, por otro lado, el descubrimiento y la sensación de estar en el origen del mundo; de que uno se halla en comunión con el todo al ser parte de él y oponérsele al mismo tiempo. Es el reencuentro del yo y el nosotros como instancias germinales.

Alguna vez, en mi juventud, leí un pasaje de un poema que me impactó profundamente y para el resto de mi vida. Era un pasaje donde con el paso del tiempo descubrí o inventé a Piaget tras bambalinas. No tengo el documento a mi disposición y acaso la memoria me falle ¡ha pasado tanto tiempo! pero expresaba más o menos así:

*Yo vine al mundo ansioso de encontrar el sentido de las cosas
Mi alma henchida del deseo de estar en el origen del mundo
Y hete aquí, que yo me descubría objeto en medio de otros objetos*

La remembranza que remite a Piaget se origina porque, en mi criterio, los versos describen el proceso de descentración progresiva que a decir de sabio ginebrino tiene lugar a nivel ontogenético con el desarrollo de la persona. Obviamente, el nexos con el desequilibrio y con el carácter fundante o constructor del **yo** (y el **nosotros**) resulta bastante evidente. Se trata de ese reconocimiento de que uno lo es con los otros y entre los otros, con lo otro y entre lo otro; del regocijo y la desgarradura de la oposición y el (re)encuentro a lo largo de un proceso. Más al fondo está el desequilibrio, la certidumbre de la ambigüedad como condición de la existencia, que no nos abandonará por la vida y que deberemos llevar como condición de la existencia; pero que es necesario comprender.

El conocimiento, la intuición, la comprensión de lo importante que resultan el desequilibrio y la ambigüedad para la existencia se transforma en método para la vida. Serán así uno de los tópicos presentes en las aproximaciones actuales a la enseñanza, el aprendizaje y la educación de nuestro tiempo. Aquí precisamente es importante la idea de que el método no precede a la experiencia (Morin, Ciurana y Motta, 2002)), sino que surge en/de/con la experiencia y ésta surge en/de/con el método. Método y experiencia se confunden, método y objeto se hacen uno. Y a su vez uno con/en el mundo y el propio sujeto.

Si nos remitimos a la práctica educativa, encontramos que muchas veces ella nos pone en presencia de situaciones donde los estudiantes experimentan sensación de falta de asidero, por ejemplo cuando los profesores tratan de hacer valer la relatividad de criterios y los alumnos demandan una respuesta que sea lo absoluto, entonces es necesario que el

alumno tenga la certidumbre de que sus fuerzas son (in)suficientes para realizar la tarea, o de que el profesor va a valorar adecuadamente una respuesta que puede no coincidir con lo que él mismo piensa. Aquí, como vemos, la certidumbre se desplaza a otros niveles, es como decir: “estoy seguro de que nada es seguro” y “mi seguridad está en el reconocimiento de mi insuficiencia *actual* - y no permanente- para realizar la tarea.

Debemos estar concientes de que vivimos en un mundo todavía gobernado por la idea de la eficacia de los métodos, donde y al parecer, el fin-ideal que persiguen los estudiantes y los propios maestros es obtener (de los otros) un método que, como llave maestra, les abra las puertas del conocimiento aquí y ahora; que se les aproxime a un mundo que está allí para ser representado en todas sus variaciones posibles, susceptibles de ser anticipadas. Sin embargo, sabemos que no hay método. Que el método se hace al andar a la manera en que se hace camino, como nos dijo el poeta; o como dicen Morin, Ciurana y Motta (1992, pág. 15), refiriéndose a la noción de método como conjunto de recetas y de pasos fijos:

“Nada más lejos de esta visión de método que aquella imagen compuesta por un conjunto de recetas eficaces para la realización de un resultado previsto”.

De hecho, no existe el método, pero tampoco existe previa y hieráticamente el objeto al cual debe corresponder ese método; o para decirlo más cabalmente la existencia implica la aniquilación en un trenzado donde se puede ir o venir desde cualquier parte a cualquier parte. Cobra relieve, entonces, la convicción de que... *yo estoy en el origen de...*

Desde luego, aquello del “ir y venir desde cualquier parte y hacia cualquier parte” debe matizarse; sabemos que existen predilecciones, hábitos, convicciones, deseos y deberes que hacen que ese ir y venir sea un acto de elección sustentado en aspectos tales como los valores. Quiero decir que la elección del camino deviene asunto ético con fuentes y horizontes más allá de lo estrictamente individual y del simple deseo personal. Vivimos en un mundo que más o menos los otros nos trazan o nos han trazado el camino a recorrer, nos enseñan a recorrerlo y valoran nuestros andares. Por suerte y necesidad no estamos solos en el mundo ni ante las cosas; siempre hay alguien, siempre algunos que nos tienden la mano, nos facilitan los recursos para la marcha y nos introducen en regiones que nunca descubriríamos en soledad.

Sin embargo, el aprendizaje y la enseñanza hoy...

Lo anterior es importante, porque estamos en presencia de estudiantes que esperan tener un método listo a toda costa, lo esperan todo de los otros, en primer lugar de los profesores. Por ejemplo, mi propia experiencia con la preparación de los estudiantes para realizar mediaciones en diversos contextos de aprendizaje y entrenamiento profesional, me ha permitido conformar el criterio de que los estudiantes quisieran que se les diera una teoría que les permitiera comprender el espacio o contexto de intervención y un método para intervenir en ese espacio. Ese método se asume por ellos como garante de la acción, como demiurgo destinado a eliminar la incertidumbre y el desequilibrio que entraña lo

novedoso de enfrentarse a las situaciones; como bálsamo para el temor al fracaso, como requisito para no cometer errores que luego serán pagados con una mala nota.

La creencia aludida significa el sacrificio de la riqueza de la experiencia, la expulsión de escena de una de las fuentes más ricas del desarrollo personal y de los grupos: cerrar la puerta que conduce al valor de las potencialidades, no ya centrarse en el ayer del aprendizaje, en términos vigostkianos, sino permanecer en la oscuridad del conocimiento que se posee y no poder pasar a la claridad que provoca el que habrá de construirse.

Por otro lado, se ve claramente que muchos estudiantes e igualmente profesores operan con la falsa noción de que el método precede a la acción. De hecho, experimentan desconcierto si uno les dice que hay que actuar para tener un método y que el método surge y se destruye en la acción.

Estos son estudiantes y profesores, muchos de los cuales han hecho incluso cursos de complejidad, que suelen tener alguna noción de ella y sin embargo, son incapaces de tolerar la incertidumbre que produce el trabajo consecuente con la noción de la relatividad del método y el objeto a que se aplica; con el interjuego de posiciones que se generan. Aquí puede verse que no basta conocer para tolerar, que algo más que el conocimiento se requiere para operar en los límites de la complejidad.

Está claro que para el sujeto pasivo, emergente de las orientaciones conductistas e incluso cognitivistas, quien resulta incapaz de realizar la ardua tarea de organizar conscientemente el caótico mundo de la información, de determinar prioridades y realizar los procesos de estructuración, y sobre todo de la capacidad de orientarse independientemente en un mundo que aparece contradictorio, el mejor instrumento para no sufrir la angustia del desconcierto y la incertidumbre, parece ser someterse a los dictados de otros que organizan la información, que nos dicen cómo actuar ante ella, nos ofrecen trozos de información dispuestos de cierta forma y nos hacen vivir (permanecer) en un mundo construido por ellos y a su medida eliminando lo diverso.

El aprendizaje y la enseñanza en la sociedad actual, de información y conocimiento descentrado, requiere una nueva forma de pensar, de ver el mundo, e igualmente de concebir la existencia y la acción del hombre en él; extendido todo a la representación del estudiante como sujeto ante el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza.

La epistemología de la complejidad y el pensamiento complejo

Desde mi punto de vista, esa nueva forma de ver, hacer y comprender las cosas, es precisamente la epistemología de la complejidad¹ (Morin, 1999) y el pensamiento complejo a ella asociado. Por tanto, aprender y enseñar en la sociedad actual es en buena medida

¹ Desde luego, es posible la polémica relativa a si ya desde los planteamientos hegelianos y marxistas, con sus aproximaciones a la dialéctica se ha entrado en el escenario de la complejidad y lo complejo. No obstante en esta ocasión no abordo este interesante debate.

aprender a pensar y actuar en y desde la complejidad; por eso la tarea de la enseñanza puede plantearse como *la formación del pensamiento complejo, el desarrollo de la cultura de la complejidad y las competencias para comprender el mundo y la acción del hombre (aunque no sólo el hombre) desde la perspectiva de la complejidad.*

Al definir el pensamiento complejo (o la complejidad), Morin, Ciurana y Motta, 2002, pág. 40), expresan que:

“...es a primera vista un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, que presentan la paradójica relación de lo uno y lo múltiple”, y continúan, afirmando que “la complejidad es efectivamente el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico.”.

Lo primera que debe tenerse en cuenta, es que la enseñanza y el aprendizaje desde la óptica de la complejidad implican centrar nuestra atención en aquellas formaciones personales y grupales que posibilitan vivir y participar en procesos que expresan y se expresan precisamente en ese tejido contradictorio, difuso, pleno de incertidumbre y en suma desequilibrante de la acción y el pensamiento.

Resulta interesante la propuesta que hacen los mismos autores citados al expresar que el pensamiento complejo es *método de aprendizaje*, con lo cual señalan la naturaleza múltiple y controvertida (compleja) del proceso de formación, puesto que tal reconocimiento implica que no hay otra manera de enseñar a vivir lo complejo que desde la misma complejidad, viviendo en ella y con ella. Notarán que lo que acabo de expresar no es otra cosa que aludir a la unidad del sujeto, el método y el objeto, que desde hace mucho afirmaron las tradiciones hegeliana y marxista, lo cual presenta inestimable valor epistemológico y metodológico, si vale la diferenciación.

La formación del sujeto, desde y con un pensamiento complejo radica en enseñar a vivir y representarse lo uno y lo diverso, a eliminar antípodas conservándolas. Implica la posibilidad de pensar el mundo en sus variaciones y ambivalencias; pero sobre todo aprender (enseñar) a **tolerarlas**; o sea de reconocer y habituarse a ver estas como el estado “normal” de las cosas en el mundo (y del propio mundo) y, sobre todo, como fuentes de conocimiento (Munné, 2004).

De esta manera, el aprendizaje se expresa como reconocimiento y tolerancia de la estabilidad y el cambio, como permanencia y variación en el sujeto que aprende y en las condiciones del aprendizaje. La idea del conductismo consistía en que el aprendizaje debería verse como una respuesta con cierto grado de permanencia, de estabilidad en el tiempo; esta representación de lo aprendido como estable, fue la herencia de la postura objetivista, de una aproximación que necesitaba fijar la atención en lo estable para poder determinar sus características, las características estables del método y del fenómeno bajo estudio. En la actualidad parece ser mucho más adecuado decir o enfatizar precisamente, que el aprendizaje se manifiesta como una unión de lo estable y lo variable como una construcción flexible, temporal, aproximada, oscilante, y así por el estilo.

El aprendizaje desde y en lo complejo

A resultas de todo lo anterior, pienso que aprender es construir el mundo según nos vamos construyendo como sujetos, como personas que habitamos un mundo, que construimos. Aprender es aprender a construir el mundo y aprender a construirnos a la vez aprender a construirnos como sujetos autónomos es uno de los ejes del aprendizaje y la enseñanza.

La problemática que se genera gira en torno a cómo aprendemos a construir y a construirnos como sujetos autónomos desde y en la complejidad, cuáles influencias hacen que según nos vamos desarrollando seamos más capaces de intervenir en procesos de aprendizaje, contradictorios, difusos y diversos. La situación es extremadamente difícil, no tengo a disposición una respuesta que sea acertada o convincente. Incluso, podría cuestionarse si el vivir en la complejidad puede ser enseñado; si se corresponde más con un estado personal con concomitantes cognitivos, no accesible de forma directa desde la enseñanza.

Sin embargo, si tenemos en consideración que de manera directa o indirecta hemos aprendido a desenvolvemos en una noosfera de simplificación; tal vez no sea descabellado plantear la posibilidad de aprender a desempeñarnos en la complejidad desde la complejidad. En su bello y ya antológico trabajo dedicado a los saberes necesarios para a la educación del futuro, Morin ofrece un marco y un contenido insuperables a la hora de pensar la educación en el mundo actual (siglo XXI) e incluso para los tiempos venideros. Allí traza los derroteros por los que debe transcurrir la educación y señala los “contenidos” esenciales que deben ser objeto de atención. Y si bien la cuestión pedagógico-didáctica queda relativamente al margen, debido al interés principal de la obra y, en gran medida a la imposibilidad de ofrecer fórmulas para realizar la enseñanza, en ella pueden encontrarse pistas sumamente interesantes.

Sin pretender trascender lo expuesto por este autor, pienso que es posible adelantar algunas ideas que vinculen lo programático con la acción directa en la enseñanza, sin ofrecer fórmulas y dejando mucho a la creatividad y la contextualización que pueda ser hecha en ámbitos específicos y en respuesta a necesidades particulares. Así, asumo que hay cuatro nodos básicos de aprendizajes en torno a los cuales debe concebirse e implementarse la enseñanza y que deben abordarse desde el currículo o, si se quiere, en la interacción formativa para operar en y desde la complejidad. Esos nodos, que obviamente pudieran no ser los únicos, son los siguientes:

1. **Aprendizajes y enseñanzas para la orientación y la descentración.** Los aprendizajes y enseñanzas de orientación y descentración nos ofrecen la posibilidad

de asumir diversas perspectivas; de identificar diferentes aristas de los procesos y fenómenos y de incluirlos en variados sistemas referenciales, que operan de manera simultánea, sucesiva, etc. Estos aprendizajes deben permitir que el estudiante pueda construir con relativa independencia múltiples bases y focos de orientación desde los cuales se sitúa para actuar sobre la realidad y comprenderla; sobre todo se refieren a la posibilidad de transitar entre una y otra base que actúa a la manera de “registro orientador” que cumple transitoriamente la función de fijar la mirada, para captar, diferenciar o construir determinadas propiedades; pero que puede ser sustituido por un nuevo registro. Aquí emergería la posibilidad de identificar el todo en la parte y viceversa, de conservar la estabilidad en lo variable. El aprendizaje estaría centrado, entonces, en el conocimiento de los registros, el desarrollo de habilidades o competencias para operar la sustitución de unos por otros generando tránsitos entre ellos y así por el estilo.

Los aprendizajes para la orientación y la descentración serían también uno de los ejes formativos a partir de los cuales los estudiantes (y los profesores), desarrollan la capacidad para desempeñar funciones y responsabilidades cambiantes en sus interacciones, ampliando de esta forma la acción y el conocimiento hacia el plano de las relaciones interpersonales y la educación ciudadana.

2. **Aprendizajes y enseñanzas para la proyección.** Relacionados con capacidades para anticipar, proyectar y valorar procesos y situaciones desde una perspectiva pluritemporal; de concatenar hechos y extraer significados de acciones que aún no han tenido lugar, pero que se conectan con intencionalidades realizables, susceptibles de variar y ser ajustadas por los resultados que se van obteniendo y las nuevas intencionalidades que surgen. Es en este sentido que es necesario introducir las *perspectivas genéticas e históricas* en el aprendizaje y la enseñanza; no sólo respecto a pretendidos objetos del conocimiento, sino también en relación con el propio sujeto cognoscente. Habría lugar, entonces, para el desarrollo de la perspectiva personal, que se despliega a lo largo de la vida y resulta atravesada por hitos o momentos formativos. Resulta importante concebir que la proyección tiene que ver con el pronóstico de situaciones que pudieran ser, sometidas a efectos del azar contingencias imprevisibles que comunican relatividad y carácter difuso a nuestras anticipaciones y hacen que funcionemos con buen margen de incertidumbre, y a la vez nos permiten estar preparados para efectos a veces contrarios a los que esperamos, hacerles frente sin desánimos y derrumbes morales.
3. **Aprendizajes y enseñanzas para operar en el desequilibrio y la incertidumbre.** Basados en la problematización y el cuestionamiento; son aprendizajes para la relatividad y la relativización de las situaciones; explícitamente asociados con la ambigüedad y el desequilibrio subyacente en el conocimiento. Propuestas como las del aprendizaje y la enseñanza problémicos; el aprendizaje significativo crítico (Moreira, 2007) y otras serían trabajables en esta dirección. Lo particular estaría en que al operar en contextos de problematización y cuestionamiento se posibilita no sólo trabajar en la incertidumbre y lo relativo, sino también operar, explícitamente,

con el riesgo que se asume y persistencia necesaria para mantenerse en tales situaciones. Desde mi punto de vista, el cuestionamiento y la problematización que caracterizan a esta modalidad de aprendizajes y enseñanzas cumpliría no sólo una función “intelectual”, dirigida a sustantivar la pertinencia, la correspondencia, la verdad relativa, etc., sino sobre todo sería el centro de la **educación afectiva y emocional** que implica trabajar en línea con la complejidad

4. **Aprendizajes y enseñanzas para el autoconocimiento y la autotransformación.** Serían aquellos aprendizajes y enseñanza que están dirigidos a fomentar y poner en uso el conocimiento sobre uno mismo como sujeto del aprendizaje y la enseñanza. Se refieren no sólo al sujeto individualmente concebido, sino también a las colectividades, constituidas por los grupos en determinados momentos de su desarrollo. Se encaminan a propiciar el desarrollo de la identidad a través de la participación activa de los sujetos (los estudiantes) en su propia transformación personal. Aprendizajes que nos permiten recordar que a veces vinimos y permanecemos en el mundo con el deseo de estar en su origen, ser el vórtice de las cosas, pero que a la larga nos descubrimos como objetos entre objetos, importantes, sin duda, pero que esta importancia no nos llena de arrogancia y nos haga perder el camino que conduce a la consideración del otro; y que si nos lleve a abrir las puertas de la inclusión, la diversidad, sustancias del ser uno mismo.

Obviamente, las variantes de aprendizaje y enseñanza que he planteado no son plenamente diferenciables entre sí; es factible entrever que conforman un trenzado, sus límites son difusos, se puede transitar de uno a otro, forman un sistema donde cualquiera de ellos puede ser el eje y dejar de serlo. Son susceptibles de apertura en otras formas de aprendizajes o de formar parte de estructuraciones más generales y amplias.

Referencias

- McLughan, M. y Powers B. (1991). *La aldea global*?. México: Gedisa, S.A.
- Moreira, M. (2007) *Aprendizaje significativo crítico*.
Extraído el 20 de abril de 2007 de <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritesp.pdf>
- Morin, E., Ciurana, E. y Domingo, R. (2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. España, Valladolid: Gráficas Varona.
- Munné, F. (2004). El retorno de la complejidad y la nueva imagen del ser humano Versión electrónica. *Revista Interamericana de Psicología*, 38, 1, 23-31
- Pozo, J. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad de conocimiento. En: Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. & Cruz, M. (Ed.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. (29-50). Barcelona: Grao.
- Touraine, A. (1997). *Pourrons nous vivre ensemble*. París: Fayard