



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

**LA CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO COMPLEJO
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE AMÉRICA LATINA
EN EL SIGLO XXI. UNA REVISIÓN DE COLOMBIA,
ARGENTINA, MÉXICO, PERÚ Y ECUADOR.**

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
LICENCIADA EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

PRESENTA:

LIBERTAD TONATZIN LÓPEZ GÓMEZ



DIRECTOR DE TESIS:

DR. CARLOS HAM JUÁREZ

**MÉXICO, CIUDAD UNIVERSITARIA, 2018
CD.MX.**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Índice

Introducción.....	6
Capítulo 1.....	13
Discurso de la totalidad y análisis de la complejidad: un repaso filosófico.....	13
1.1 Friedrich Hegel.....	13
1.1.1 Algunos aspectos epistemológicos de la obra de Hegel.....	14
1.1.2 Resumen de las aportaciones de Hegel.....	22
1.2 Karl Marx.....	24
1.2.1 Algunos aspectos epistemológicos de la obra de Marx.....	25
<i>La desnaturalización de leyes vigentes y la totalidad concreta</i>	32
<i>El ser social determina la conciencia social</i>	33
1.2.2 Resumen de las aportaciones epistemológicas de Marx.....	40
1.3 Karel Kosik.....	43
1.3.1 Algunos aspectos epistemológicos de la obra de Kosik.....	44
1.3.2 Resumen de las aportaciones epistemológicas de Kosik.....	51
1.4 Edgar Morin.....	52
1.4.1 Algunos aspectos de su obra.....	53
1.4.2 Resumen de las aportaciones epistemológicas de Morin.....	70
Capítulo 2.....	74
La Universidad moderna.....	74
2.1 El modelo simplificador y las críticas de Wallerstein.....	75
2.2. La Universidad en América Latina.....	77
2.2.1 El periodo colonial y los primeros años de independencia.....	78
2.2.2 El Positivismo en Latinoamérica.....	81
2.2.3 La reacción al Positivismo.....	88
2.2.4 Reforma Universitaria.....	91
2.2.5 Uso político de la Universidad.....	93

2.3. Crisis del paradigma simplificador	94
2.3.1 Condiciones teóricas de la crisis del paradigma	95
2.4 Reorganización del conocimiento en el siglo XX	98
2.4.1 La Universidad Autónoma Metropolitana. Plantel Xochimilco	99
2.4.2 Plan de Estudios Experimental de Medicina General. Enseñanza de medicina general integral o Plan A-36	103
2.3 El Colegio de Estudios Latinoamericanos en la FFyL de la UNAM...	110
Capítulo 3	118
La complejidad en la educación superior en América Latina	118
3.1 La Universidad contemporánea	120
3.2 El Pensamiento Complejo como alternativa	124
3.3. La reforma del pensamiento	130
3.3.1 El sistema.....	131
3.3.2 Causalidad circular o Bucle.....	131
3.3.3 La dialógica	132
3.3.4 El principio hologramático	132
3.4. Pensar la complejidad latinoamericana desde Edgar Morin	132
3.4.1 El Pensamiento complejo en Colombia.....	137
3.4.2 El Pensamiento Complejo en Argentina.....	138
3.4.3 El Pensamiento Complejo en México.....	143
3.4.4. Pensamiento Complejo en Perú.....	150
3.4.5. Pensamiento Complejo en Ecuador.....	154
Conclusiones.....	159
Anexo	167
Bibliografía final.....	175

Para Pavel, mi pequeño y gran amigo:

Te dedico éste trabajo porque en cada línea estuviste presente, pensaba que podía contribuir a que la educación que recibieras en la escuela fuera más humana y justa.

Sin embargo la realidad se impone y evidentemente el tiempo me rebasó, tu crecimiento se dará en una época histórica crítica, pero por favor no desistas, mantén siempre tu humildad y solidaridad.

Te has convertido en un joven que está lleno de anhelos y sueños, yo espero que en esos sueños pronto “te encuentre con los hombres verdaderos y nos demos un abrazo, compañero”.

Agradecimientos

A mi madre por su paciencia y amor infinito que me brindó en todo el recorrido de mi vida para lograr el éxito que tiene ahora en sus manos. A mi padre que con sus palabras me guió por el camino adecuado y por la senda de solidaridad y amor al pueblo. A ambos que representan para mí el mayor ejemplo de lo que significa el trabajo, constancia y perseverancia. El ejemplo que me han brindado con sus historias de vida significa para mí un gran compromiso y sepan que me regiré por el camino de la justicia y rectitud en cada una de mis acciones.

A Citlalli y Enrique, mis mejores amigos, confidentes y camaradas. Gracias por haber sido los primeros en creer y apoyarme en mi pasión por los Estudios Latinoamericanos. Gracias por creer juntos que otro mundo es y se hará posible.

A Alejandro, compañero de lucha y de vida. Quién me brindó el último aliento para concluir hasta ahora el proyecto más importante de mi vida. Tu tiempo, tus palabras y apoyo han sido fundamentales. El pueblo es quién nos unió y con el pueblo ¡Hasta vencer!

A Tomás, Nahielly, Mario, Cristian, Ilse, Juanita y Pamela, amigos con los que es un placer descubrir los senderos del latinoamericanista, pensando desde cada trinchera como convertir este mundo en algo mejor. Con ustedes discutir y polemizar las soluciones a las distintas problemáticas por las que atraviesa la región es inigualable.

A Diana y Alma, las palabras no son suficientes para agradecer la importancia de su presencia en mi vida, gracias por estar atentas en cada logro y en los peores episodios, también gracias por su mala influencia que alegró mi vida.

A David, quién me enseñó muchas de mis pasiones, por quién conocí los Estudios Latinoamericanos. Gracias por recordarme constantemente el valor de la licenciatura cuando fui criticada y gracias por el camino compartido.

A Efraín, quién sin conocernos te atreviste a conocer mi mundo. Gracias por tu insistencia para redactar cada noche.

A Pamela, presente en todas las ocasiones importantes en mi vida.

Introducción

Conforme avanza el siglo XXI aumenta la cantidad de trabajos e investigaciones que reflexionan sobre los principios del Pensamiento Complejo que busca obtener una mayor comprensión de los fenómenos. Todos ellos proponen direccionar la investigación hacia el análisis que parta desde los problemas concretos.

La noción de complejidad ha sido trabajada por algunos autores anteriores al siglo XXI, sobre todo aquellos que pertenecen a la tradición del materialismo histórico, pero en la actualidad es el francés Edgar Morin quién retoma esta categoría para darle un nuevo impulso. Esta propuesta epistemológica representa una teoría que ha surgido en un país de economía central, pero que contiene críticas a la construcción de teorías eurocéntricas, pues reconoce, entre otras cosas, a la modernidad como construcción eurocéntrica que coloca su especificidad histórico-cultural como patrón de referencia superior y universal.

Ante tal propuesta es importante saber cómo es comprendida y apropiada la complejidad en el análisis científico social en países de América Latina.

Paralelo al desarrollo del capitalismo han ido creciendo teorías triunfalistas sobre la fragmentación del conocimiento, basadas en subjetividades, convencidas de la existencia de muchas realidades juntas, todas ellas impiden analizar los problemas de manera sistémica y total. La profundización del neoliberalismo se reproduce a nivel individual, social, político, económico, medio ambiental y científico, y es en este campo en el que el desarrollo científico ha llevado a la construcción y reproducción de individuos aislados y egoístas, apáticos e insensibles ante el deterioro de las relaciones sociales y de la naturaleza y sus recursos.

Edgar Morin nos dice: “Los individuos producen la sociedad que produce a los individuos”¹, si esto fuese así, la relación existente entre individuo y sociedad hace que se determinen constantemente el uno al otro dentro de una cultura específica. Por lo tanto, ese individualismo y egoísmo del sujeto no es mero capricho, sino que responde a una estructura organizacional mayor que

¹ Morin, Edgar, *El método Vol. V La humanidad de la humanidad, la identidad humana*. Trad. De Ana Sánchez, Madrid, Cátedra, 2003. p. 183.

nos obliga a pensar ahora bajo normas de competencia, que destaca a los sujetos “emprendedores”, todos ellos vistos como individuos aislados unos de otros.

Este pensamiento se ha hecho evidente en dos corrientes: por un lado están los estudios subalternos y, por el otro, la teoría de la posmodernidad. Ambas corrientes representan posturas antagónicas al pensamiento social, porque mutilan el estudio de los fenómenos y sus planteamientos de solución resultan ser insuficientes para enfrentar los problemas, como consecuencia de ello, estamos asistiendo a una reestructuración económica que nos lleva a ordenar todo en una lógica de mercado que, bajo el análisis sectorio o particular, ha impedido estudiar el problema actual en su justa dimensión. Dice Edgar Lander en el 2000 “La actual reorganización global de la economía capitalista se sustenta sobre la producción de las diferencias y que, lejos de subvertir al sistema, podría estar contribuyendo a consolidarlo.”²

El crecimiento y auge de los estudios multiculturales, estudios de género y el aumento de especializaciones, por citar algunos ejemplos, es el reflejo de una perspectiva metodológica clara: la división de algún objeto de estudio, a base de la fragmentación del todo, en donde el método ha olvidado recomponer las partes y se ha quedado únicamente en el análisis de la fragmentación sin poder comprender la totalidad de un objeto, un fenómeno, una situación o un problema concreto.

Los supuestos que afirma el paradigma del Pensamiento Complejo consisten en identificar al conocimiento como un constructo social, reconociendo la historicidad de quién diseña el problema, bajo una visión integral que permita tener una actividad práctica en la construcción de una totalidad concreta, como lo menciona Edgar Morin “[...] todo concepto remite no sólo al objeto concebido, sino al sujeto conceptuador”³ lo cual es muy diferente a lo que propone la educación hegemónica actual. Tal enunciado, aunque es sencillo de leer, contiene una crítica al paradigma hegemónico que

² Lander, Edgardo, [Comp.], *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO, 2000 p. 146.

³ Morin, Edgar, *El método Vol. 1 La naturaleza de la naturaleza*. 6ª. Ed. Trad. De Ana Sánchez y Dora Sánchez García. Madrid, Cátedra, 2000, p.23.

predica la objetividad del científico o del investigador, pues Morin reconoce que la concepción de lo que se pretende investigar lleva consigo una construcción de ideas previas en torno al objeto.

El circuito práxico de Morin se lleva en un proceso donde praxis-trabajo-transformación-producción⁴ no pueden ir separadas, pues es el conjunto de estas cuatro nociones las que representan una actividad que transforma y produce. Esta rotación de términos será la base para plantear la noción de apertura y reorganización que propone el autor.

El planteamiento de la investigación propuesta está construido desde la teoría de la complejidad porque su herramienta de análisis (la interdisciplina) obliga a romper la división que hay entre la academia y la vida cotidiana, es decir, implica una responsabilidad social y compromiso académico con la realidad⁵.

Actualmente, las Universidades están modificando el perfil de los estudiantes para fortalecer aquellos valores que le son benéficos para seguir reproduciendo y regenerando al capitalismo⁶, y ello es posible porque de base existe un sistema de competencias que sobresalta el individualismo, lo particular y, por supuesto, lo privado antes que lo social. Esto se deriva de las exigencias del Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco de México (BM) y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que se traducen en nuevas “sugerencias” por parte de la UNESCO a los países latinoamericanos, sugerencias cuyo pilar fundamental es el “adelgazamiento del Estado”⁷. La desigualdad en la sociedad está profundizándose cada vez más, la educación no sólo se está privatizando, también está formando a jóvenes que sin pertenecer a una clase dominante le sirven en sus creaciones académicas, y que responden a las demandas del mercado que exige el BM y el FMI.

En pocas palabras, la fragmentación del saber ha dividido la capacidad del modo de acercarnos a la realidad y con ella ha tratado de eliminar las

⁴ Véase *Ibid.*, p.188.

⁵ Véase González Casanova, Pablo, *Las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política*. México, Anthropos, 2004.

⁶ Véase González Casanova, Pablo, *La universidad necesaria para el siglo XXI*, México, Era, 2001.

⁷ Véase Díaz Barriga, Frida y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, McGraw-Hill, 1997

posibilidades de construir alternativas al sistema económico dominante, negando las relaciones existentes entre saber y poder.

Lo que busca el paradigma de la complejidad, como se verá en este trabajo, es construir análisis más completos y sistémicos que tenga en cuenta el uso de todos los elementos para su utilización en algún caso concreto que beneficie a la mayoría y no al individualismo o a lo privado. Bajo este postulado, aquellos sujetos que tengan algún tipo de estudios superiores deben tener la exigencia de ser sujetos integrales con una mayor capacidad de análisis que puedan construir alternativas a los procesos de emancipación.

En América Latina es relevante identificar las características del sistema hegemónico y las de los proyectos científicos y políticos que se le oponen, con el objetivo de que se puedan reproducir y mejorar esas prácticas desde un esquema diferente para poder formular alternativas teóricas, asimismo no puede pasar desapercibida la manera con que la división del conocimiento impulsa políticas públicas que profundizan el esquema neoliberal para crear alternativas teóricas y políticas.

Las tensiones que conllevan cualquiera de las dos posturas en los modelos explicativos llevan detrás todo un referente de distintos diseños de políticas específicas para aplicarlas a la realidad.

A diferencia de las dos corrientes triunfalistas, desde finales del siglo XX, la reconfiguración de la complejidad desde América Latina no busca ser solamente una explosión liberadora de las diferencias, sino formar parte de aquellos cimientos que den pie a una nueva manera de estructurar el pensamiento y el conocimiento, para lo cual es necesario participar en el escenario político con una perspectiva histórica y política propia.

Sin embargo, los cambios geopolíticos que ha tenido la región en los últimos años han sido extraordinariamente rápidos, pues en el momento en que se pensó este tema había una “nueva ola democrática” que permitió repensar la educación en la región, sin embargo actualmente estamos experimentando el fin de esa ola, pues muchos países latinoamericanos regresaron a gobiernos considerados de derecha, lo cual provocó que algunos de los proyectos de desarrollo de propuestas de modelos no hegemónicos quedaran trancos, como el caso de Ecuador.

Mi ruta de investigación está focalizada en rastrear la idea sistémica de complejidad, la cual no puede estar separada de la noción filosófica de totalidad, por tal motivo, haré un registro de la construcción que ha tenido el conocimiento, realidad y realidad concreta ubicada en dos momentos diferentes:

El primero está en los discursos filosóficos que han marcado la manera de cómo acercarnos al conocimiento, a la realidad y a la totalidad concreta, tales discursos provienen fundamentalmente de las teorías de Friedrich Hegel, Karl Marx y Karel Kosik.

El segundo momento está ubicado desde mediados del siglo XX a la actualidad con la nueva propuesta epistemológica de Edgar Morin para darle un segundo impulso a la noción de totalidad y complejidad así como la recepción que se ha tenido en algunos países latinoamericanos. Ambos momentos constituyen el recuento teórico que, para esta investigación, ofrezco en el capítulo 1.⁸

Para tratar la cuestión de la construcción y abordaje del Pensamiento Complejo dentro de la educación superior en América Latina, haré un registro de cómo ha sido el proceso de la creación de la Universidad moderna en América Latina bajo el paradigma simplificador que organizó el conocimiento en disciplinas aisladas unas de otras y cuáles han sido los momentos de crisis que ha presentado dicho paradigma, para resaltar la construcción de alternativas educativas que se han reflejado en las reformas educativas analizándolo desde su relación con los ejercicios de poder. Todo ello ha quedado consignado en el segundo capítulo en el que se hace una construcción contextual del fenómeno de estudio.

Finalmente, para mi tercer capítulo pensaba hacer el registro de la construcción del Pensamiento Complejo particular de América Latina, pero eso

⁸ El lector atento podría cuestionar el hecho de que el primer capítulo resume las posturas de 4 autores, todos ellos europeos y masculinos. No es éste un acto intencionado, simplemente obedece a que son los cuatro autores pertinentes en cuanto a la revisión del tema de esta investigación. Los criterios para su selección tienen que ver con la pertinencia con el tema, de haber existido fuentes no europeas y no sólo de autores masculinos que cumplieran con este criterio, se hubieran revisado, sin embargo las condiciones de marginación de las mujeres han sido una razón directa para que no haya un desarrollo del tema que nos interesa. No es la decisión teórica de este trabajo la que genera que no haya mujeres ni pensadores no europeos en ese recuento, son las condiciones históricas junto con las formas de opresión que de ellas se derivan las que obligan a que el recuento presente esas condiciones.

hubiera requerido de un trabajo mucho mayor y profundo. Por tal motivo, aclaro que me limito al registro institucional del Pensamiento Complejo, para tales fines me apoyo de una cartografía, con su respectivo análisis cuantitativo y un estudio longitudinal descriptivo, es decir, un estudio de revisión de cinco casos: Colombia, Argentina, México, Perú y Ecuador. Todo ello es el tema central del tercer capítulo de esta tesis.

Por lo tanto, el presente trabajo busca integrar los conocimientos elementales que brinda el Colegio de Estudios Latinoamericanos (CELA) para tener un estudio que incluya una perspectiva histórica y que se traduzca en una propuesta para el futuro pensada desde nuestra condición geopolítica.

De ahí que mi hipótesis parta de que el Pensamiento Complejo debe ser el paradigma científico dominante que ayudará a tener una mejor comprensión de la realidad y al mismo tiempo será una exigencia por la aplicación del conocimiento que beneficie a la mayoría, pues analizar desde el Pensamiento Complejo contribuirá a modificar la realidad latinoamericana

La noción de totalidad como categoría de análisis para abordar la realidad es una idea sistémica que ha retomado el Pensamiento Complejo en su epistemología que proviene de elementos sociales y teóricos y que va adquiriendo sus particularidades en América Latina según el contexto histórico-social y geopolítico donde se desarrolla y eso provoca una diferenciación para implementarlo.

Mi objetivo principal pretende describir las características de la construcción del Pensamiento Complejo de Edgar Morin en la Educación Superior en América Latina. Mientras que mis objetivos particulares consisten en identificar los momentos de crisis del paradigma hegemónico del conocimiento en la educación superior en América Latina, así como exponer la reconfiguración del Pensamiento Complejo latinoamericano.

La implicación académica es humilde, sin embargo espero contribuir a divulgar la importancia de pensar otros modos de hacer conocimiento, de pensar un paradigma científico que cree sujetos responsables de su actuación social en la academia y en la sociedad. La elaboración de una producción científica que no se limite a quehaceres exclusivos de algún recinto universitario, sino que sea un compromiso y un deber práctico en la aplicación del conocimiento a favor de la mayoría, en defensa de la importancia de la

educación pública, que contrarreste la demanda de la educación bancaria y que contribuya a la creación de un conocimiento pertinente que nos permita a construir un mundo mejor, menos desigual y por supuesto más humano.

Aclaro que el uso del concepto *paradigma dominante* es empleado en el mismo sentido que *paradigma simplista*, he usado ambos términos para respetar la categoría del autor. Edgar Morin ha usado el concepto *simplista* como contrario al paradigma de la complejidad, pero en ambos casos dominante y simplista hacen referencia al modelo positivista.

Vale la pena advertir, desde ahora, que el presente trabajo no está redactado bajo un discurso “incluyente”, es decir, el lector no encontrará “nosotros y nosotras”, “ellos y ella”, etc. porque considero que cambiar el lenguaje no cambia la realidad, el lenguaje no es machista, la realidad si lo es. Cuando la realidad cambie, el lenguaje lo hará.

La última precisión que hago consiste en el modelo que utilicé para la realización de la presente tesis. Pretende ser una tesis panorámica e historiográfica, conformada por Marco Teórico (capítulo 1), Estado de la cuestión (Capítulo 2) y Capítulo de análisis (Capítulo 3) por tal motivo, sobra decir que en los primeros dos capítulos se mantiene la idea central de los autores y no la mía, lo cual explica la recurrencia a las citas; será hasta el tercer capítulo y sobre todo en las conclusiones donde voy a mostrar mis reflexiones.

Capítulo 1

Discurso de la totalidad y análisis de la complejidad: un repaso filosófico

Para analizar el enfoque epistemológico de la complejidad en las Universidades de Latinoamérica se hace necesario tener, incluso antes de conocer el fenómeno de estudio, un breve recuento de las posturas filosóficas que, al pensar en el proceso del conocimiento, aportaron en el desarrollo que, históricamente, hace posible la evolución de los conceptos de totalidad y complejidad desde un enfoque no reduccionista. El objetivo de este capítulo es examinar, desde un enfoque filosófico, cuatro posturas con respecto al fundamento de la ciencia, así como las condiciones de producción y validación del conocimiento.

Si bien son muchos los autores que podrían revisarse en un recuento como el que propongo, para los fines de este capítulo he seleccionado a cuatro cuyos postulados tienen un impacto evidente en el desarrollo del Pensamiento Complejo: Hegel, Marx, Kosik y Morin. Considero que el breve repaso de las propuestas que estos autores aportaron al hablar de conceptos como realidad, realidad concreta, conocimiento, totalidad y verdad, son indispensables para tener claridad en los fundamentos teóricos del análisis que se propone en este trabajo. Como he advertido en la introducción, los tres primeros autores corresponden a un momento en el que el concepto de totalidad tiene un impulso a partir de las teorías del socialismo científico, mientras que la obra de Morin representa un segundo momento (que inicia a mitad del siglo XX) en el que se retoma el concepto de totalidad y complejidad.

Es por eso que, a continuación, expongo, de manera muy esquemática y resumida, los datos generales de la obra de cada uno de esos autores, para luego profundizar en su aportación en términos de epistemología.

1.1 Friedrich Hegel

Resulta necesario comenzar el presente repaso filosófico conceptual con las aportaciones de Hegel debido a que es él el autor que colocó las bases sobre

las que se construyó la noción de totalidad y dialéctica, además también dio sustento para reformular el planteamiento, en términos de conocimiento, del problema que existe en la relación sujeto-objeto- entorno.

Es importante advertir que estudiar la obra de Hegel implica una gran complejidad, porque son muchos los temas, conceptos y fenómenos que el autor trabajó en sus obras, por ello es importante aclarar que, para el desarrollo de este apartado, trataré de enfocarme sólo en aquellas categorías filosóficas elementales que permiten acercarse a la metodología que el autor propuso como camino para elaborar el conocimiento, así como hacer una descripción del problema que tal abstracción implica y los medios mismos que el autor postula para resolverlo. El hecho de que me restrinja a abordar ese aspecto se justifica por un criterio de pertinencia, que permita profundizar en los conceptos necesarios para el tema de esta investigación.

Antes de entrar de lleno a los conceptos desarrollados por el filósofo, es oportuno recordar que Georg Wilhelm Friedrich Hegel, (en adelante Hegel) vivió de 1770-1831 en Alemania, además es considerado uno de los más grandes filósofos y su obra ha sido catalogada como transgeneracional debido a la profundidad de su pensamiento. Entre sus obras principales se encuentra *Fenomenología del espíritu* (1807), *Ciencia de la lógica*, (1812–1816), *Enciclopedia de las ciencias filosóficas* (1817) y *Elementos de la filosofía del derecho* (1821). Sin embargo, el repaso conceptual que haré con base en el trabajo de éste filósofo se centrará, sobre todo, en algunos de los postulados desarrollados en *Fenomenología del espíritu*, *Enciclopedia de las ciencias filosóficas* y *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*.

1.1.1 Algunos aspectos epistemológicos de la obra de Hegel

En la obra desarrollada por Hegel, existe una propuesta de metodología para la concreción del proceso científico, con ella, el autor desarrolló cuatro categorías epistemológicamente fundamentales: el saber, la verdad, la conciencia y la experiencia, las cuales darán la pauta para poder llegar al saber absoluto. A continuación se revisará la manera en la que se describe ese proceso metodológico así como estas categorías fundamentales.

El conocimiento está relacionado con lo fenoménico

De acuerdo con el autor en la *Fenomenología del espíritu*, el desarrollo de la concreción del proceso científico parte del hecho de que existe un “comportamiento de la ciencia hacia el saber tal como se manifiesta y como investigación y examen de la realidad del conocimiento”¹. Esto quiere decir que el proceso que nos interesa no podría siquiera presentarse si no hay ningún supuesto previo. Sin embargo, lo primero que hay que entender es cómo es comprendido ese supuesto previo, pues Hegel hace una distinción (basada en la relación que mantienen con la conciencia) entre los conceptos saber y verdad.

Podemos partir de considerar el conocimiento como “el instrumento que sirve para apoderarse de lo absoluto o como el medio a través del cual es contemplado”² Ahora bien, si el conocimiento sirve de instrumento para acercarse a la esencia absoluta, esto indica que ese instrumento –el conocimiento– no la deja intacta, pues también entra en el proceso para su modelación e incluso su alteración. Es decir, Hegel reconoce la relación existente entre el sujeto y el objeto, y la capacidad de incidencia que se puede tener sobre la realidad.

Para Hegel, por tanto, la búsqueda del conocimiento no se trata sólo de la acumulación de información, sino que tiene como finalidad la búsqueda de la evidencia racionalizada; y aquí Hegel vuelve a hacer hincapié en que la primera representación proviene de lo subjetivo al afirmar que “El mundo se ve según se le considere”³ pero si nos quedamos en la representación subjetiva eliminamos la posibilidad de ver el contenido racional.

En la *Enciclopedia de las ciencias filosóficas* así como en *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal* Hegel comenzará distinguiendo al hombre de los animales como un ser pensante, ahora bien, si la filosofía eleva su pensamiento, como lo vimos anteriormente, para poder llegar a conocer, por medio de conceptos, el conocimiento filosófico debe rebasar aquel

¹ Hegel, George Wilhelm, Friedrich, *Fenomenología del espíritu*. 6ª. Ed, Trad. De Wenceslao Roces, México, FCE, 1952, p. 56.

² *Ibid.*, p. 51.

³ Hegel, Georg Wilhelm Friedrich, *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*. Trad. De Eduardo Ovejero y Maury, México, Casa Juan Pablos, 2002, p. 43.

conocimiento que es dado por excelencia. Sin embargo, según Hegel, la primera manera de llegar al conocimiento está dada por los sentimientos, intuición y representación, de la cual debemos separar al conocimiento formal.

Tal afirmación la hace con la idea de rebatir a aquellos que creen que el conocimiento formal puede ser incluso hasta antagónico de los sentimientos, como si no hubiera nada relacionado con ellos. El medio para resolver el problema del conocimiento debe partir de lo fenoménico, la primera representación del saber, es decir, el primer paso en el camino del conocimiento parte de la conciencia común que, como veremos más adelante, tras una serie de circunstancias, va caminando hacia el saber absoluto.

La razón es el único medio para llegar a la verdad

Pese al reconocimiento que el filósofo da a lo fenoménico, en su obra insistirá en mostrar que la razón (fase que está mucho más allá de lo fenoménico) es la única manera de acercarse a la sustancia.

Toda esta necesidad de estudiar las ciencias tiene como fin demostrar la racionalidad, porque la razón –otra categoría fundamental- es la sustancia “[...] como aquello por lo cual y en lo cual toda realidad tiene su ser y su consistencia”⁴ y, por tanto, la razón no puede poner interés en otra cosa que no sea el fin absoluto, porque la racionalidad es el ser en sí y por sí, mediante lo cual todo tiene su valor y su demostración que se verá reflejada en el conocimiento. De esta manera, la historia es la historia de los hombres por ser los portadores de ella. Así pues, la única manera de acercarnos a la sustancia es por medio de la razón y no con los sentimientos e intuiciones que en la *Enciclopedia de las ciencias filosóficas* habrá examinado detalladamente Hegel. A éstas últimas las denomina como “falsas opiniones subjetivas”⁵.

Según Hegel, la filosofía confirma que la razón es el único medio para poder llegar a la verdad, distanciándose de todo lo subjetivo, y lo primero que hace surgir a los acontecimientos más allá de lo fenoménico es el espíritu, es decir, el individuo que representa al espíritu universal. La idea es llegar a un

⁴ *Idem.*

⁵ *Idem.*

universal concreto. Lo que puede hacerse desde la perspectiva de que la razón está presente en todas las cosas.

Del lado del sujeto, esta razón se haya localizada en la conciencia, “[...] como fe en la razón que rige el mundo”⁶ la que crea y recrea nuevas creaciones que exigen una reelaboración de su nueva actividad.

Si el sentimiento representa aquellas subjetividades, entonces queda en un papel inferior, pues en ella no existe razón; en cambio, la razón es lo universal, lo que llega a existir en sí y para sí en el pensamiento. He aquí la justificación de la idea de historia como ejecución universal.

Respecto a la ciencia, Hegel la cuestiona pues al parecer “es ella misma una manifestación, su manifestación no es aún la ciencia en su verdad, desarrollada y desplegada [...] y sólo puede hacerlo volviéndose en contra de ella”⁷. En efecto, la ciencia no puede rechazar un saber no verdadero más que considerándolo un punto de vista “normal” de las cosas y no puede minimizar el conocimiento a ese saber “corriente” más que tratando de buscar su ser.

De esta manera Hegel considera el saber tal y como es en la conciencia, bajo una representación fenoménica la cual mediante una autocrítica se logra elevar al saber absoluto.

Camino al saber verdadero

En la *Fenomenología del espíritu*, la exposición de Hegel va dirigida a la explicación de cómo el camino de la conciencia natural pretende llegar al saber verdadero, dicho de otra manera, cómo es que el recorrido de la conciencia tiene que avanzar sobre una especie de reconfiguraciones que su propia naturaleza le va poniendo, para tratar de eliminar las subjetividades hasta llegar al espíritu, el cual, en complemento con la experiencia, llega a ser el conocimiento en sí con la experiencia que brinda la realidad. Sólo de esta manera la conciencia natural podrá mostrarse como concepto del saber o saber no real.

Pero la fenomenología constituye un momento esencial de la vida de lo absoluto, el momento en que es sujeto o autoconsciencia. La fenomenología de

⁶ *Ibid.*, p. 48.

⁷ *Ibid.*, p. 53.

la razón no está junto al saber absoluto, sino que es “una primera parte de la ciencia”, porque es propio de la esencia de lo absoluto manifestarse a la consciencia, ser él mismo autoconsciencia⁸.

En este proceso, la conciencia aparece como una categoría fundamental para el acceso a la ciencia y al conocimiento, pues es la conciencia la que va creando una serie de configuraciones que debe ir recorriendo, “por este camino constituye, más bien, la historia desarrollada de la formación de la conciencia misma hacia la ciencia”⁹. En ese recorrido las representaciones, los pensamientos y las opiniones naturales se presentan como elementos peligrosos que incapacitan el objetivo de la ciencia.

Para Hegel “[...] la consciencia es considerada tal como se da, como una referencia a lo otro, objeto, mundo o Naturaleza [...] es un autosaber de lo otro, del mundo, [...] se trata de descubrir su identidad”¹⁰

Pareciera hasta aquí que se trata de una retórica interminable, sin embargo, lo que Hegel está apuntando en este proceso científico es que el saber no sólo deviene por el simple gusto del saber, sino que el proceso del saber, la conciencia y la experiencia llevada a cabo por el ser lo que permite llegar al saber absoluto, no sólo en sí: ya no es sólo substancia sino también sujeto. “La conciencia se presenta como una actividad en la que ella pone de manifiesto su libertad y soberanía”.¹¹

Lo que Hegel va a considerar no será la experiencia de la conciencia común, sino las reflexiones necesarias que deberá hacer para poder llegar al nuevo objeto, el proceso de lo que es en sí hasta lo que es para sí: “No necesitamos aportar pauta alguna ni aplicar en la investigación nuestros pensamientos e ideas personales, pues será prescindiendo de ellos precisamente como lograremos considerar la cosa tal y como es en y para sí misma”¹². Este andar de la conciencia no sólo conduce al saber, sino a la concepción misma de la existencia.

⁸ *Ibid.*, p. 11.

⁹ Hegel, George Wilhelm Friedrich, *Fenomenología del espíritu*, op. cit. p. 54.

¹⁰ Hyppolite Jean, *Génesis y estructura de la “fenomenología del espíritu” de Hegel*. 3ª. Ed, Trad. De Francisco Fernández Buey, Barcelona, Península, 1998, p. 22.

¹¹ Sánchez Vásquez, Adolfo, *Filosofía de la praxis*. México, Siglo XXI, 2003, p. 71.

¹² Hegel, Georg Wilhelm Friedrich, *Fenomenología del espíritu*, op. cit., pp. 57-58.

El movimiento dialéctico

Es necesario decir que se considera importante la identificación de concepto y objeto en el desarrollo de la metodología y sobre todo la necesidad de resaltar que son partes integrantes de un mismo proceso, y sólo bajo su identificación se podrá prescindir de los elementos subjetivos para llegar a la cosa tal y como es en y para sí misma.

En caso de que la correspondencia entre concepto y objeto no fuera acorde, la conciencia se ve obligada a cambiar su saber –el que se presenta tal como se manifiesta- para ponerla en consonancia con el objeto mismo.

De este movimiento de la conciencia, tanto en su saber como en el objeto, al cual Hegel llama dialéctico, surge un nuevo objeto al que se le llamará experiencia:

La conciencia tiene ahora dos objetos:

[...] uno es el primero en sí, otro el ser para ella de este en sí. El segundo es solo [...] una representación del saber del primero. Pero [...] el primer objeto cambia, deja de ser el en sí para convertirse en la conciencia en un objeto que es en sí solamente para ella, lo que quiere decir, que lo verdadero es el ser para ella de este en sí, y por tanto, que esto es la esencia o su objeto¹³.

Es decir, que en el nuevo objeto que surgió va implícita la anulación del primero, lo cual representa la experiencia hecha sobre él, la que ha podido surgir por la inversión que realizó la conciencia. Ahora, hay un nuevo modo de considerar la cosa, y gracias a esto es que se eleva la experiencia de la conciencia a un proceso científico.

Por tanto, lo verdadero estaba encerrado en el saber anterior, pero este proceso dialéctico muestra el proceso necesario para llegar a la cosa en sí. La dialéctica es, entonces, la experiencia misma de la conciencia.

El siguiente párrafo sintetiza puntualmente este proceso:

Cuando lo que primeramente aparecía como el objeto desciende en la conciencia a un saber de él, y cuando el en sí deviene un ser del en sí para la conciencia, tenemos el nuevo objeto por medio del que surge también una nueva figura de la conciencia, para la cual la esencia es ahora algo distinto de lo que era antes.¹⁴

Sin embargo, este nuevo contenido del objeto que surgió del cambio dialéctico sólo es captado por la conciencia como objeto, y sólo es perceptible para nosotros su surgimiento.

¹³ *Ibid.*, p. 59.

¹⁴ *Idem.*

La fenomenología de Hegel es la razón de la cultura filosófica, sigue el desarrollo de la consciencia que, renunciando a sus primitivas convicciones, alcanza a través de sus experiencias el punto de vista propiamente filosófico, el del saber absoluto¹⁵.

De tal modo los sentimientos y/o intuición va a ser contenido de la conciencia, sin demeritar el tipo de aportación que los primeros nos puedan dar, pero en el momento en que tenemos conciencia de ellos pasan a ser representaciones, las cuales pueden ser consideradas como metáforas del pensamiento y de los conceptos, aunque hasta aquí sigue siendo insuficiente para saber si el objeto es correspondido con el concepto.

A esta incapacidad de reconocimiento, Hegel denomina “incomprensibilidad de la filosofía”¹⁶ y tal fenómeno está presente en dos momentos:

El primero consiste en mezclar los pensamientos con los sentimientos y lo espiritual, cuando se fusionan los sentimientos, intuiciones y representaciones con aquello que es sensible, es decir, cuando no hay un reconocimiento que nos permita saber de dónde proviene nuestra representación, por lo que la ligamos al sentir ordinario.

La segunda incomprensibilidad ocurre cuando se quiere forzar los sentimientos e intuiciones a las representaciones y en nuestra conciencia sólo se haya el pensamiento y el concepto, es decir, cuando el concepto está carente de contenido.

Para combatir este pensamiento unilateral, Hegel dice que la única manera de comprender lo que realmente se encuentra en los objetos, sentimientos e intuiciones es reflexionar sobre ellos, pues es por medio de esto que esa representación fenoménica pasa a los pensamientos.

En este trabajo, nuestro autor hace una defensa y reconocimiento sobre el papel de la filosofía, pero también pone los cimientos que, más adelante, desarrollará Marx sobre la relación que mantiene el sujeto y las relaciones sociales: “No es menos importante para la filosofía establecer firmemente que su contenido no es otro que el que originalmente se ha producido y se produce

¹⁵ Hyppolite Jean, *Génesis y estructura de la “fenomenología del espíritu” de Hegel*, op. cit., p. 14.

¹⁶ *Ibid.*, p. 13.

en el dominio del espíritu viviente en el mundo exterior e interior de la conciencia, esto es, que su contenido es la realidad”¹⁷.

Es entonces la experiencia, la conciencia inmediata y razonadora, aquello que, tras su negación, sirve de estímulo para llegar al más puro pensamiento, por tanto, “el pensamiento es esencialmente la negación de un existente inmediato”¹⁸ y con esto Hegel nos revalida el proceso dialéctico de la conciencia, el cual considera como la génesis de la filosofía.

El saber “distingue de sí mismo algo con lo que, al mismo tiempo, se relaciona; o como suele expresarse, es algo para ella misma; y el lado determinado de esta relación o del ser de algo para una conciencia es el saber”¹⁹

Respecto a la verdad, Hegel refiere que es “[...] el ser en sí, lo referido al saber es también algo distinto de él, y se pone, como lo que es, también fuera de esta relación”²⁰

Si juntamos las categorías del saber y la verdad, entonces lo que se está investigando es la verdad del saber, o sea la esencia del saber. Bajo ese supuesto, el saber queda como el concepto, y la esencia como lo verdadero, la valoración de ellos estaría en la identificación de la correspondencia entre concepto y objeto. A pesar de manejarse en ideas abstractas, lo que reconoce Hegel es que el desenvolvimiento de la filosofía como ciencia no puede estar a expensas del desarrollo histórico, pues “el artífice de este trabajo es aquel espíritu uno y vivo”²¹ quien puede llevar a cabo la tarea del desarrollo de la conciencia para elevarla a un grado más alto.

El desenvolvimiento filosófico, supeditado al reconocimiento anterior, también se ve reflejado en la distinción de diversos sistemas filosóficos, de los cuales Hegel se aleja, para considerar sistema a aquello que mantiene en unidad a lo verdadero y concreto como una totalidad: “Como sistema se

¹⁷ *Ibid.*, p. 15.

¹⁸ *Ibid.*, p. 21.

¹⁹ *Ibid.*, p. 57.

²⁰ *Idem.*

²¹ *Ibid.*, p. 22.

entiende el principio de verdadera filosofía contener en sí todos los principios particulares”²².

La constitución de la filosofía hegeliana es el proceso del desenvolvimiento del espíritu que se basa en el movimiento dialéctico de conciencia hacia la autoconciencia para dar pie a la experiencia que hace brotar el objeto verdadero. Es decir, existen varios elementos subjetivos que aparecen en la vida del hombre, de los cuales no se puede omitir su existencia, pero en el recorrido de la conciencia a la experiencia hay un reconocimiento de que todos esos elementos subjetivos interactúan y se redefinen, pero además conforman algo más grande: un método para conocer la realidad. Por tanto, la filosofía de Hegel se basa sobre la totalidad de lo real. Hasta aquí, Hegel “Nos ofrece el primer tratamiento filosófico a fondo de la praxis humana como actividad transformadora y productora de objetos materiales”²³ reflejada en la colocación del hombre como creador de la práctica material, y la dialéctica que se lleva a cabo en la conciencia para poder llegar a un fin.

La categoría de totalidad que nos ofrece Hegel no se trata exclusivamente de un estudio filosófico, implica una posición política que posteriormente Marx enfocará hacia una teoría materialista, pero que se funda en la filosofía hegeliana. Para resumir la idea de Hegel, podríamos decir que el conocimiento no es un producto acabado, sino que representa un movimiento contradictorio dentro del conocimiento, donde la realidad sólo cobra sentido por la relación que mantiene con el todo, es decir, es un proceso dialéctico que se mantiene entre sujeto y objeto.

1.1.2 Resumen de las aportaciones de Hegel

En resumen, podríamos decir que Hegel entiende que el espíritu universal es el individuo, el único medio para poder llegar a la razón. Por lo que la razón es aquella sustancia en la cual la realidad es reflejada en el conocimiento. El saber es la representación fenoménica; mientras que la conciencia consiste en el autosaber de lo otro, del cual se trata de descubrir su identidad. En cuanto a la relación sujeto-objeto, como se vio antes, son partes integrantes de un

²² *Ibid.*, p. 23.

²³ Sánchez Vásquez, Adolfo, *Filosofía de la praxis*, op. cit., p. 77.

mismo proceso y sólo el reconocimiento de cada uno de ellos puede desprender de los elementos subjetivos.

La dialéctica hegeliana consiste en una serie de movimientos entre los que están los siguientes:

- a) Negación,
- b) Planteamiento del fenómeno,
- c) Negación de la negación,
- d) Lucha de contrarios que termina en un nuevo devenir.

Este proceso dialéctico es realizado en la conciencia, la cual es nutrida con la experiencia para hacer surgir el objeto verdadero y poder llevar así el método científico.

Por lo que podemos entender bajo la perspectiva hegeliana, la ciencia tiene como finalidad estudiar la racionalidad; lo que tiene que ocurrir a partir de la experiencia del individuo para poder transitar al conocimiento. Este conocimiento representa la eliminación de los elementos subjetivos o del pensamiento unilateral, que permiten llegar a una visión racional que relaciona los sentimientos y la intuición, mismos que permiten tener una representación de las cosas que, después, pasan al conocimiento formal. Es decir, el conocimiento parte de lo fenoménico porque así es la primera representación del saber y será la conciencia común la que avanza al saber absoluto (visto como el instrumento que sirve para apoderarse de lo absoluto).

Posteriormente encontramos el espíritu universal como la parte fundamental de todo el desarrollo, porque esta esencia recae en el individuo que lleva acabo todo el proceso metódico que parte del saber hacia la esencia absoluta.

Este transitar entre el saber (aquello que se tiene a partir de la contemplación) que llega a la esencia absoluta (el conocimiento racionalizado) es lo que Hegel va a interpretar como el método del desarrollo científico que sólo es posible gracias a la capacidad de reconocimiento y de interrupción de la conciencia del sujeto.

Otra cuestión importante consiste en detectar que el conocimiento tiene por fin último la capacidad de modificar el devenir dado por la relación última que existe entre ciencia y conocimiento. Este paso sólo es posible mediante el

proceso dialéctico que lleva a cabo la conciencia y su relación con la experiencia en tanto modifica el orden de importancia entre el saber como esencia y el objeto como representación del saber.

Cabe mencionar que es en la relación dialéctica entre sujeto-objeto donde ambas partes integran la misma cosa de un mismo proceso de construcción que, bajo su pleno reconocimiento, va permitiendo desechar o integrar elementos al saber.

Finalmente y no menos importante, bajo la construcción de todo este desarrollo metódico, la ciencia es el último elemento que se va a encargar de estudiar el producto final, es decir, lo que ya ha sido modificado por la conciencia, que ha dejado a un lado lo fenoménico e inmediato para pasar a su etapa final que es lo racionalizado.

Tales son los primeros postulados teóricos que darán origen al desarrollo filosófico con respecto al proceso epistemológico que intenta comprender la totalidad para llegar a la verdad. Muchos otros filósofos aportarán y discutirán tales ideas, sin embargo, para este repaso, el siguiente autor que desarrolló posturas importantes (retomando algunas de las planteadas por Hegel) es Karl Marx.

1.2 Karl Marx

Para continuar con el repaso de este capítulo, toca el turno a Marx, quien fue un estudioso de las ideas filosóficas de Hegel, y algunos aspectos de éstas se harán presentes en varios conceptos, como por ejemplo dialéctica o totalidad, pero es importante precisar que lo que hace es retomarlos para incorporarlos a un análisis materialista, como ejemplo podemos mencionar la dialéctica materialista que será aplicada al estudio de la historia.

De nuevo, es importante advertir que la complejidad de la obra de Marx es vasta y, quizá, es más reconocida por el análisis de la sociedad capitalista y su funcionamiento. Sin embargo, como trataremos de mostrar en este apartado, Marx desarrolló las bases para el socialismo científico, el cual recibió la calidad de científico por la manera innovadora del desarrollo metodológico con el que sentó las bases para el estudio de la realidad desde una postura crítica y en busca del planteamiento de una propuesta para la superación del sistema

económico dominante. Son estos postulados en los que me concentro en la exposición.

En ese sentido, la labor de Marx representa una ruptura epistemológica que tiene un nuevo planteamiento científico: su base teórica filosófica y política considera a la totalidad como el tránsito de un análisis cuantitativo a uno cualitativo, es decir, ya no basta la interpretación de la realidad bajo un modelo matemático, sino que integra un análisis que busca explicar de manera clara y concreta las condiciones que han dado pie a la explicación de la realidad que se presenta como tesis, antítesis y síntesis, procesos que se materializan en una lucha de contrarios como parte fundamental de la dialéctica materialista, que de alguna manera ya se vislumbraba en el trabajo de Hegel.

Como se verá, esta teoría es materialista porque el hombre es presentado como el elemento central de la fuerza propulsora de la historia. Su aplicación metódica requiere partir de condiciones concretas de la realidad -la cual es considerada como una totalidad compleja-y de la praxis como comprobación de la teoría.

Este filósofo vivió de 1818 a 1883, sus escritos filosóficos y políticos se desarrollaron en el contexto de la Revolución Industrial, lo cual habrá de permitirle ver el desarrollo de la naciente clase burguesa, también es considerado el padre del comunismo científico.²⁴

Entre sus principales obras se encuentran *Crítica sobre la filosofía del derecho de Hegel* (1843), *Manuscritos económicos y filosóficos de 1844*, *Tesis sobre Feuerbech* (1845), *La ideología alemana* (1845), *El 18 Brumario de Luis Bonaparte* (1852) *Grundrisse* (1857) y *El Capital* (1867) pero para la exposición de este apartado me concentraré en *Los manuscritos económicos y filosóficos de 1844*, *La ideología alemana*, *Grundrisse* y *El Capital*.

1.2.1 Algunos aspectos epistemológicos de la obra de Marx

Como ya adelanté un poco por medio del estudio que Marx realiza acerca de la forma de producción capitalista, desarrolla al mismo tiempo, una serie de

²⁴ Manifiesto Comunista Gráfico. México, EDUG/Universidad de Guadalajara, 1988, p. 44.

principios epistemológicos que aunque no aparecen de manera explícita, vale la pena recuperar. Ese es el objetivo del siguiente apartado.

La enajenación y el proceso metodológico para estudiar la realidad

El concepto de enajenación está plasmado ya desde los *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*²⁵. Podría pensarse que éste no tiene relación alguna con la epistemología, sin embargo Marx lo concibe como el punto de partida del proceso metodológico para el estudio científico de la realidad. En la obra ya mencionada, Marx señala el carácter ideológico que implica el método de construcción de la realidad, pues como explica el autor la forma metodológica es una reproducción del tipo de relaciones sociales que entablamos en la realidad.

El análisis materialista que propone Marx aporta elementos fundamentales (que muchos estudiosos han olvidado, sobre todo quienes desarrollan estudios de género o de estudios multiculturales que están en auge actualmente) para el estudio del hombre.

Antes que nada, debemos de considerar al hombre como un ser genérico, es decir, uno que cuenta con una capacidad creativa que sólo es particular al hombre, porque ni los animales ni ningún otro ser vivo cuenta con esa cualidad. Para Marx, cualquier análisis implica el reconocimiento de la existencia del hombre mismo, así como considerar que el hombre está en estrecha relación con la naturaleza y su transformación.

Sin embargo, la capacidad de transformar la naturaleza ocurre bajo ciertas condiciones que tienen que ver con el tipo de relaciones sociales que se van entablando como resultado de la división del trabajo, la cual depende del grado de desarrollo de la sociedad. Es justo en esta idea que se presenta uno de los aspectos más importantes, metodológicamente hablando, de la obra de Marx: para tener un estudio preciso de esas condiciones y de sus particularidades es necesario saber de qué época de producción estamos hablando. Un estudio metodológico sólo puede partir del reconocimiento de los elementos anteriores de manera consciente para poder explicar un fenómeno cualquiera.

²⁵ Marx, Carlos, *Manuscritos económicos-filosóficos de 1844*. Trad. De Wenceslao Roces, México, Grijalbo, 1968, p. 160.

Tales principios son llevados a cabo por Marx mismo en su estudio de la economía capitalista. Como se sabe, para comenzar su análisis, Marx admite los postulados sobre lo que existe en la economía capitalista, es decir, acepta la existencia de la propiedad privada, el capital, la tierra, el salario, la ganancia del capital, la división del trabajo, el concepto del valor de cambio entre otras categorías de análisis, sin embargo, cuestiona que estas categorías estén dadas como si siempre hubieran existido; de hecho cuestiona a los economistas políticos por no tener una explicación sobre ellas, aceptándolas como leyes, a pesar de que, de fondo, no comprenden cómo es que se genera el tipo de relaciones entre ellas, mostrando así una falsa totalidad, como lo muestra la siguiente cita:

Es necesario, pues, que nos expliquemos ahora el entronque esencial entre la propiedad privada, la avaricia, la separación del trabajo, capital y propiedad de la tierra, el entronque del cambio y la concurrencia, de la valorización y desvalorización de los hombres, del monopolio y la competencia, etc., de toda esta enajenación con el sistema monetario²⁶

La preocupación de Marx es desnaturalizar las leyes dadas por los economistas políticos para poder desentrañar las relaciones que realmente existen entre los distintos fenómenos para poder unirlos y llevarlos al análisis de una totalidad concreta, en este caso el tipo de sistema monetario en donde se desarrollan. Marx parte de que la enunciación de aquello que se reconoce como fenómeno de la realidad no es suficiente, pues una vez detectados esos fenómenos, es necesario desentrañar la manera en la que se relacionan entre si mismos para profundizar y descubrir que aquello que aparece como natural o necesario en realidad no lo es. Esto se debe a que la enajenación que crean las formas de producción podría hacer parecer como natural o necesario lo que no es así.

Para ejemplificar y profundizar en esta idea, mostraré lo que en la obra de Marx se expone y estudia con respecto al fenómeno de la enajenación. De acuerdo con el autor, el estado de enajenación se constituye en dos momentos: el primer momento consiste en la relación entre el obrero y el producto de su trabajo. El segundo momento en el que se presenta la enajenación es en la

²⁶ Marx, Carlos, *Manuscritos Económicos-Filosóficos de 1844*, op. cit., p. 74.

relación que hay entre el trabajo y el acto de producción en el proceso del trabajo.

Para lograr sus objetivos Marx inicia su análisis con un estado concreto: el obrero, quién tiene su fundamentación en la relación que éste tiene con su producto de trabajo, pues es inversamente proporcional en relación a la riqueza que produce, es decir, “el obrero se empobrece tanto más cuanto más riqueza produce”²⁷, en este proceso el obrero que produce mercancías se vuelve ajeno a su producto en tanto que entre más valor tenga su mercancía, más ajena se vuelve ésta del obrero; en tanto más se valorice su producto, más imposibilitado se ve de obtener su producto; al mismo tiempo que produce mercancías, lo que produce se le presenta como ajeno a él, convirtiéndose él mismo en otra mercancía. “El trabajo no produce solamente mercancías; se produce también a sí mismo y produce al obrero como una mercancía”²⁸.

Aquel trabajo que el obrero ha realizado queda materializado en algo, es decir, su trabajo se ha objetivado, y éste encierra la privación del obrero y la relación de extrañeza entre el objeto y el obrero. Por tanto aparece la enajenación justamente como la separación entre el obrero y su producto, lo que se debe a una serie de privaciones y limitaciones en las que se encuentra el obrero al haber creado el producto y su limitante de poder hacer suyo lo que él creó.

Marx describe esta separación de pertenencia con una analogía de la religión: “Cuanto más pone el hombre en Dios, menos retiene de sí mismo”²⁹ Es decir, cuanto más tiempo trabaja el obrero, cuanto más mercancía produce, cuanto más valoriza el objeto, más ajeno se vuelve el producto al obrero y menos se pertenece el obrero a sí mismo.

Esta enajenación no se produce únicamente como el traspaso de su trabajo al objeto, sino que el objeto es existente e independiente al obrero como algo ajeno. Y ésta, nos dice Marx, es la relación directa existente entre el obrero y los productos de su trabajo, por tanto, “hablar de la relación entre el

²⁷ *Idem.*

²⁸ *Idem.*

²⁹ *Ibid.*, p. 75.

obrero y los productos implica hablar de la relación entre el obrero y la producción”³⁰.

El producto no es, después de todo, más que el resumen de la actividad, de la producción. Por tanto, si el producto de trabajo es la enajenación, “la producción misma tiene que ser necesariamente la enajenación activa, la enajenación de la actividad, la actividad de la enajenación”³¹

El trabajo representa para el obrero algo tedioso y pesado de hacer, el obrero no acude por gusto a su centro de trabajo; de hecho, cuando el trabajador sale de su trabajo es cuando vuelve a sentirse él, y es que la enajenación de la actividad productiva consiste en esta exterioridad del trabajo, el obrero no hace su trabajo con gusto porque no le pertenece, su producción le resulta ajena y difícil de obtener, el obrero, mientras esté trabajando, no se pertenece a sí mismo.

¿Qué relación tiene la larga descripción anterior con cuestiones epistemológicas? Trataré de explicarlo a continuación. En el análisis de Marx, la unión de los dos procesos anteriores donde se presenta la enajenación –en la relación del obrero con su producto y en la actividad productiva- conduce al análisis de la “determinación del trabajo enajenado”³² que es la que arrebató al hombre las condiciones que lo diferenciaban de los animales. Como se había visto, el hombre puede diferenciarse de los animales porque tiene por objeto la vida de él y del resto; es un ser consciente, de una actividad libre, sin embargo, resultado de la determinación del trabajo enajenado, pareciera que la vida misma aparece sólo como un medio de vida para el hombre. “El trabajo enajenado invierte los términos de la relación, en cuanto que el hombre, precisamente porque es un ser consciente, hace de su actividad vital, de su esencia, simplemente un medio para su existencia”.³³

La capacidad del hombre puede producir universalmente; reproducir la naturaleza, construir más allá de las capacidades animales, pensar como especie, incluso, pensar en la transformación del mundo donde vive y se desarrolla física e intelectualmente. Pero esto sólo se presenta en el trabajo no

³⁰ *Ibid.*, p. 77.

³¹ *Ibid.*, p. 77-78.

³² *Ibid.*, p. 79.

³³ *Ibid.*, p. 81.

enajenado, en donde sí hay una integración del ser humano y su entorno con respecto a otros seres humanos. Este ser genérico, con capacidad para generar sus necesidades y soluciones para el mundo, que ha sido creado por él, es justamente lo que le es arrebatado al hombre en la enajenación, esa vida genérica se le presenta sólo como una actividad, como un medio para subsistir.

Esto tiene consecuencias epistemológicas importantes ya que el trabajo enajenado, al arrebatarse al hombre el objeto de su producción, le arrebatada su vida genérica, su real objetividad como especie, lo que convierte la superioridad del hombre sobre el animal en una inferioridad. Y, del mismo modo, al degradar en simple medio la propia actividad, la actividad libre, el trabajo enajenado convierte la vida genérica del hombre en simple medio de su existencia física.³⁴ El individuo, en relación con la actividad productiva es la expresión de una determinada economía que hay que modificar para acabar con el trabajo enajenado, pues el estudio del trabajo enajenado nos lleva a ver el aislamiento y la pobreza del ser humano no integrado. Ese individuo percibe su realidad, también, de manera enajenada y, a nivel social, la realidad genera apariencias que no siempre explican la complejidad de relaciones que existen en la realidad.

No sólo eso, sin ese planteamiento de la enajenación no ocurriría en la obra de Marx el reconocimiento del ser social que es que abrirá las puertas a una interrogante que la economía había cerrado con su naturalización de leyes y relaciones: “Si el producto del trabajo es algo ajeno a mí, se me enfrenta como un poder extraño, ¿A quién pertenece entonces?”³⁵

Sigamos revisando lo que devela Marx en sus estudios. El patrón es el dueño de los medios de producción y para que eso sea posible se requiere de la propiedad privada, es así como esta categoría última no es el principio del análisis de la relación, sino una parte de las consecuencias que crea el trabajo enajenado y el medio por el que se genera éste trabajo enajenado. Como se puede observar, la enajenación puede hacer incluso que lo que no es más que una parte, lo que es consecuencia, parezca, a primera vista, como causa.

³⁴ *Ibid.*, p. 82.

³⁵ *Ibid.*, p. 83.

Marx continúa: si la relación de los hombres sólo puede ser realizable en relación a otros hombres, el trabajo enajenado, la producción y los productos no le pueden pertenecer a otros que no sea otro hombre, y si el trabajo no le pertenece al obrero, entonces el trabajo y la concreción de este trabajo le pertenecen al patrón.

El trabajo enajenado, por tanto, implica que el producto sea ajeno, porque es propiedad del capitalista, lo anterior es posible porque los medios de producción son ajenos al trabajador, por lo tanto, toda la actividad productiva se revela como extraña a toda la pertenencia de ser humano como creativo. El trabajo enajenado es pensado como la totalidad para poder desarrollar esta exposición.

Así pues las aportaciones de los *Manuscritos* son principalmente sobre el plano humanista, en tanto pone de relieve la esencia humana y el plano filosófico en su crítica al funcionamiento de la actividad económica de un tiempo específico concreto partiendo del trabajo enajenado considerado como totalidad.

Ahora bien, una vez explicada la repercusión del concepto de enajenación en la comprensión de la realidad, regresemos de lleno a nuestra inquietud por la investigación epistemológica. Marx dotó a la metodología de un análisis materialista, para lo cual primero parte de las condiciones concretas de la realidad, separa los elementos para un estudio más profundo, después encuentra las conexiones que hay entre los distintos elementos, para lo que considera el momento histórico específico, la temporalidad y los determinantes sociales. Marx menciona que el mecanismo para haber partido del concepto de trabajo enajenado y llegar a la propiedad privada será el mecanismo que habrá de utilizar para el análisis del resto de las categorías de la economía política, para después volver a unir los elementos que conforman una totalidad que quedará plasmada en sus escritos.

La desnaturalización de leyes vigentes y la totalidad concreta

Otra de las características metodológicas visibles en *La ideología alemana*³⁶, consiste en la desnaturalización de las leyes vigentes, es decir, que el estudio descriptivo de las distintas épocas y modos de producción señalen e insistan en el hombre como ser histórico, lo que implica comprender y develar que las relaciones sociales como hoy las conocemos no han existido siempre y que este tipo de relaciones vigentes tampoco son eternas. Profundizaré un poco en esta idea.

En la *Ideología Alemana* el fenómeno que se observa es la reproducción de las relaciones sociales burguesas que se han encargado de naturalizar los ideólogos alemanes como la ideología dominante que permea todos los tipos de relaciones sociales.

Para lograr establecer esta idea, Marx hace una crítica a la ideología filosófica que se ha producido en Alemania, la cual no ha podido salir de los límites de una filosofía que antepone las ideas a los hechos, sin reconocer que las primeras tienen una capacidad limitada de incidir en la realidad. Por ello, el comienza debatiendo precisamente la concepción idealista de la historia, contraponiéndola con la concepción materialista:

Pero se olvidan de añadir que a estas frases por ellos combatidas – los neohegelianos- no saben oponer más que otras frases y que, al combatir solamente las frases de este mundo, no combaten en modo alguno el mundo real existente.³⁷

Marx señala el hecho de la incapacidad de los economistas políticos por pensar los esquemas filosóficos como esquemas que tengan cabida en el mundo real, o lo que es lo mismo, que expliquen algo basándose en los hechos concretos.

Como bien explica Marx, la metodología de la construcción materialista de la historia, o la construcción del materialismo histórico radica en la concepción de ésta a partir de “[...] los individuos reales, su acción y sus condiciones materiales de vida, tanto aquellas con que se han encontrado como las

³⁶ Marx, Carlos, *La ideología Alemana: Crítica de la novísima filosofía alemana en las personas de sus representantes Feuerbach, B. Bauer y Stimer y del socialismo alemán en las de sus diferentes profetas*. Trad. De Wenceslao Roces. Madrid, Akal, 2014.

³⁷ *Ibid.*, p. 18.

engendradas por su propia acción.”³⁸ Así pues, es requisito indispensable que cualquier análisis que pretenda conocer la realidad parta de los hechos concretos que la reflejen y comprenda que esos hechos concretos son resultado de las condiciones materiales de los hombres y la manera en que éstos se relacionan entre sí: “lo que los hombres son, depende, por tanto, de las condiciones materiales de su producción.”³⁹. Esto nos lleva a otro de los conceptos fundamentales, pues la totalidad de las relaciones de producción es la base de la desnaturalización que Marx propone como elemento necesario para el camino del conocimiento.

Por último diremos que, de acuerdo con el estudio de Marx, cada etapa de la división del trabajo es la que determina el tipo de relaciones entre sí, ya que éstas se van reconfigurando de acuerdo a las distintas formas de propiedad, primero en tribu, comunal/estatal, feudal y capitalista. Bajo una exposición de las particularidades de cada etapa, lo que trata de enfatizar Marx es que a toda época de producción le corresponde un tipo de división del trabajo que entabla las relaciones sociales y políticas determinadas. Para dicho objetivo tiene que partir de una categoría abstracta, es decir, algo que le sea común a todas las etapas: la producción para que, a partir de esa abstracción pueda pasar a lo concreto de cada etapa. La totalidad concreta, por tanto, engloba categorías abstractas (que se desprenden del conocimiento de lo que es común) pero profundiza en la manera concreta en que eso se manifiesta en distintos periodos de la historia.

El ser social determina la conciencia social

Otro de los aspectos fundamentales de la propuesta epistemológica de Marx tiene que ver con la conciencia y con la propuesta que explica de dónde emana ésta para adquirir el conocimiento. Marx cuestiona a la filosofía alemana su entendimiento de conciencia, pues en ella se postula que la conciencia parte de una divinidad del cielo que radica en la conciencia. Marx habrá de responderles que la conciencia es el resultado del ser conciente resultado de la actividad productiva que desempeña.

³⁸ *Ibid.*, p. 19.

³⁹ *Ibid.*, p.20.

La filosofía alemana pone como principio la idea, como si fuera algo emanado del cielo que da pie al ser, que las ideas anteponen al hombre. Marx habrá de reinterpretar esa idea y tiene como principio al mismo hombre y después a las ideas como producto de su proceso de vida. “No es la conciencia la que determina la vida, sino la vida la que determina la conciencia.”⁴⁰ Por tanto, la concepción materialista de la historia parte de las condiciones reales de los hombres, en su proceso de desarrollo bajo determinadas condiciones.

“[...] la primer premisa de toda existencia humana y también, por tanto, de toda historia, es que los hombres se hallen, para <hacer historia> en condiciones de poder vivir”⁴¹ ¿Qué quiere decir esto? El desarrollo histórico se da en tres aspectos de la actividad social: primero la producción de los medios para satisfacer nuestras necesidades, es decir, la producción de la vida material; el segundo aspecto consiste en que en el momento en que se satisfacen estas primeras necesidades, conducen a un nuevo tipo de necesidades; y el tercer aspecto consiste en la generación de nuevos tipos de relaciones sociales. Las cuales, nuevamente, están determinadas de acuerdo a cada época del desarrollo de producción.

Se manifiesta, por tanto, de antemano, una conexión materialista de los hombres entre sí, condicionada por las necesidades y el modo de producción, que es tan vieja como los hombres mismos; conexión que adopta constantemente nuevas formas y que ofrece, por consiguiente, una “historia”, aun sin que exista cualquier absurdo político o religioso que también mantenga unidos a los hombres.⁴²

En este punto comienza el reconocimiento de la relación de la forma social, determinada de acuerdo a su relación con la naturaleza, como condicionante de la relación entre los hombres. De esta determinación aparece la división del trabajo que también se va desarrollando dependiendo del grado de la relación que hay con la naturaleza. La división del trabajo aparece “a partir del momento en que se separa el trabajo físico y el intelectual”⁴³ que descansa sobre la

⁴⁰ *Ibid.*, p 26.

⁴¹ *Ibid.*, p. 28.

⁴² *Ibid.*, p. 31.

⁴³ *Ibid.*, p. 32.

división natural del trabajo y da pie a la distribución desigual basada en la propiedad.

Si retomamos el concepto de enajenación que Marx ha de trabajar en los manuscritos filosóficos, esa enajenación sólo puede darse con una contradicción, es decir, una masa completamente desposeída en un mundo donde existen grandes riquezas. Estas condiciones implican la creación de una masa que, como consecuencia de esa contradicción, hace surgir al proletariado, el cual sólo puede existir en un plano histórico mundial, por tanto, la solución que plantea Marx –el comunismo- sólo puede ser histórica universal.

Esta condición universal del proletariado revela, en última instancia, el mercado mundial, por tanto, la riqueza espiritual de los individuos depende de la riqueza de sus relaciones sociales, dicho de otra manera, los individuos se hacen los unos a los otros.

Hasta este punto, esta concepción de la historia parte de “[...] la producción material de la vida inmediata, y en concebir la forma de intercambio correspondiente a este modo de producción y engendradas por él [...]”⁴⁴ A partir de esas premisas es que la concepción histórica expone las cosas desde la totalidad, manteniéndose sobre las bases del terreno histórico real, que explica la ideología a partir de las prácticas materiales.

Esta suma de elementos que Marx ha de desarrollar para describir cada uno de los distintos modos de producción (fuerzas de producción, capitales y formas de intercambio social) son el fundamento de “la substancia y la esencia del hombre”⁴⁵, con esto enfrenta el posicionamiento de Hegel sobre la presentación de la esencia como pensamientos puros. Dicho en otras palabras, el modo de producción es fundamental para entender la idea de totalidad en un sentido materialista.

El poder espiritual dominante en esta concepción materialista está lejos de provenir de algo divino, o de pensamientos completamente puros, este poder proviene del poder material dominante de la sociedad. “Las ideas dominantes no son otra cosa que la expresión ideal de las relaciones materiales

⁴⁴ *Ibid.*, p. 40.

⁴⁵ *Ibid.*, p.41.

dominantes, las mismas relaciones materiales dominantes concebidas como ideas”⁴⁶.

La relación sujeto objeto en el materialismo

Finalmente, revisaré las implicaciones que los estudios de Marx tienen en la comprensión de la relación sujeto-objeto.

Para ello, resulta necesario recuperar algunos de los postulados del análisis de la sociedad capitalista que describe Marx. Como consecuencia de la enajenación y el trabajo enajenado, el proletariado tiene poco tiempo o nada para producir ideas acerca de sí mismo, y como ente pasivo reproduce la ideología dominante en la forma de entablar las relaciones sociales. Esta separación implica una división del trabajo, no como una condición natural o dada por voluntad divina, sino como un proceso histórico que tiene características particulares correspondientes a un tiempo específico.

Esta división del trabajo descansa sobre las bases de la propiedad, específicamente de la propiedad privada, misma que se ha ido reconfigurando en los distintos modos de producción hasta llegar a la propiedad privada del capital moderno “[...] condicionado por la gran industria y la competencia universal, a la propiedad privada pura, que se ha despojado ya de toda apariencia de comunidad y ha eliminado toda influencia del Estado sobre el desarrollo de la propiedad.”⁴⁷ La nueva relación que desata esto, involucra a la propiedad privada con el Estado. Aparece éste último como la institución que hace valer los intereses de la clase dominante –la burguesía- como si fueran intereses comunes de todos los integrantes de la sociedad. Finalmente aparece también como la institución que valida lo moral, las leyes, etc. y quien es garante de los intereses de la propiedad privada, generalizando los intereses de una clase –la burguesía- a todos los miembros de la sociedad.

La ideología Alemana se propone explícitamente una nueva forma de concebir el materialismo en la relación directa entre sujeto y objeto que se refleja en dos momentos: 1. El de la producción. No se producen exclusivamente objetos, pues al mismo tiempo se produce al sujeto. 2. Tener

⁴⁶ *Ibid.*, pp. 50-51.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 71.

presente el grado de desarrollo histórico (y con ello la división del trabajo). Como consecuencia de ello la intención del presente trabajo, entiende al conocimiento como reflejo del tipo de producción, pero, y quizá sea una de las aportaciones más importantes, debemos entender que la relación sujeto objeto no es una relación pasiva, tal relación no sólo está determinada por el grado de desarrollo histórico, sino que, de acuerdo con Marx, en tal relación el sujeto no sólo contempla al objeto, sino que lo crea, lo transforma y, al mismo tiempo, se crea y transforma a sí mismo.

La idea de totalidad

Podemos concluir en la *Ideología alemana* que se presenta una nueva teoría del conocimiento en que ésta se define a la esencia humana como el conjunto de relaciones sociales. Y que, aporta una aplicación conceptual bajo una configuración de la teoría del discurso comunista con la determinación de la transformación social, es decir, si lo analizamos desde la perspectiva epistemológica las ideas y las condiciones materiales se relacionan en un todo que es el modo de producción.

Para 1857 en la *Introducción general a la crítica de la economía política* Marx comienza debatiendo varias ideas que se habían construido hasta el siglo XVIII. La primera de ellas es sobre el individuo y su grado de autonomía. “Como los individuos producen en sociedad, la producción de los individuos, socialmente determinada, es, naturalmente, el punto de partida”⁴⁸. Después habrá de criticar a los economistas (sobre todo, haciendo referencia a David Ricardo) por eliminar en sus teorías la relación del individuo con los lazos naturales como si estuviera exento de ellos y de una época histórica específica. En *La ideología alemana*, Marx ya habría de esbozar los elementos que hacen reconocer al hombre como resultado de un proceso histórico, enfatizando porque no es a partir del individuo que debe comenzar la historia.

En la revisión de la historia, se hace evidente que el hombre más que autónomo es parte de un todo más grande, donde interactúan muchas partes, y en el cual aparece como dependiente de estas relaciones que conforman una totalidad.

⁴⁸ Marx, Carlos, *Introducción general a la crítica de la economía política*, 1857. Trad. José Arico, Jorge Tula. México, Siglo XXI, 1991. p. 89.

Pero, ¿cuál es la relación del individuo con la producción? Pues bien, la producción no puede estar a cargo de individuos aislados por el hecho de que la producción requiere de una serie de elementos que interactúan entre sí, que es dependiente del grado de desarrollo social, o de la producción de los individuos sociales.

Marx aclara que su análisis corresponde a una determinada época específica (burguesa moderna) tomando como principio una abstracción inicial, la de la producción, que –bajo el mismo ejemplo- es una representación de algo común a todas las épocas, es algo que comparten, pero que hace necesario encontrar una especificación sobre las características que permitan diferenciar las distintas épocas históricas.

Bajo la primera abstracción, la producción aparece como una totalidad que contiene varias particularidades:

[...] la producción [...] es un cuerpo social dado, un sujeto social, que ejerce su actividad en un agregado más o menos considerable de ramas de producción. [...] Tenemos, pues, que distinguir entre la producción en general, las ramas de producción particulares y la totalidad de la producción.⁴⁹

Con el enunciado anterior, que parte de lo abstracto a lo concreto, se interpreta que las relaciones de producción dependen del grado de desarrollo de la sociedad y de distintas épocas de producción, lo que les otorga una característica histórica. Identificar todos los elementos que componen la primer abstracción, es decir, la de la producción requiere hablar del grado de desarrollo histórico, rasgos y determinaciones en común y diferenciadas, y de todos aquellos elementos que valen para la producción, elementos que deben ser separados, sin que el método olvide recomponer las partes como parte del todo.

Distinguir todos elementos va a eliminar la posibilidad de que tomemos ese tipo de relaciones sociales como leyes naturales y leyes generales. Estas condiciones generales nos permiten identificar elementos comunes pero no permiten conocer ningún grado histórico concreto.

Producción, distribución, cambio y consumo forman así un silogismo con todas las reglas: la producción es el término universal; la distribución y el

⁴⁹ *Ibid.*, p. 92.

cambio son el término particular; y el consumo es el término singular con el cual el todo se completa. En esto hay sin duda un encadenamiento, pero no es el superficial.⁵⁰

Para dar un mayor sustento a lo anterior, Marx señala el método erróneo de partir sobre lo concreto, sobre lo inmediato, pues señala que la concreción es la síntesis de pensamientos elaborados, por tanto, lo concreto no puede ser el punto de partida del análisis, sino el resultado. Bajo este nuevo método de la economía política resulta que “las determinaciones abstractas conducen a la reproducción de lo concreto por la vía del pensamiento⁵¹” lo mismo ocurre con la totalidad concreta. Es el producto del pensamiento y de su concepción y elaboración de las representaciones de los conceptos.

Respecto a la conciencia, dirá Marx, será este cambio de categorías el acto creador de la conciencia, el producto de concebir y de apropiarse del mundo.

Finalmente, la exposición concluye con el manejo de categorías simples dadas por los fenómenos concretos menos desarrollados, que no han entablado relaciones más complejas, debido a que las leyes del pensar abstracto “responden al proceso histórico real”⁵² donde estas categorías simples sólo pueden existir en su pleno desarrollo si lo ponemos en relación a las formaciones sociales complejas.

Siguiendo la teoría marxista, el eje rector de los tres documentos implica hacer un estudio de la relación existente entre teoría y realidad, mediada por la separación de la dialéctica hegeliana de la marxista que pasa de lo abstracto a lo concreto bajo la fragmentación de la historia social.

Lo concreto tiene esta calidad porque es la unidad de los diversos elementos que constituyen la totalidad, es decir, todas las particularidades del entorno social están articuladas entre si por el principio de unificación. La totalidad histórico-social es un proceso donde hay una realidad del capitalismo como potencia que articula esta realidad.

⁵⁰ Marx, Carlos, *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política. (Grundrisse) 1857-1858*. Primera parte. 2ª ed., 10ª reimp. Trad. De José Aricó, Miguel Murmis y Pedro Scaron. México, Siglo XXI, 2011. p. 8.

⁵¹ Marx, C., *Introducción general a la crítica de la economía política, op. cit.*, p. 111.

⁵² *Ibid.*, p. 113.

Como he expuesto, en la obra de Marx, el inicio de la concepción materialista no puede ser otro que el reconocimiento de la existencia del hombre mismo, de donde se desprenderá el tipo de relación que genere con la naturaleza y su transformación. De ahí que podamos hablar de una totalidad concreta y ya no de una totalidad idealizada.

1.2.2 Resumen de las aportaciones epistemológicas de Marx

Aunque podría pensarse que el contenido expuesto de las obras revisadas de Marx sólo tienen un planteamiento político, como se ha tratado de explicar, al momento de exponer y estudiar el desarrollo de un sistema monetario específico, el filósofo alemán nos lleva de la mano para ver el resultado de dicho estudio y además va mostrando como ha ido construyendo sus categorías analíticas de su análisis, el procedimiento que ha seguido y algunos de los principios o postulados básicos con los que se aborda tal estudio. De ahí que insista en el carácter epistemológico de la obra.

Marx es muy enfático en sus obras sobre la necesidad de saber especificar el momento histórico del que se está hablando, no despliegan el mismo tipo de relaciones sociales, ni de trabajo, tampoco de interacciones con la naturaleza, de su tipo de apropiación o del futuro. Por ello es que el momento histórico, la temporalidad y los determinantes sociales regresan una y otra vez, no sólo para una descripción, sino para un análisis que parta de condiciones existentes.

Dicho en otras palabras, Marx parte de la realidad y la realidad es una totalidad compleja que tiene muchos elementos que interactúan. Para poder acercarnos y poder conocer esa totalidad, es necesario estudiar las partes (en este caso las distintas categorías de economía) para que después vuelvan a ser integradas nuevamente a la totalidad.

En cuanto a la cuestión ideológica y su relación con la epistemología, suele ser muchas veces un tema desgastado y vulgarizado, sin embargo, la relevancia de su aceptación en un diseño epistemológico sigue siendo vigente porque como ha explicado Marx, todos los estudios implican una postura ideológica, ya sea de manera explícita o no. Pero las ciencias modernas han olvidado que esto es inevitable, y bajo la llamada "objetividad" se han escudado

muchos discursos científicistas que siguen reproduciendo la ideología burguesa.

En el mismo sentido, se hace necesario reconocer que el hombre no es autónomo e independiente en estos días, porque muchos investigadores e incluso organizaciones sociales han olvidado o no se han enterado de que el hombre es parte de un todo donde interactúan muchas esferas y no se le puede abstraer de las condiciones reales y concretas. Más importante aún, que son parte integrante de una totalidad donde entran en juego muchos elementos diferentes, que las ciencias actuales se han encargado de separar y que además no están interesados en unir como un todo para comprender a profundidad el fenómeno, esto ha provocado que existan intentos por salvar la ecología por un lado, el agua por el otro, a las mujeres y un largo etc. olvidando que todos estos problemas tienen una misma causa, el capitalismo.

En cuanto a la introducción general, Marx deja más claro como es el proceso de desarrollo que parte de lo abstracto y lo concreto en su análisis; así como que la praxis es el único medio que permite la comprobación de la teoría.

Es importante decir que, al igual que Hegel, Marx considera la condición del hombre diferente a la de los animales, sin embargo, mientras el primero decía que la diferencia estaba dada por el proceso de desarrollo que transitaba del saber a la verdad, Marx dice que esta diferencia recae en la condición de hombre genérico que tiene el hombre.

Con ese diseño metodológico, podemos observar que Marx, en sus estudios, parte de lo abstracto, es decir, de algún elemento que sea común a todas las épocas, para después ubicarlos en un tiempo específico donde hay que encontrar las particularidades que permitan un estudio más preciso y poder llegar a lo concreto, es decir, a categorías pensadas, inverso al planteamiento de Hegel.

Finalmente y no menos importante, es la cuestión de la dialéctica. Este concepto ya lo veíamos también con Hegel, la diferencia radica en que Marx coloca en su análisis un sistema monetario específico que es histórico y cuyo estudio tiene por objetivo el cambio del orden imperante.

Como es notorio, la insistencia constante sobre partir de las condiciones reales existentes en la vida del sujeto es la diferencia sustancial con la propuesta de Hegel pues para él aclama que la condición del sujeto en el

trascuro de la vida va adquiriendo experiencia, va transformando su conciencia y sólo cuando concluye este proceso es cuando adquiere su esencia. En cambio, para Marx, el hombre parte de las condiciones reales de existencia, las cuales son dadas por un sistema determinado que da pie a ciertas condiciones sociales. Es decir, la teoría de Marx se aleja de la primera en tanto que es materialista porque parte de las condiciones materiales en las que se desarrolla el hombre y a partir de ahí va creando el saber, no a la inversa (como propone Hegel).

Por tal motivo, es importante retomar a Marx en su análisis epistemológico porque desnaturaliza leyes científicas, políticas e históricas que hasta entonces eliminaban toda posibilidad de cambio.

El conjunto de todos estos elementos hace necesario retomar este planteamiento para no tener ideas mutiladas sobre el desarrollo del sujeto, de su estudio y de las soluciones que se plantean en el trabajo organizativo cotidiano y en las ciencias.

Sin embargo, muchos de sus críticos han dicho que esta teoría se limita a ser una teoría económica, lo que éstos no pueden vislumbrar es que, a partir de categorías sencillas, Marx conduce a una totalidad compuesta por diversas esferas que conforman un todo, a esta totalidad Marx lo reconoce como complejidad debido a los múltiples elementos que interactúan en la vida del hombre en lo individual, pero sobre todo por la condición de ser social.

Esta parte metodológica, aunque no es expresada de manera puntual, ha sido un punto que ha permanecido en muchos estudios epistemológicos como la principal arma en contra del paradigma simplista hegemónico.

Como se ha visto, la base del estudio materialista parte del análisis de la realidad concreta, considerada ésta última como una totalidad compleja. Por lo tanto, identifica al hombre como un sujeto que se desarrolla por medio de las relaciones sociales que entabla con el resto de los hombres. En cuanto a la dialéctica materialista se conforma de las siguientes fases: tesis, antítesis y síntesis o lucha de contrarios.

La praxis es entendida como la comprobación de la teoría por medio de la actividad práctica; el hombre genérico es aquel ser consciente, con una actividad libre que tiene por objeto la vida de él mismo. La abstracción es la representación de algo que es común a todo lo analizado. Sobre la concretitud,

podemos resumir que es entendida como la síntesis del pensamiento que ha sido elaborado, es el resultado de lo que se ha analizado, es el producto del pensamiento y de su concepción que permite la elaboración de las representaciones de los conceptos. Finalmente la conciencia es el producto de concebir y de apropiarse del mundo.

Una vez que he expuesto los planteamientos de Marx, podemos dar paso a los trabajos de otro filósofo que también trabajó mucho con la idea de totalidad concreta: Karel Kosik.

1.3 Karel Kosik

Toca el turno de revisar las aportaciones de Karel Kosik debido a que él retoma muchas de las aportaciones de Marx, pero que profundiza en el aspecto epistemológico de ellas de manera explícita poniendo énfasis en el método de la dialéctica que permite estudiar los fenómenos como parte de una totalidad sin caer en la pseudoconcreción. Para el desarrollo de la epistemología desde una postura materialista es, pues, un autor que ha de revisarse casi de manera obligatoria.

La obra de Karel Kosik no es tan vasta como la de los autores anteriores, sin embargo también despliega muchas aristas y enfoques. De nuevo, como en todos los apartados anteriores, me concentraré en la explicación de los postulados epistemológicos con respecto a la manera de comprender la totalidad y estudiarla.

Es importante recordar que Kosik fue un filósofo que nació en 1926 en La República Checa, militante del Partido Comunista de Checoslovaquia. Estudió, analizó y debatió las ideas marxistas. Una de sus más grandes aportaciones en el debate marxista gira en torno a la concepción de la “pseudoconcreción” y de su relación con la actividad praxiológica forzosamente revolucionaria que define al ser humano aplicada en la teoría marxista y al conocimiento. Otra de las categorías más trabajadas por K. Kosik es la de totalidad, o totalidad concreta, debido a la exposición que hace referente a la unión de estas tres categorías es el motivo por el cual se retoma al presente autor.

Su obra *Dialéctica de lo concreto* (que es en la que me concentraré en esta exposición) sigue las premisas de la filosofía materialista, que permite partir de

lo abstracto a lo concreto para situar a los fenómenos dentro de una totalidad para conocer la realidad. La metodología que ahí propone (que es retomada del planteamiento de Marx) está dirigida a las formas de construcción del conocimiento y sigue siendo vigente para aportar elementos para validar –o no– paradigmas epistemológicos.

1.3.1 Algunos aspectos epistemológicos de la obra de Kosik

En este apartado trataré de resumir y sintetizar la riqueza epistemológica que Kosik expone en su obra *Dialéctica de lo concreto*, en donde postula una metodología de estudio de la realidad que recupera los componentes del análisis materialista que Marx desarrolló.

La pseudoconcreción

Lo que para Hegel representaba “la esencia en sí” de las cosas, K. Kosik habrá de nombrarlo como “la cosa misma”: aquello que resulta oculto en lo inmediato a los ojos del hombre, dicho de otra manera, es la representación inmediata de los hechos, fenómenos, etc. a la cual se debe llegar por medio del pensamiento dialéctico que identifica la representación y el concepto de las cosas y por ello entiende “no sólo dos formas y grados de conocimiento de la realidad, sino dos cualidades de la praxis humana”⁵³.

La primera impresión que el hombre obtiene es la de aquel ser que actúa en la práctica cotidiana y se relaciona con la naturaleza bajo determinado proceso histórico que busca sus objetivos inmediatos dentro de un conjunto de determinadas relaciones sociales. Así pues, la realidad no se presenta como algo evidente e inmediato, sino que aparece en un campo en el que se ejerce una actividad práctica-utilitaria con las cosas y elabora un sistema de conceptos correspondientes a esa realidad inmediata.

Este *pensamiento ordinario* es distinto y con frecuencia contradictorio al *núcleo esencial* de la cosa. Los hombres acostumbran hacer intercambios y determinadas relaciones sin comprender por qué o cuál es la función que está

⁵³ Kosik, Karel, *Dialéctica de lo concreto: estudio sobre los problemas del hombre y del mundo*. Trad. De Adolfo Sánchez Vásquez, México, Grijalbo, 1976. p. 25.

detrás de ellos. “La práctica utilitaria inmediata y el sentido común correspondiente ponen a los hombres en condiciones de orientarse en el mundo, de familiarizarse con las cosas y manejarlas, pero no les proporciona una comprensión de las cosas y de la realidad”⁵⁴. Esta actividad práctica fragmentada es el resultado de la división del trabajo, consecuencia de la sociedad dividida en clases.

Este conjunto de fenómenos que se presentan inmediatos sin conocer a profundidad su esencia o la ley del fenómeno son lo que Kosik denomina el mundo de la *pseudoconcreción*. Esta condición de pseudoconcreción representa una contradicción, pues al mismo tiempo que representa lo inmediato, también oculta la verdadera realidad que sólo puede ser conocida por medio del fenómeno. Es decir, oculta y muestra la misma esencia del fenómeno, por eso tiene una doble condición. Así pues, Kosik plantea que la realidad se muestra, a primera instancia, como un mundo de pseudoconcreción que no permite comprender todas las relaciones que existen en ella.

La descomposición del todo y la dialéctica

El mundo fenoménico no es algo independiente y absoluto: los fenómenos se convierten en un mundo fenoménico en conexión con la esencia. “El fenómeno no es radicalmente distinto de la esencia, y la esencia no es una realidad de orden distinto a la del fenómeno”.⁵⁵ En virtud de que la esencia no se manifiesta de inmediato, debe haber una actividad especial que busque el fundamento oculto, Kosik otorga tal papel a la ciencia y específicamente a la filosofía.

Para comprender la cosa, nos dice el filósofo checo, debemos conocer su estructura, y la manera para poder hacerlo es por medio de la descomposición del todo, “elemento constitutivo del conocimiento filosófico”⁵⁶ este método es el que puede llegar a la verdadera estructura de la cosa, es decir, a su esencia.

La representación de la cosa, no representa de manera natural esta pseudoconcreción, este *mundo de la apariencia* como lo llamaría Marx, corresponde más bien a un grado determinado del desarrollo de las fuerzas

⁵⁴ *Ibid.*, p. 26.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 28.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 31.

productivas, de condiciones históricas determinadas que se encuentran en la conciencia del sujeto.

Reaparece aquí otra categoría que viene registrada en Hegel y Marx que corresponde a la dialéctica, con la característica de ser aquel pensamiento crítico que intenta conocer la cosa misma para poder llegar a la comprensión de la realidad. La dialéctica “somete a un examen en el cual las formas cosificadas del mundo objetivo e ideal se diluyen, pierden su fijeza y naturaleza, su pretendida originariedad, para mostrarse como fenómenos derivados y mediatos, como sedimentos y productos de la praxis social de la humanidad.”⁵⁷

Es decir, por medio del proceso dialéctico se termina con lo inmediato, con la pseudoconcreción para poder llegar al mundo de la realidad, ahí donde el individuo realiza su propia verdad, es decir, donde se lleva a cabo la humanización del hombre, es aquí donde se lleva a cabo la realización de la verdad, no como algo que devenga de manera natural, sino como aquella verdad que se hace y se realiza.

A modo de resumen, Kosik pone tres puntos sobre los cuales la pseudoconcreción se supera:

1. Crítica revolucionaria de la praxis de la humanidad. Con la humanización de la humanidad.
2. El pensamiento dialéctico. Disuelve el mundo fetichizado de la apariencia, para llegar a la realidad
3. Realización de la verdad y la creación de la realidad humana.⁵⁸

En esta destrucción materialista de la pseudoconcreción aparece la liberación del sujeto bajo el proceso de la creación de la realidad concreta y la visión de la realidad en su concreción, pero también la liberación del objeto como creación del ambiente humano que entraña la relación entre sujeto y objeto.

Ahora, bajo este esquema metodológico, Kosik aborda el conocimiento desde la óptica por medio del cual se supera la naturaleza, o lo que es lo mismo, lo considera como el esfuerzo más alto de la actividad.

La dialéctica de la actividad reside en la capacidad del cambio, pues para que el hombre pueda conocer las cosas en sí, primero debe transformarlas en

⁵⁷ *Ibid.*, p. 33.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 36.

cosas para sí, interiorizarlas y dotarlas de sentido, sobre todo porque “El conocimiento no es contemplación. [...] El hombre sólo conoce la realidad en la medida en que crea la realidad humana y se comporta ante todo como ser práctico”.⁵⁹

La estructura de la cosa no se puede conocer de inmediato porque, además de lo previamente expuesto, sólo puede llegar a ella por medio de una actividad práctica y no sólo de la mera contemplación. El conjunto de estos elementos son lo que constituyen los modos diversos de apropiación humana del mundo que incluyen la actividad en el campo “teórico, [...] artístico, [...] religioso, [...] matemático y [...] físico”⁶⁰.

La conciencia

Cada peldaño del conocimiento humano, sensible o racional, y cada modo de asimilación de la realidad es una actividad basada en la praxis objetiva de la humanidad, y, por ello, “está vinculada, en uno u otro grado a todas las demás”.⁶¹

Cada una de los distintos modos de la apropiación del mundo, de la manera de abordar la realidad, emerge de algo previo, proveniente de algo que circunda al sujeto, porque ese objeto percibido puede llevar al camino del objeto singular y su significado, que conforma parte de un todo.

Nuevamente aparece otra categoría que ha sido trabajada en Hegel y Marx que corresponde a la conciencia, la interpretación de Kosik reside en su apropiación de la unidad entre “praxis objetiva y la asimilación espiritual de la realidad.”⁶² Esta reproducción espiritual pone de manifiesto el carácter del conocimiento en todos sus niveles debido a que el más elemental conocimiento deriva de una percepción activa.

El método de la teoría materialista del conocimiento se distancia del método reduccionista por la manera en cómo percibe la realidad, pues mientras que la primera reconoce y pone de manifiesto el carácter activo del conocimiento en todos sus niveles, la segunda se limita a reconocer que el conocimiento es obra de una percepción pasiva.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 39.

⁶⁰ *Ibid.*, p.40.

⁶¹ *Idem.*

⁶² *Ibid.*, p. 43.

Lo más importante consiste en llegar a conocer la *sustancia*, y sólo se puede llegar a ella por el movimiento de la cosa en la cual se crean fases, formas y aspectos que no podrían explicarse por sí mismos dentro de la cosa, sino por la “cosa misma”. Dicho en otras palabras: “La realidad se explica no por la reducción a algo distinto de ella misma, sino por sí misma, mediante el desarrollo y la ilustración de sus fases, de los elementos de su movimiento.”⁶³

El método de la teoría materialista del conocimiento se desarrolla en cuanto que ambas partes de la representación inmediata permiten la creación del concepto como primera abstracción, para retornar al punto de inicio bajo la idea del todo ya articulado.

El todo, pues, es accesible directamente al hombre, pero como un todo caótico y nebuloso. Para que el hombre pueda conocer y comprender este todo [...] es necesario dar un rodeo: lo concreto se vuelve comprensible por medio de lo abstracto; el todo por medio de la parte.⁶⁴

Y en este paso de lo abstracto a lo concreto es donde encontramos el movimiento de la cosa, el cual se encuentra en el pensamiento y debe negar lo inmediato para poder superar la abstracción, dicho ascenso es “un movimiento de la parte al todo y del todo a la parte”⁶⁵. Este movimiento dialéctico se caracteriza por encontrar el método de desarrollo de explicaciones de los fenómenos a partir de la actividad práctica objetiva del hombre histórico.

La totalidad

Si bien es cierto que la categoría de totalidad había sido trabajada anteriormente por otros filósofos como Platón, Spinoza y Hegel, Marx lo retoma y lo convierte en el centro de la dialéctica materialista, lo que servirá a Kosik para hacer la exposición que exige a ésta como principio epistemológico y metodológico para abordar la realidad y construir un modo de conocimiento.

Para conocer la realidad, Kosik parte de la interrogante ¿qué es la realidad?, para responder a esta interrogante retomará a Marx (sobre todo en *La Introducción General* y en *El capital*) para comprender la realidad como una

⁶³ *Ibid.*, p. 47.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 48.

⁶⁵ *Idem.*

totalidad concreta, “es decir, como un todo estructurado en vías de desarrollo y auto creación”.⁶⁶ Bajo tal principio, cualquier hecho puede ser comprendido racionalmente. Lo que se está debatiendo es si se puede o no conocer la totalidad, comprenderla así como la posibilidad de eliminar el misticismo para poder interferir en la realidad. Esta realidad pasa a ser una totalidad concreta, que ha sido desarrollada y estructurada, es la realidad entendida como concreción, es decir, que posee su propia estructura creadora, en que cada fenómeno puede ser comprendido como elemento de un todo.

Resuelta la primera interrogante, Kosik pasará a hablar detalladamente del marco epistémico de la ciencia y nos dice al respecto:

La tentativa de crear una nueva ciencia unitaria tiene un origen en la comprobación de que la propia realidad, en su estructura, es dialéctica. La existencia de analogías estructurales entre los más diversos campos –que, por otra parte son absolutamente distintos- se basa en el hecho de que todas las regiones de la realidad objetiva son sistemas, es decir, complejos de elementos que se influyen mutuamente.⁶⁷

No hay que olvidar que el paralelismo del desarrollo de la posición entre diversas disciplinas hizo que en la década de los años cincuenta se hablara de un nuevo tipo de ciencia, en 1956 el Austriaco Bertalanffy, publica su obra *Teoría General de Sistemas* en el cual coincide con K. Kosik en que “el problema esencial es el de las relaciones organizadas que resultan de la interacción dinámica, y determinan que el comportamiento de la parte sea distinto, según se examine aisladamente o en el interior de un todo.”⁶⁸

Esto significa que aquellos hechos que sean considerados “aislados” en realidad son sólo abstracciones que necesitan ser procesadas y articuladas dentro de un todo en el cual recuperan su veracidad y concreción.

Para conocer la realidad social en su totalidad, es decir, en su concreción, se debe conocer su naturaleza a modo de destruir la pseudoconcreción para reconocer la realidad como aquella unidad dialéctica que da base al hombre como sujeto histórico-social.

La manera por la cual el hombre puede conocer el contexto de la realidad es separando sus elementos: “Aquí está el fundamento de todo conocimiento:

⁶⁶ *Ibid.*, p. 55.

⁶⁷ *Ibid.*, pp. 57-58.

⁶⁸ Bertalanffy, Ludwing von, *General System Theory*. Apud Kosik, K, *op. cit.*, p. 58.

la escisión del todo. El conocimiento es siempre una oscilación dialéctica entre los hechos y el contexto (Totalidad)”⁶⁹

Bajo la concepción materialista, la totalidad significa, en el marco del conocimiento de lo real, la destrucción de la pseudoconcreción, el conocimiento del carácter histórico del fenómeno y el conocimiento de su función dentro de la realidad social. Realidad social entendida como el conjunto de estructuras que se influyen recíprocamente. Por tanto, “La totalidad en un sentido materialista es creación de la producción social del hombre”⁷⁰.

Los grandes esfuerzos de la humanidad y de los grandes filósofos se han concentrado en reflexionar sobre la existencia del hombre en el mundo, porque eso determina nuestra posición en el universo por la relación que se entabla con el mundo, y es que el hombre tiene un modo específico de su esencia: *la praxis*.

La práctica es en esencia lo que contiene a la realidad y por ello la explica en su totalidad, es decir, la praxis es la determinación de la existencia humana como transformadora de la realidad. La praxis representa un elemento existencial del hombre en tanto que lo objetiva como transformador de la naturaleza y lo dota de sentido común.

En la filosofía materialista, el hombre, por medio de la praxis establece su relación con el mundo como totalidad y en esta apertura, el hombre supera su propia finitud para pasar a la totalidad del mundo.

Sería falso y erróneo decir que la realidad es exclusiva del hombre, de la misma manera que la realidad existe fuera del hombre, pues el hombre está siempre relacionado con la naturaleza y con la historia como ser histórico y como ser social que humaniza la naturaleza, pero también la conoce y reconoce como totalidad.

La existencia del hombre se caracteriza por la producción práctica de la realidad (humana y social), así como de la reproducción espiritual, es decir, de la producción de la realidad en general, bajo este marco, es en la praxis donde se abre el acceso al hombre y a la comprensión de la naturaleza y del conocimiento así como a su dominio.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 70.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 75.

1.3.2 Resumen de las aportaciones epistemológicas de Kosik

En resumen, podríamos decir que Kosik entiende a la pseudoconcreción como el conjunto de fenómenos que se presentan de manera inmediata sin necesidad de conocer su esencia, su ley o aquello que los rige; mientras que a la totalidad la entiende como el principio epistemológico y metodológico para aprehender la realidad y construir un modo de conocimiento. Así pues, la totalidad concreta es entendida como un todo estructurado en vías de desarrollo y autocreación.

La categoría de praxis es comprendida como la objetivación del hombre y el dominio de la naturaleza, como realización de la libertad humana que permite establecer una relación con el mundo como resultado de la producción práctica de la realidad, mientras que la conciencia es la apropiación de la unidad entre praxis objetiva y la asimilación espiritual de la realidad, entretanto la verdad es aquello a lo que se puede llegar mediante la realización de la actividad práctica.

Toda esta descripción que realiza Kosik no es algo del todo novedoso, pues retoma el discurso, primero, de Hegel y, posteriormente, de Marx, y los reconfigura en un contexto donde se están debatiendo nuevos modos de generar el conocimiento y, con ello de reinterpretación de la realidad como hecho concreto, del hombre y su lugar en el mundo, de la totalidad que se revela en la historia por el hombre y el hombre existente en la totalidad del mundo. He ahí la importancia de traer a colación los postulados del filósofo checo.

Este apartado, a diferencia de los dos anteriores, tiene una mayor precisión sobre la aportación epistemológica porque el trabajo de Kosik es, como lo define él mismo, la teoría materialista del conocimiento, es decir, el filósofo checo retoma las categorías de la teoría materialista pero enfocadas hacia la manera de producir el conocimiento.

Kosik es reiterativo en el reconocimiento de la fetichización porque es éste el punto de partida (igual que como Marx partía de los conceptos de la economía política imperante en su tiempo), o el mundo de la apariencia como habría de nombrarlo para poder introducir el proceso dialéctico que permite llegar a la cosa oculta, o como lo nombrara Hegel, a la esencia de la cosa. Es por ello que Kosik menciona que la dialéctica permite identificar la

representación de las cosas por un lado y el concepto de las cosas al final. Es decir, el proceso propuesto por Kosik parte de la representación inmediata que permite la elaboración del concepto como primera abstracción para retornar al punto de inicio pero bajo un todo articulado.

Ciertamente, Hegel también nos habla de lo fenoménico, la diferencia estriba en el estricto sentido de la orientación materialista que se antepone a toda elaboración conceptual en la obra de Kosik. Al igual que Marx, Kosik también retoma la idea que para conocer es necesario descomponer la cosa para reconocerla como unidad a la praxis social y llegar a la realidad como una unidad dialéctica que da base y sustento al hombre. Por eso menciona que el conocimiento es el resultado de un carácter activo y no pasivo.

Este paso sólo puede darse mediante el reconocimiento de dos tipos de realidades: la primera es aquella que se muestra de manera evidente e inmediata y la segunda es el resultado de una actividad práctico-utilitaria con las cosas que permite una elaboración de conceptos que sean correspondidos a la realidad, es decir, al núcleo esencial. Pero lo más relevante de esto, es que el conocimiento estructurado de esta manera puede llegar a conocer todos los fenómenos y en ese sentido es la importancia de retomar al autor y a su obra.

Los postulados epistemológicos de la teoría materialista permiten el desarrollo de otras obras que cuestionan la simplificación de algunos de los modelos del conocimiento, quizá uno de los desarrollos más famosos en este tenor sea el de la obra de Edgar Morin, que es el tema del siguiente apartado de este capítulo.

1.4 Edgar Morin

Finalmente revisaremos las aportaciones de Edgar Morin quién es uno de los que más ha desarrollado el concepto de complejidad desde una postura epistemológica y cuyas aportaciones han servido como una crítica para los modelos simplificadores de comprensión de la realidad.

En este apartado complejo trata de sintetizar una obra bastante amplia. Edgar Morin nació en Paris en 1921, judío y comunista militante de la resistencia francesa contra el movimiento Nazi desde el Partido Comunista Francés y después del Partido Socialista Unificado, le tocó presenciar la

invasión Alemana, la revolución argelina y el mayo francés, episodios históricos que marcaron su vida y su formación como sociólogo, antropólogo, historiador, geógrafo y abogado sobre los que plasmará una nueva etapa reflexiva que lo lanzará en la búsqueda de un método no cartesiano para el estudio de lo complejo.

Desde 1951 es investigador en el Centre National de la Recherche Scientifique, aunque comenzó a escribir desde 1946, una de sus obras más significativas ha sido la colección de *El Método* impresa en 6 tomos de 1971 hasta el 2004 en el cual brinda elementos sustanciales para la crítica del paradigma del conocimiento simplificado que consiste en la búsqueda de estrategias viables para un pensar complejo físico-bioantropológico desde una perspectiva científico-filosófico-literaria que permita una praxis ética en el campo tanto del conocimiento académico como de la praxis social.

Paralelo a estas obras ha producido más libros en los que también destaca *Introducción al Pensamiento Complejo*, que es el resultado de una compilación de presentaciones entre 1976 y 1988. Ambas obras serán utilizadas en este apartado para poder introducirnos a su propuesta epistemológica.

1.4.1 Algunos aspectos de su obra

Aunque en apariencia, en este apartado resumiré tan sólo dos de las obras del autor, en ellas se encuentran condensadas sus propuestas epistemológicas, por lo que intentaré tan sólo destacar los conceptos fundamentales y más importantes del autor, debido a que exponer su obra en toda su complejidad podría dar lugar a una redacción bastante amplia.

Las falsas comprensiones de la complejidad

Durante mucho tiempo el conocimiento científico ha sido considerado como aquello que permite aclarar los fenómenos para revelar el orden simple al que obedece. Sin embargo, para llegar a ese tipo de orden, el conocimiento ha tenido que mutilar muchos elementos que en conjunto conforman una complejidad.

Edgar Morin comprende y plantea este problema, por eso mismo abre una interrogante profunda “¿Cómo encarar a la complejidad de un modo no-

simplificador?”⁷¹ Y la respuesta que da nos remite, de nuevo, al concepto de complejidad, por ello comenzaré mi exposición hablando de este concepto tal y como lo desarrolla Morin.

“Complejidad” es una palabra cacofónica, que causa ruido, que resulta confusa... que alude al desorden, por tal motivo, Morin afirma que “es una palabra problema y no una palabra solución.”⁷² Además precisa que ella contiene o genera dos concepciones falsas a las que llama ilusiones. Por lo que antes que saber que es la complejidad, sabremos que no es la complejidad:

La primera ilusión que se desprende del concepto consiste en creer que la complejidad conduce a la eliminación de la simplicidad, nada más falso pues como explica el autor “Mientras que el pensamiento simplificador desintegra la complejidad de lo real, el Pensamiento Complejo integra lo más posible de los modos simplificadores de pensar, pero rechaza las consecuencias mutilantes, reduccionistas”⁷³.

La segunda ilusión consiste en confundir complejidad con completud. “El Pensamiento Complejo aspira al conocimiento multidimensional. Pero sabe, desde el comienzo que el conocimiento completo es imposible. [...] Pero implica también, por principio, el reconocimiento de los lazos entre las entidades que nuestro pensamiento debe necesariamente distinguir, pero no aislar [...]”⁷⁴. Así es que el Pensamiento Complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido ni reduccionista y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento.

La toma de conciencia de la complejidad como elemento necesario recae en el reconocimiento del progreso de la ignorancia y ceguera que se desarrollan a la par de la organización de nuestros saberes en sistemas de ideas basadas en teorías, un progreso ciego e incontrolado del conocimiento

⁷¹ Morin, Edgar, *Introducción al pensamiento complejo*. Trad. De Marcelo Pakman., México, Gedisa, 2004. p 10.

⁷² *Idem*.

⁷³ *Ibid.*, p. 11.

⁷⁴ *Idem*.

que acaba con armas termonucleares, manipulaciones de todo orden, desarreglos ecológicos, etc.

El problema de los sistemas simplificadores

Una vez que hemos precisado lo que no es complejidad, podemos abordar lo que Morin postula en torno al conocimiento. Quizá una de sus mayores aportaciones se desprende de la pregunta ¿en qué consiste el problema de la organización del conocimiento?

Pues bien, de acuerdo con el autor “Todo conocimiento opera mediante la [...] separación (o desarticulación) que jerarquiza y centraliza en principios de un paradigma, principios ocultos que gobiernan nuestra visión de las cosas y del mundo sin que tengamos conciencia de ello”⁷⁵.

Este método disyuntivo, de reducción y abstracción es lo que constituye el paradigma de la simplificación, “Descartes formuló ese paradigma maestro de Occidente, desarticulando al sujeto pensante y a la cosa extensa, es decir filosofía y ciencia, y postulando como principio de verdad a las ideas “claras y distintas”, es decir, al pensamiento disyuntor mismo.”⁷⁶

Este paradigma que ha controlado el conocimiento desde el siglo XVII ha permitido, sin duda, profundos conocimientos que no se hubieran podido lograr de otra manera sin embargo, sus consecuencias nocivas comenzaron a revelarse en el siglo XX.

Un ejemplo de ello es que la disyunción entre filosofía y el conocimiento científico provocó que éste último se viera privado de una reflexión filosófica, mientras que la otra se privó de considerársele como ciencia.

Además, el producto de la hiperespecialización habría de desgarrar aún más y fragmentar el tejido complejo de las realidades, tratando de descubrir el orden perfecto de las cosas como si fueran una máquina perfecta. Sumado a ello, el conocimiento basó su rigor en la medida y el cálculo, bajo una matematización que ha desintegrado más a los seres por considerar realidades nada más que a las fórmulas y a las ecuaciones. “Así es que llegamos a la

⁷⁵ *Ibid.*, p. 14.

⁷⁶ *Ibid.*, p. 15.

inteligencia ciega. Destruye los conjuntos y las totalidades, [...] no puede concebir el lazo inseparable entre el observador y la cosa observada.”⁷⁷

Ante estos problemas que traen los sistemas simplificadores, la complejidad se presenta como una respuesta válida para combatir estos problemas, pero entonces, ¿qué es la complejidad?

Es aquello que se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, de la ambigüedad, la incertidumbre... De allí la necesidad, para el conocimiento, de poner orden en los fenómenos rechazando el desorden, de descartar lo incierto, es decir, de seleccionar los elementos de orden y de certidumbre, de quitar ambigüedades, clarificar, distinguir, jerarquizar... Pero tales operaciones, necesarias para la inteligibilidad, corren el riesgo de producir ceguera si eliminan a los otros caracteres de lo complejo.⁷⁸

Morin reconoce que la complejidad no es una premisa novedosa, sino que ha regresado por el mismo motivo que se ha ido, pues se ha hecho evidente que la vida no es una sustancia, sino que hizo falta afrontar la complejidad antro-po-social en vez de disolverla u ocultarla.

Por tanto, pensar la complejidad es desarrollar al mismo tiempo una teoría, una epistemología, pero para hacerse efectiva debe replantear una organización de la ciencia. Existen tres posturas que ya habían cuestionado los sistemas simplificadores y habían comenzado a proponer otras formas de organización del conocimiento: la teoría de sistemas, la cibernética y la teoría de la información. A continuación expondré brevemente algunas de sus características, pues, aunque nos desvían un poco del tema central, permiten comprender de manera más profunda el cuestionamiento a la organización del conocimiento que plantea Morin.

A mediados del siglo XX se llevó a cabo un cambio en el orden científico teórico y metodológico. Entre los grandes autores que alteraron de alguna manera el paradigma científico de nuestro tiempo se encuentra Ludwing von Bertalanffy, biólogo, quien en los años cincuenta publicó un artículo acerca de la Teoría General de Sistemas. La nueva definición de los sistemas entrañó posibilidades de manejo metodológico y técnico que permite pasar del todo a las partes y de las partes al todo, mediante procedimientos de tipo cualitativo y

⁷⁷ *Ibid.*, p. 16.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 17.

cuantitativo, con elementos de reflexión teórica, experimental, y empírica que cambian de niveles de abstracción en los procesos de investigación analítica, reflexión y acción⁷⁹.

En otras palabras, Von Bertalanffy llevó a un terreno novedoso la relación entre disciplina e interdisciplina. Al vincular la parte con el todo, al estudiar los conjuntos de elementos que se encuentran en interacción, las divisiones disciplinarias pierden el sentido que tenían, pues la teoría y el análisis de sistemas se refieren a totalidades y elementos en interacción.

La organización aparece en un ser vivo o social, pero también en el mundo físico, “En toda organización destacan nociones de 1) totalidad; 2) crecimiento; 3) diferenciación; 4) orden jerárquico; 5) dominio; 6) control; 7) competencia”⁸⁰. Con ellos la tremenda separación entre ciencias naturales y ciencias sociales no resultan infranqueables ni tan profundas como se creía en el siglo XIX y principios del XX. Al término de la segunda guerra mundial, el biólogo escribió que “posiblemente el modelo del mundo como una gran organización ayude a recordar el sentido de respeto por la vida que casi hemos olvidado”.⁸¹

Por otra parte, “la Teoría de la información surgió con Hartley y, sobre todo con Shannon y Weaver, quienes la desarrollaron en el campo comunicacional”,⁸² sin embargo, la transmisión de esta información pasó rápidamente a la cibernética con una perspectiva organizacional. Wiener, notable matemático, biólogo e ingeniero, se dedicó a investigar los problemas que existían en la comunicación, particularmente en las máquinas de la comunicación por su similitud con el hombre que se comunica. “Analizó los patrones de la información, y los problemas de los mensajes que cambian el comportamiento de quien los recibe. Llamó cibernética o ciencia de los mensajes de control al nuevo estudio.”⁸³

Estudió las máquinas que corresponden a acciones complejas que el mismo definió como “una acción compleja [...] es aquella en que la combinación de los datos introducidos que se llaman insumo, destinada a tener

⁷⁹ Véase González Casanova, Pablo, *Las nuevas ciencias y las humanidades: de la academia a la política*. Barcelona, Anthropos, 2004. p. 51.

⁸⁰ *Ibid.*, p. 52.

⁸¹ *Ibid.*, p. 53.

⁸² *Ibid.*, p. 26.

⁸³ *Ibid.*, pp. 59-60.

efectos en el mundo exterior, que se llaman producto, pueden implicar un gran número de combinaciones.”⁸⁴

El primer campo de aplicación fue el de la telecomunicación, aunque rápidamente se unió a la cibernética en un sentido organizacional. Si la noción de información podía integrarse en la noción de la biología, podía ligar de manera sorprendente a la termodinámica. “Reencontramos aquí de nuevo el laxo entre organización e información, sumado a un fundamento teórico que permite aprehender el ligamen y la ruptura entre el orden físico y el orden viviente.”⁸⁵

En 1949 Wiener publicó un libro titulado *El uso humano de los seres humanos* que contiene un alegato admirable contra el uso inhumano de los seres humanos y una llamada de alerta a detener los peligros de destrucción que amenazan la existencia misma de la humanidad.

Es así que la cibernética, la teoría de sistemas y la teoría de la información piden una reconfiguración de la teoría de la organización, logrando distanciarse del llamado organicismo tradicional que plantea una totalidad armoniosamente organizada, para poder pasar al “organizacionismo” el cual representa el esfuerzo por encontrar los principios de organizaciones comunes en su evolución y en su diversificación, porque solo a partir de allí lo fenoménico puede encontrar algún sentido.

La noción del Pensamiento Complejo, desarrollada por Morin, entre otros, tiene su base en los cuestionamientos que las teorías y enfoques ya mencionados postularon con respecto a la organización tradicional del conocimiento. Surge, este concepto, por tanto como una especie de reacción para resolver los problemas de los esquemas simplificadores.

El Pensamiento Complejo

Sobre el uso de la categoría de complejidad Morin especifica que su uso advierte aquello que no es sencillo, lo que está exento de claridad. El concepto fue utilizado desde el siglo XVII para legitimar la simplificación de las teorías, el

⁸⁴ *Idem.*

⁸⁵ Morin, Edgar, *Introducción al pensamiento complejo*, op. cit., p. 28.

orden simple que se había establecido y que había nutrido la búsqueda de las unidades elementales que daban pie al orden existente.

No fue hasta mediados del siglo XX, bajo el estudio de la cibernética, que la complejidad entra con otro carácter al lenguaje científico. “La complejidad no se reduce a la incertidumbre en los sistemas organizados, es la mezcla del orden y desorden”⁸⁶. Por tal motivo, la idea de complejidad requiere una renovación de su concepto, lo cual va estrechamente ligado a renovar ideas epistemológicas y con ello, del observador científico.

La apuesta de Morin es que hay que aceptar la incertidumbre de la ciencia, no como un obstáculo epistemológico sino como algo existente en los conceptos y en los fenómenos, para que, a partir del reconocimiento de esto, “partamos no de lo simple a lo complejo, sino de la complejidad hacia aún más complejidad”⁸⁷

Si bien la ciencia occidental logró erigirse a partir de la idea de que los objetos, al existir independientemente del sujeto, podían ser observados y explicados, esta posición que reconoce la naturaleza de lo real y del conocimiento fue lo que desarrolló la ciencia moderna bajo el nombre de Positivismo y el método experimental. Dentro de este marco de referencia, “el sujeto se despliega entonces en el reino no ocupado por la ciencia, luego, la dualidad del objeto y del sujeto se plantea en términos de disyunción, repulsión, de anulación recíproca.”⁸⁸

Ante esto, la complejidad reacciona frente a tal fragmentación y retomando ideas anteriores, reconoce que no puede existir la noción del objeto privada del ambiente, “no hay objeto si no es con respecto a un sujeto (que observa, aísla, define, piensa), y no hay sujeto si no es con respecto a un ambiente objetivo (que le permite reconocerse, definirse, pensarse, pero también existir)”⁸⁹. Y sin embargo, la ciencia moderna ha pensado y nos ha hecho creer que esto es posible. A continuación profundizaré un poco sobre la relación sujeto-objeto de acuerdo con el trabajo de Morin.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 35.

⁸⁷ *Idem.*, p. 36.

⁸⁸ *Idem.*, p. 39.

⁸⁹ *Idem.*, p. 40.

Las distintas dimensiones que se afectan si repensamos el conocimiento

Dice Morin, si el sujeto refleja al mundo y el mundo refleja al sujeto, se hace imperante pensar la relación existente entre sujeto-objeto. En la medida en que vaya introduciendo esta noción existe la posibilidad de que tengamos un principio de autoreflexión sobre nuestro punto de vista epistemológico, que sea autocrítico sobre nuestra teoría.

Recapitulemos: la concepción compleja que tratamos de elaborar llama a y aporta los medios para la autocrítica. Llama en un desarrollo natural a la revisión epistemológica; conlleva verdades biodegradables, es decir, mortales, es decir, vivientes.⁹⁰

Hasta aquí, el viejo paradigma es cuestionado por sus principios de disyunción, reducción y simplificación, frente a eso se encuentra la propuesta de proceder con la ruptura a la integración y la reflexión en un “Pensamiento Complejo que conecte la teoría a la metodología, a la epistemología y aun a la Ontología”⁹¹ que contenga un discurso multidimensional que en conjunto implica una modificación en lo que se entiende hoy como ciencia.

Aquellos que apuestan por un Pensamiento Complejo dentro de las ciencias enlazan un pensamiento analítico que no sea reduccionista o simplificador en contraste con un pensamiento global en un proceso dialéctico que da pie a la oportunidad, que genera un cambio paradigmático en lo que hasta ahora habíamos conocido como ciencia, y sobre todo de la ciencia occidental, esta es la insistencia por retomar a Hegel, Marx, Kosik como hemos venido viendo.

“Lo que afecta a un paradigma, es decir, la clave de todo un sistema de pensamiento, afecta a la vez a la Ontología, Metodología, a la epistemología, a la Lógica y en consecuencia, a la práctica, a la sociedad, a la política”.⁹² En este sentido, se puede ver la amplitud de la propuesta que significa un cambio en las bases de partida del razonamiento y de todos los discursos posibles.

Para comprender aquello a lo que llamamos complejidad debemos tener una idea de lo que llamamos paradigma y después paradigma de la simplicidad:

⁹⁰ Morin, Edgar, *Introducción al pensamiento complejo*, op. cit., p. 45.

⁹¹ *Ibid.*, p. 46.

⁹² *Ibid.*, p. 51.

Un paradigma está constituido por un cierto tipo de relación lógica extremadamente fuerte entre nociones maestras, nociones clave, principios clave. Esa relación y esos principios van a gobernar todos los discursos que obedecen, inconscientemente, a su gobierno. Así es que el paradigma de la simplicidad es un paradigma que pone orden en el universo, y persigue al desorden. El orden se reduce a una ley, a un principio. La simplicidad ve a lo uno y ve a lo múltiple, pero no puede ver que lo uno puede, al mismo tiempo, ser múltiple.⁹³

Cabe reconocer que en el paradigma de la simplicidad no todo ha sido negativo, ha tenido grandes avances científicos y descubrimientos de gran importancia, lo cual llevó a revelar cosas inimaginables, por ejemplo el segundo principio de la termodinámica la cual “indicaba que el universo tendía a la entropía general, es decir, al desorden máximo, y, por otra parte, parecía que en ese mismo universo las cosas se organizaban, se complejizaban y se desarrollaban”.⁹⁴

Esta segunda ley pareciera que no tiene gran relevancia en el presente estudio, sin embargo, el reconocer la segunda ley de la termodinámica implicó un quiebre en el paradigma simplicista porque implicó el reconocimiento del orden y desorden ya no como excluyentes el uno del otro, sino como partes de la misma cosa. Tener conciencia de la complejidad nos hace comprender que no podremos escapar de la incertidumbre y que tampoco es el objetivo tener un saber total. Del mismo modo, no hay que confundir complejidad con complicación.

Razón, racionalidad, racionalización y los principios de la complejidad

Según Morin, la razón, la racionalidad y la racionalización se nos presentan como herramientas para poder conocer el universo, entendiéndolas de la siguiente manera:

La razón corresponde a una voluntad de tener una visión coherente de los fenómenos, de las cosas y del universo, es indiscutiblemente lógico.

La racionalidad es el juego, diálogo incesante, entre nuestro espíritu, que crea las estructuras lógicas, que las aplica al mundo, y que dialoga con ese mundo real.

La racionalización es querer encerrar la realidad dentro de un sistema coherente.⁹⁵

⁹³ *Ibid.*, p. 55.

⁹⁴ *Ibid.*, p. 57.

⁹⁵ *Ibid.*, p. 64.

Bajo esta construcción, Morin habla de tres principios para pensar la complejidad: el primero de ellos es el dialógico, lo que en otras palabras quiere decir que existen dos lógicas, asocia dos elementos que pertenecen a una misma unidad, antagonistas y complementarios a la vez.; El segundo principio consiste en la recursividad organizacional, es un proceso en que los productos y efectos son causas y productoras de aquello mismo que los produce. Finalmente se encuentra el principio hologramático, el cual declara que la parte no está solamente en el todo, sino que el todo se encuentra en la parte.

Esos tres principios si bien son elementos de la complejidad, tuvieron sus antecedentes en las obras de Mijael Bajtin, Hegel y Leibniz que fueron retomados por la teoría de sistemas y que han recibido un nuevo impulso con la complejidad.

Otro de los elementos que contempla la complejidad recae en la acción, como su estrategia, como aquello que permite modificar los escenarios según las informaciones y los elementos aleatorios a los que hemos de presenciar, “la acción es el reino concreto y, tal vez, parcial de la complejidad.”⁹⁶

Si la complejidad se sitúa en un punto de partida menos mutilante para la acción, también resulta menos mutilante para los humanos, es decir, no rechaza el determinismo, pero sabe que resulta insuficiente.

Etapas de desarrollo del Pensamiento Complejo

El Pensamiento Complejo también ha elaborado tres etapas para su desarrollo, la primera de ellas consiste en el reconocimiento de lo que hasta ahora hemos tenido “conocimientos simples que no ayudan a conocer las propiedades del conjunto [...] el todo es entonces, menos que la suma de las partes”⁹⁷. Esta parte ha sido la que más puertas ha abierto para su difusión dentro del campo científico.

La segunda etapa de la complejidad consiste en que “el todo es, entonces, menos que la suma de las partes”.⁹⁸

⁹⁶ *Ibid.*, p. 73.

⁹⁷ *Ibid.*, p. 77.

⁹⁸ *Idem.*

Finalmente, la tercera y última etapa consiste en saber reconocer que “el todo es más y, al mismo tiempo, menos que la suma de las partes.”⁹⁹

La conjunción de estas tres etapas es resultado del postulado que parte del reconocimiento de que los elementos no están puestos al azar, sino en un todo organizado en función de que cada parte constituye un conjunto o una totalidad, por tanto, es perceptible y cognoscible, que no ha podido ser explicado hasta ahora por ninguna ley simple.

Cuando Morin hace los 6 tomos de *El método* va desmenuzando en cada tomo los principios bajo los cuales se va erigiendo el paradigma de la simplicidad, criticando en cada uno de ellos elementos que podrían resultarnos básicos y evidentes, pero que quizá hace 50 años no eran tan visibles como elementos limitantes de la ciencia. Pero además, el autor no se restringe a la contemplación y crítica de los principios, ni al juego exagerado de las palabras, sino que responde con una nueva opción para el campo científico y humano.

El método que envuelve al Pensamiento Complejo es la búsqueda de un modo de pensamiento que respete la multidimensionalidad, que contemple las determinaciones cerebrales, culturales, sociales, históricas que experimenta todo pensamiento para con su objeto de conocimiento.

El método de Morin

Debido a la gran riqueza de aportaciones que aparecen en *El Método*, a continuación hago un breve resumen de las ideas que el autor plantea en esta amplia obra:

*El Método 1. La naturaleza de la naturaleza.*¹⁰⁰ En este volúmen el autor plantea “el problema del origen”, es decir, el reconocimiento de que la ciencia ha producido teorías, conocimiento y acciones mutilantes sobre el hombre, por lo que Morin postula que la ciencia tiene por tarea colocar al individuo dentro del papel que le corresponde, es decir, dentro de la sociedad, reconociendo su medio y su historia, rechazando toda intención de objetividad, que el paradigma simplificador por medio de la disyunción ha eliminado.

⁹⁹ *Idem.*

¹⁰⁰ Véase Morin, Edgar, *El método Vol. 1 La naturaleza de la naturaleza*. 6ª. Ed. Trad. De Ana Sánchez y Dora Sánchez García. Madrid, Cátedra, 2000.

Para Morin, solo un “a-método”¹⁰¹ puede ser capaz de unir aquello que ha sido desunido bajo el método de disyunción, partir de la ignorancia, pero de una “ignorancia consciente”¹⁰² el que comience para la búsqueda de una nueva ciencia. Por tal motivo recurre a la necesidad del conocimiento enciclopédico, pero no con el sentido acumulativo, sino como un “en-ciclo-pediar”, es decir, aprender a articular los puntos de vista disjuntos del saber en un ciclo activo.”¹⁰³

La cuestión central radica en el segundo principio de la termodinámica: “El calor jamás fluye espontáneamente de un objeto frío a un objeto caliente”¹⁰⁴ como legado del siglo XIX, por una parte los físicos mostraban un principio de desorden, como lo hemos visto anteriormente, pero por otro lado, la biología con Darwin le enseñaba al mundo que había un principio de progresión de las cosas organizadas. “Me he preguntado acerca de cómo asociar los dos principios, lo que ha planteado problemas de lógica y de paradigma”.¹⁰⁵

La apuesta teórica con la que comienza esta colección, consiste en transformar el conocimiento para unir lo que se ha estudiado por separado, articular lo disjunto y complejizar lo simplificado.

Por tal motivo, para Morin es imprescindible “reaprender a aprender”¹⁰⁶ como parte de un nuevo proceso organizativo de la ciencia y de la conducta humana que:

[...] se prosigue a través de una reorganización conceptual y teórica en cadena que, alcanzando el nivel epistemológico y paradigmático, desemboca en la idea de un método, que debe permitir un caminar de pensamiento y de acción que pueda recordar lo que estaba mutilado, articular lo que estaba disjunto y pensar lo que estaba oculto.¹⁰⁷

¹⁰¹ *Ibid.*, p. 28.

¹⁰² *Ibid.*, p. 29.

¹⁰³ *Ibid.*, p. 32.

¹⁰⁴ Esta ley de la física expresa que "La cantidad de entropía (magnitud que mide la parte de la energía que no se puede utilizar para producir un trabajo) de cualquier sistema aislado termodinámicamente tiende a incrementarse con el tiempo". Más sencillamente, cuando una parte de un sistema cerrado interacciona con otra parte, la energía tiende a dividirse por igual, hasta que el sistema alcanza un equilibrio térmico. Procesos que ocurren naturalmente en una sola dirección. Ninguno de estos procesos ocurre en el orden temporal opuesto. Si lo hicieran, violarían la segunda ley de la termodinámica. La naturaleza unidireccional de los procesos termodinámicos establece una dirección del tiempo.

¹⁰⁵ Morin, E. *Introducción al pensamiento complejo*. Op cit., p. 90.

¹⁰⁶ Morin, E., *El método*. Vol. 1 *La naturaleza de la naturaleza*, Op. Cit., p. 33.

¹⁰⁷ *Ibid.*, 37.

Es decir, descifrar un camino por el cual sería posible que hubiera una reorganización y un desarrollo del conocimiento.

En *El Método 2. La vida de la vida*¹⁰⁸ el autor trata de concebir el principio del conocimiento que pueda abarcar la vida, la cual no puede reducirse sólo a la condición de la vida humana, sino que es “la inclusión de lo viviente en lo humano y de lo humano en lo viviente lo que nos permite concebir la noción de vida en su plenitud”¹⁰⁹.

El trasfondo del volumen consiste en reiterar que la complejidad es la unión de la simplicidad y de la complejidad; unión de los procesos de simplificación que implican selección, jerarquización, separación y reducción.

Es el reconocimiento de la configuración del universo en el cual todas las cosas están separadas en y por el espacio, es decir, un mundo en el que no existe tal separación. “La complejidad no es un fundamento, es el principio regulador que no pierde nunca de vista la realidad del tejido fenoménico en la cual estamos y que constituye nuestro mundo.”¹¹⁰

Mientras que en *El método III. El conocimiento del conocimiento*¹¹¹ la cuestión de la teoría de la comunicación, del lenguaje y de la cibernética es uno de los pilares que retoma Morin para la construcción de la complejidad, y es en este tomo donde da un tratamiento sistemático del concepto. Morin trata la cuestión del conocimiento y del lenguaje mutilado no como el resultado de los mitos, sino como parte de las ideologías dominantes disfrazadas del uso y manejo del lenguaje:

Tenemos una necesidad vital de situar, reflexionar, reinterrogar nuestro conocimiento, es decir, conocer las condiciones, posibilidades y límites de sus aptitudes, para alcanzar la verdad a la que tiende. Como siempre, la cuestión previa surge históricamente al final, y la respuesta –la verdad- se transforma, en fin, en pregunta en la hora última del pensamiento occidental.¹¹²

La noción de conocimiento ha sido diversificada y multiplicada, por lo que contiene distintos niveles dados por una “competencia, una actividad cognitiva

¹⁰⁸ Véase Morin, Edgar, *El método. Vol. 2 La vida de la vida*. Trad. De Ana Sánchez y Dora Sánchez García, Madrid, Cátedra, 1983.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p.29.

¹¹⁰ Morin, E. *Introducción al pensamiento complejo. Op. cit.*, p. 94.

¹¹¹ Véase Morin, Edgar. *El método. Vol. 3 El conocimiento del conocimiento*. 3ª. Ed. Trad. De Ana Sánchez. Madrid, Cátedra, 1999.

¹¹² *Ibid.*, p. 18.

y un saber resultante de esta actividad.”¹¹³ Por eso se puede decir que el conocimiento es multidimensional, pero hasta ahora el método científico se ha encargado de separar sus elementos integradores reflejados directamente entre lo que es considerado ciencia y filosofía o cerebro y espíritu. Sin embargo, en los últimos años han surgido proyectos que intentan hacer un reagrupamiento de estos saberes, reconociendo que no son distintos ni disyuntivos, aunque aún no cobran la fuerza necesaria.

Pero ¿por qué es importante la organización del conocimiento? Morin dirá en este volúmen que dependiendo del modo organizativo del conocimiento es el modo en el que organizamos la manera de conocer nuestro mundo y, por supuesto, a nosotros mismos. “Hoy en día, el edificio del saber contemporáneo se eleva como una Torre de Babel que nos domina en lugar de dominarla nosotros a ella.”¹¹⁴

En la década de 1960 comenzó la crisis de los fundamentos del pensamiento porque se había perdido toda la certidumbre de lo que hasta ese entonces se conocía como verdadero, estable, fuera del caos. Sin embargo la ciencia avanzó y llegó a un punto donde había caos e incertidumbre. Los problemas ya no se presentaban como lineales, sino multidimensionales y no cabían las verdades absolutas.

Este momento, representó el punto inicial para pensar otro tipo organizativo de la ciencia, que partiera del reconocimiento de la incertidumbre, “partimos de una crisis propia del conocimiento contemporáneo y que sin duda es inseparable de la crisis de nuestro siglo.”¹¹⁵

No obstante, el conocimiento es parte integrante del lenguaje, del pensamiento y la consciencia, por eso, Morin reconoce a Piaget como uno de los autores que hace el esfuerzo por re articular el conocimiento. De hecho en la década de los años ochenta hubo varios esfuerzos organizativos que intentaron reagrupar los conocimientos, “que asocian particularmente la psicología cognitiva, la lingüística, la inteligencia artificial y la lógica”¹¹⁶ y será a

¹¹³ *Ibid.*, p. 20.

¹¹⁴ *Ibid.*, p. 22.

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 24.

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 26.

partir de ahí que se desprenderán intentos para unir y separar las ciencias cognitivas, ciencias de la cognición y el conocimiento del conocimiento.

Como el acto del conocimiento es a la vez biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social e histórico, no puede ser dissociado de la vida humana ni de la relación social, por ello, es importante tomar conciencia de las condiciones no espirituales de la existencia, así como de las consecuencias que estos elementos tienen en las actividades del conocimiento. “Finalmente, lo que se halla implicado y reproblematicado en y por el conocimiento del conocimiento es cualquier relación entre el hombre, la sociedad, la vida, el mundo.”¹¹⁷

Hasta ahora, las ciencias que se consideran “normales” han sido aquellas ciencias que se han encargado de excluir a quienes la realizan, pero el conocimiento del conocimiento debe de enfrentar la paradoja de un conocimiento en donde no sea el hombre el objeto del conocimiento, sino que se reconozca que tal conocimiento emana del propio sujeto, así es que se replantea aquello que Morin denomina la “reintegración del sujeto”.

Por tal motivo, es necesario que se considere nuevamente la relación sujeto-objeto sin pretender caer en el subjetivismo, más bien, lo que se pretende es un problema complejo en el que el sujeto del conocimiento se convierta en objeto de su conocimiento al mismo tiempo que sigue reconociéndose como sujeto, dicho de otra manera, hay que introducir al sujeto del conocimiento como objeto de conocimiento y además hay que considerar objetivamente el carácter subjetivo del conocimiento.

Porque finalmente, el hombre es un sujeto viviente que introduce sus propios intereses y objetivos, y sólo a partir de este problema complejo se puede abrir y complejizar el punto de vista epistemológico negado en las ciencias actuales.

*El método 4. Las ideas. Su hábitat, su vida, sus costumbres, su organización*¹¹⁸ tiene un significado especial del resto, porque es publicado a principios de la década de los años noventa, es decir, cuando la teoría de mayor sustento que pugnaba por reconocer la totalidad de problemas

¹¹⁷ *Ibid.*, p. 27.

¹¹⁸ Véase Morin, Edgar, *El método. Vol. IV Las ideas, su hábitat, sus vidas, sus costumbres, su organización*. Trad. De Ana Sánchez. Madrid, Cátedra, 1992.

concretos, el “socialismo real” caía y, con ella, lo mismo hacía la construcción científica construida alrededor del socialismo. Pero eso no impidió que se siguiera elaborando la búsqueda de una nueva metodología científica.

Morin comienza su introducción con la siguiente cita: “Por más que nos pese, pertenecemos a nuestro siglo.”¹¹⁹ Y es que alrededor de este volumen Morin tratará de situar la producción del conocimiento en tiempo y espacio de condiciones particulares, consecuencia de la tradición, educación, lenguaje y cultura que darán pie a distintos modos de producción y sociedades estatales que tienen un contexto cultural, social e histórico particulares, tal cómo lo mencionó Marx.

Lo que está en cuestión por parte de Morin consiste en saber si hay algo dentro de la producción del conocimiento que pueda ser considerado como algo autónomo, independiente, que pueda escaparse a todo el anclaje previamente mencionado válido para el resto.

Es en este sentido que propone el concepto de *la ecología de las ideas*, después de una revisión de lo que es considerado como los determinantes culturales y lo que permite la metamorfosis de las ideas y del medio en el que se desarrollan.

Por tal motivo, podría considerarse este volumen como la introducción al conocimiento del conocimiento, y en consecuencia termina con la enunciación de la necesidad de un Pensamiento Complejo.

Casi una década después, sale publicado el volumen 5. *La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. En donde profundiza más en el tema. Si bien el volumen anterior ponía el acento en las características particulares de un contexto histórico determinado, en éste trata de diferenciar entre los rasgos comunes que tiene la humanidad con base en la cultura, sobre aquellos rasgos que sean comunes entre los sujetos:

Todas las ciencias, todas las artes esclarecen cada una desde su ángulo el hecho humano. Pero estos esclarecimientos son separados por zonas de sombras profundas, y la unidad compleja de nuestra identidad se nos escapa. La necesaria convergencia de las ciencias y las humanidades para restituir la condición humana no se realiza.¹²⁰

¹¹⁹ Comte, Augusto, *apud* Morin, E. *Ibid* p. 15.

¹²⁰ Morin, Edgar, *El método Vol. V La humanidad de la humanidad, la identidad humana*. Trad. De Ana Sánchez, Madrid, Cátedra, 2003. p. 15.

En realidad, una de las cosas que ha sido reiterativa en el recorrido de la obra de Morin consiste en señalar que la ciencia simplista bajo su principio de reducción y de disyunción ha impendido pensar lo humano, inhibe la posibilidad de concebir el complejo humano.

¿Por qué sucede eso? De acuerdo con Morin, en el momento en que se reduce la identidad humana, el hombre no cuestiona, y, de acuerdo a la relación entre ciencia e ideología, pensar demasiado genera problemas.

Exigir un pensamiento que intente reunir y organizar los aspectos del hombre referentes al ámbito biológico, cultural, social, individual implica, en palabras de Morin, “retomar la concepción del hombre genérico de Marx”¹²¹ que concede un enfoque existencial en la obra del sujeto.

Pero, vayamos cerrando un poco la idea. ¿Qué es exactamente lo que propone el conocimiento complejo?

- Reconoce que el sujeto humano que estudia está incluido en su objeto
- Concibe inseparablemente unidad y diversidad humana
- Concibe todas las dimensiones o aspectos, actualmente disjuntos y compartimentados, de la realidad humana, que son físicos, biológicos, psicológicos, sociales, mitológicos, económicos, sociológicos, históricos
- Concibe homo no sólo como sapiens, faber y economicus, sino también como demens, ludens y consumans
- Mantiene juntas verdades disjuntas que se excluyen entre sí
- Alía la dimensión científica (es decir, la verificación de los datos, la mentalidad de hipótesis y la aceptación de la refutabilidad) a las dimensiones epistemológicas y reflexivas (filosóficas)
- Encuentra un sentido a las palabras perdidas y despreciadas por las ciencias, incluidas las cognitivas: alma, mente, pensamiento.¹²²

Este caminar hacia el reconocimiento de la realidad como algo complejo nos lleva a replantear la manera de dónde inicia la ciencia: en el reconocimiento de lo reconocido.

Finalmente en *El método Vol. 6. Ética*. Morin viene a cerrar esta serie de publicaciones donde la búsqueda de un método se ha realizado con la finalidad de poder afrontar la complejidad y la noción de Pensamiento Complejo que se va reafirmando desde la década de los años noventa.

¹²¹ *Ibid.*, p.16.

¹²² *Ibid.*, pp. 17-18.

La ética representa el punto culminante de una serie de elementos extensivos que introducen al sujeto en tiempo y forma en todos los ámbitos, donde la ética aparece como una exigencia imperativa que emerge al interior y exterior de los individuos, en la propia cualidad de los sujetos. Sin embargo, los “tiempos modernos han producido dislocaciones y rupturas éticas en la relación trinitaria individuos/sociedad/especie”¹²³ pero la complejidad se revela en la unión y disyunción de esas tres y como la complejidad se hace presente en el desarrollo de estas mismas.

Las ciencias han tratado de separar la ética de las ciencias haciéndose pasar por “independientes” y por tanto, dislocadas de la política. Un elemento importante dentro del desarrollo de *El método* es el reconocimiento del manejo político de las ciencias, donde conocer por conocer ha llevado a un conocimiento ciego sobre las grandes consecuencias de la manipulación científica.

1.4.2 Resumen de las aportaciones epistemológicas de Morin

Como se verá, en este (muy apretado) apartado me he limitado a poner el tópico de los conceptos, pues me parece que en el texto queda con bastante claridad los términos debido a que Morin tiene un lenguaje definido para la metodología de la complejidad desde una propuesta paradigmática.

A grandes rasgos y sin profundizar mucho en el debate, Morin descarta rápidamente la concepción de completud como posibilidad, es decir, esta idea de creer que complejidad implica conocer todos y cada uno de los elementos que existen en la vida. En cambio sí reconoce la complejidad como aquello que se erige desde otro plano epistemológico diferente al paradigma hegemónico simplificador, que contempla el reconocimiento de la interacción de varios elementos que conforman una totalidad.

Antes de comenzar el desarrollo de su trabajo, Morin reconoce que la categoría de complejidad no es algo novedoso, ni tampoco es algo que se le haya ocurrido a él, reconoce que la palabra ha tenido una construcción larga desde el siglo XVIII y que él acepta retomarla para enriquecerla y usarla como medio para criticar al sistema paradigmático científico vigente.

¹²³Morin, Edgar. *El método Vol. VI Ética*. Trad. De Ana Sánchez. Madrid, Cátedra, 2006. p. 27.

Esta crítica se suma a muchos otros críticos como Wallerstein o González Casanova, entre otros, quienes desde finales del siglo XX y principios del siglo XXI han señalado de manera contundente la importancia de reorganizar el conocimiento, partiendo, en primer lugar, de la eliminación de la división existente que hay entre ciencia y filosofía.

La composición entre estas dos áreas científicas abrirá la posibilidad de estudiar a los hombres en todas sus dimensiones como una totalidad compleja en donde interactúan varias esferas (biológicas, psicológicas, económicas, históricas, etc.) respecto a un medio ambiente determinado que produce ciertas relaciones.

Este conocimiento disciplinar que se nos ha arraigado, este conocimiento conformado en “áreas”, ha producido saberes fragmentados, que incluso se hacen evidentes en la manera de organización física al interior de las Universidades, lo que ha eliminado la capacidad de contemplar un problema en su totalidad. Por tal motivo Morin dice que este conocimiento disyuntor sólo puede producir soluciones mutiladas que están lejos de atacar los problemas esenciales de la ciencia y de la realidad.

El observador científico no puede estar aislado del ambiente, del lugar donde se desarrolla, de sus condiciones de vida porque, dirá Morin (y los autores anteriores, aunque de manera distinta) que son precisamente estas condiciones las que determinan la relación del sujeto-objeto que el paradigma simplificador parece haber negado.

Por tal motivo, Morin también recapitula mucho sobre la necesidad de aplicar este conocimiento en la realidad, aunque no lo dice como Marx (la praxis como criterio de verdad), Morin habla de la práctica como resultado del estudio complejo. Otorgándole un sentido a la investigación y a la ciencia en general.

En esta exposición breve de los trabajos de Morin, me atrevo a decir que plantea una propuesta paradigmática desde la complejidad para combatir al paradigma simplificador porque lo que está proponiendo es la complejidad como fin, pero el medio implica una reorganización del conocimiento en todas sus dimensiones.

Otra de las características que resalta en esta ruta de investigación es que los autores fueron fuertemente influenciados por el marxismo teórico y

militante, por eso complejidad, praxis, la relación con el ambiente y la dialéctica están presentes es cada uno de ellos como elementos fundamentales para desplegar sus investigaciones. El caso de Kosik es bastante evidente, pues hace más fácil el acceso a la metodología materialista y Morin bajo otro tipo de términos retoma mucho de los elementos esenciales plasmados anteriormente por la concepción materialista de la historia.

Quizá la modificación de términos marxistas por términos más actuales se debió a las diferencias que tuvo el autor con la teoría de Marx o bien a que, debido al contexto sociohistórico y político en el que desarrolla sus críticas, no era políticamente correcto retomar la terminología, tal y como si lo hizo Kosik, por citar un ejemplo.

Para concluir este capítulo, solo me resta decir que es evidente que el trabajo en torno a la complejidad proviene de cierta tradición filosófica, y que en la actualidad se ha visto retomada por capas más amplias que exigen la implementación del paradigma complejo como un medio más para combatir o contrarrestar los resultados que ha arrojado el de la simplicidad, algunos llaman a estos resultados “crisis civilizatorias” otros los llaman capitalismo.

Durante la presente ruta de investigación alrededor de la idea sistémica sobre complejidad hemos podido observar cómo esta categoría pasó de lo abstracto a lo concreto sobre la línea epistemológica que es el punto de investigación central de la presente tesis. Mientras que para Hegel la complejidad era algo amplio y vago o quizá poco claro, Marx pudo concretarlo en análisis serios y de vanguardia como metodología, Kosik retoma el término y lo va orientando o clarificando como ruta de investigación, pero es Morin quién vuelve a poner al concepto en la batalla científica desde una nueva propuesta paradigma de la epistemología.

Lo que es un hecho es que este ordenamiento científico a base de disyunción ha negado la capacidad de estudiar al hombre en su dimensión completa, usando la ciencia para resultados que sean afines a un orden político. Por eso Morin también llama a no caer en la ingenuidad de la ciencia objetiva ni de sus resultados imparciales. Llama a reconocer que el trabajo científico responde y ayuda a consolidar ciertos esfuerzos políticos, de los cuales debemos aprovechar pero para la búsqueda de un mundo más humano.

Para concluir este aparatado, me gustaría terminar con una cita extensa de Pablo González Casanova, un destacado intelectual que ha dedicado estudios acerca de la importancia del Pensamiento Complejo que, para mí, representa la síntesis de todo lo anterior en un párrafo condensado:

Lo nuevo de las tecnociencias y de su base teórica más significativa, que son las ciencias de la complejidad, no es que hayan generado una dialéctica en que supuestamente desaparece la lucha de clases y la explotación y opresión de unos hombres por otros. Lo nuevo de las tecnociencias, de las ciencias de la complejidad, de las dialécticas y el pensamiento crítico, lúcido de nuestro tiempo es el carácter autodestructivo que ha cobrado el capitalismo [...] al derivar en una barbarie cuyos efectos secundarios consistirán en acabar con el mundo. El estudio riguroso de este peligro y del sistema alternativo es el principal problema de nuestro tiempo. Va más allá de un mero rechazo al capitalismo a un tipo de problemas críticos y creadores de ese compuesto utópico que integra las luchas por la democracia, la liberación y el socialismo. Ese múltiple objetivo no es sólo un problema científico pero también es un problema científico. El carácter político de las ciencias reaparece bajo nuevas formas en las nuevas ciencias y en las ciencias de la complejidad.¹²⁴

Una vez que he descrito, de manera muy breve y general, las aportaciones filosóficas que permiten la construcción de una postura epistemológica del estudio de la realidad desde un enfoque no reduccionista, y una vez establecido el marco teórico de esta investigación, se hace necesario presentar los elementos contextuales que permitan conocer el fenómeno de estudio en el que me concentraré: los modelos epistemológicos de las Universidades en América Latina que se oponen al modelo hegemónico totalizador, que es el tema central del siguiente capítulo.

¹²⁴ *Ibid.*, p. 357.

Capítulo 2

La Universidad moderna

En este capítulo pretendo presentar, *grosso modo*, el fenómeno de estudio que analizaré: las propuestas de modelos del conocimiento que han tratado de eliminar las fronteras disciplinares y han apostado por el conocimiento integral y complejo en la formación de los estudiantes, particularmente estudiantes de educación superior en América Latina. Sin embargo, tales modelos no pueden ser del todo contextualizados si no son comprendidos como una reacción en contra del modelo hegemónico simplificador que caracterizó y caracteriza muchos de los proyectos de Universidades de la región que nos interesa.

Por ello, comenzaré describiendo el motivo por el cual surgen los modelos educativos universitarios en América Latina como respuesta ante ciertas crisis que han derivado del paradigma simplificador en el siglo XX. Para ello se hace necesario presentar un panorama de la educación superior, teniendo como punto de partida la instauración de la Universidad Latinoamericana y los fundamentos epistemológicos que fueron proyectados en el ordenamiento de las ciencias.

Posteriormente haré una breve recapitulación de la instauración de las Universidades desde la Colonia hasta la creación de la Universidad Latinoamericana con énfasis en la Reforma de Córdoba. Continuaré con la exposición de los documentos inaugurales de la creación de 3 Modelos universitarios en México que buscaban generar espacios donde la creación de conocimientos parcializados fueran anulados y en su lugar generaron un conocimiento integral, para tales casos haré referencia a la construcción de la Universidad Autónoma de México, específicamente el plantel Xochimilco, el Programa A-36 de la Facultad de Medicina y finalmente la Licenciatura en Estudios Latinoamericanos, estos tres modelos bien pueden ser comprendidos como los antecedentes de la construcción de modelos no hegemónicos en la zona que nos interesa estudiar.

2.1 El modelo simplificador y las críticas de Wallerstein

Es importante hacer un breve resumen del comportamiento del esquema reduccionista, hegemónico y simplificador que caracteriza la creación del conocimiento en las distintas tradiciones.

La construcción histórica de la ciencia moderna puede rastrearse desde el siglo XVI. La visión clásica fue constituida sobre dos premisas: la del modelo Newtoniano que pretendía alcanzar certezas y, la segunda, el dualismo cartesiano, donde se suponía que existía una distinción fundamental entre la materia y la mente, entre el mundo físico y el social. El conjunto de ambas premisas “pasó a ser definida como la búsqueda de las leyes naturales universales que se mantenían en todo tiempo y espacio.”¹

Transcurrido el siglo XIX la división del conocimiento se profundizó y el campo que estudiaba la ciencia era considerado como el conocimiento verdadero que triunfó y se erigió por sobre el conocimiento de la mente y del hombre volviéndose incluso antagónico a este otro: “Había empezado a estar claro que la lucha epistemológica sobre qué era conocimiento legítimo ya no era solamente una lucha sobre quién controlaría el conocimiento sobre la naturaleza [...] sino sobre quién controlaría el conocimiento sobre el mundo humano.”²

El Estado moderno necesitaba de un conocimiento más exacto sobre el cual basar sus decisiones, fue entonces que la palabra operativa pasó a ser “progreso” y fue divulgándose en el centro de conocimiento por excelencia, es decir, la Universidad.

Sobre esa estructura fue que, en las Universidades, la ciencia se fue construyendo por una marcada disciplinarización y profesionalización del conocimiento, es decir, “por la creación de estructuras institucionales permanentes diseñadas tanto para producir nuevo conocimiento como para reproducir a los productores del conocimiento.”³ La jerarquización y la fragmentación del conocimiento prometían ser eficaces a pesar de las

¹ Wallerstein, I. Coord., *Abrir las ciencias sociales: informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México, Siglo XXI- UNAM, 2007, p. 5.

² *Ibid.*, p. 8.

³ *Ibid.*, p. 9.

tensiones que mantenían las Universidades entre las “ciencias” y las “humanidades”.

Parecía coherente en ese entonces que el orden social se elevara sobre una base que buscara el orden, que fuera exacta, es decir, entre más positivista fuera la ciencia, tanto mejor resultaría lo demás.

Durante el siglo XIX la ciencia creció exponencialmente, pero bajo la formalidad de disciplina, cada una con un objetivo específico y un lenguaje propio, “Todo esto estaba ocurriendo en un contexto en el que la ciencia newtoniana había triunfado sobre la filosofía, y por lo tanto había llegado a encarnar el prestigio social en el mundo del conocimiento.”⁴ Cabe destacar que esta problemática aparentemente intelectual también repercutía en la esfera política, pues las leyes deterministas resultaron ser más funcionales para los intentos de control social.

La ciencia positivista disertaba de todas las construcciones teológicas, metafísicas y de todos los modos de explicar la realidad, pues se limitó exclusivamente al estudio de los hechos reales sin considerar sus causas o propósitos.

Bajo ese panorama, las ciencias sociales aparecieron entre los años de 1850 y 1945, periodo que abarca casi un siglo en el que una serie de disciplinas llegó a definir su propio campo del conocimiento, “La institucionalización de la enseñanza fue acompañada por la institucionalización de la investigación [...] publicaciones, [...] asociaciones [...] y bibliotecas.”⁵ Un elemento esencial durante esta etapa consistió en el esfuerzo que realizó cada una de las disciplinas por definir lo que la distinguía de las demás en cuanto a contenido en el estudio de la realidad social. A partir de entonces, las ciencias sociales han llevado a cabo múltiples debates que siguen permeando en la actualidad.

A este proceso de modelo hegemónico es al que reacciona Wallerstein quien dedica gran parte de su obra para demostrar la construcción que tuvo cada una de las disciplinas para conformarse como ahora las conocemos.

⁴ *Ibid.*, p. 13.

⁵ *Ibid.*, p. 34.

Después de 1945, tres procesos afectaron profundamente la estructura de las ciencias sociales erigida en los cien años anteriores. El primero fue [...] la estructura política del mundo. [...] El segundo se refiere al hecho de que en los siguientes 25 años el mundo tuvo la mayor expansión de su población y su capacidad productiva jamás conocida. [...] El tercero fue la consiguiente expansión extraordinaria del sistema universitario en todo el mundo.⁶

Inmanuel Wallerstein, sociólogo estadounidense ha dedicado gran parte de sus obras en la reestructuración de la ciencia y específicamente de las ciencias sociales basado en una crítica permanente sobre el desarrollo del paradigma simplificador.

De acuerdo con el autor, la expansión de los sistemas universitarios tuvo una implicación organizacional importante que provocó una presión social por el aumento de la especialización debido a que las ciencias buscaban algo que pudiera definir su utilidad social.

Los problemas organizacionales de las ciencias pronto se complicaron cuando surgieron las humanidades, que plantean la posibilidad de reconfigurar las fronteras disciplinares y con ella la estructura de las facultades.

El desarrollo del paradigma newtoniano alcanzó su esplendor por validar el tipo de relaciones sociales y la fragmentación del conocimiento legitimando así la división social, sin embargo parecía que había llegado el momento de cuestionarlo.

2.2. La Universidad en América Latina

Una vez hecho un breve resumen del desarrollo general que el paradigma newtoniano revisaré qué estaba pasando en América Latina con la creación de las Universidades; es decir qué modelo del conocimiento se estaba reproduciendo en esta región.

⁶ Wallerstein, I., Coord., *Abrir las ciencias sociales: informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*, op.cit., p. 37.

2.2.1 El periodo colonial y los primeros años de independencia

La fundación de la Universidad en el Nuevo Mundo fue un fenómeno que se llevó a cabo tempranamente en tierras que habría de colonizar la corona española, de hecho es este un fenómeno que constituye una característica específica a diferencia de lo que ocurría con las colonias inglesas, portuguesas y francesas.

La Universidad ha sido una institución articulada a su tiempo y a su espacio, enlazada en cada momento a su propio entorno, lo cual da forma a una entidad con ciertas particularidades dependiendo el país, la colonia o el continente, pero también es cierto, como hemos visto, que está conformada por generalidades dadas por la vinculación entre los individuos en torno al conocimiento con el objetivo de generarlo y difundirlo.

De acuerdo con la Investigadora en Estudios Superiores Renate Marsiske, en Europa existieron tres modelos europeos que significaban la organización de los distintos recintos universitarios: Bolonia, La Universidad de París y las Universidades en España⁷. Como me limito a hablar de la creación de la Universidad en América Latina, específicamente de la América Hispana abordaré únicamente las Universidades de España que son el modelo que, de alguno u otra forma, se exportaron para la creación de las Universidades en América Latina.

“Salamanca y Alcalá de Henares, las dos Universidades españolas más famosas de la época, fueron los modelos que inspiraron las fundaciones en el nuevo mundo”.⁸ De estos dos esquemas distintos se erige la separación que irán desarrollando por un lado la Universidad pública y la privada (fundamentalmente católicas).

Sin embargo, pese a estas diferencias, las primeras Universidades españolas se desarrollaron bajo el modelo de la impartición de cátedras, la mayoría de sus egresados habían estudiado en Universidades de París y regresaban a impartir clases en grandes salones con un grupo bastante amplio.

⁷ Véase Marsiske Renate, coord., *La Universidad de México: Un recorrido histórico de la época colonial al presente*. México, UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad/ Plaza y Valdéz, 2001. (Historia de la educación. Serie Mayor) p. 34.

⁸ Tunnerman Bernheim Carlos, *La UAM-X y la universidad pública. Breve Historia del desarrollo de la universidad en América Latina. El sistema modular*. 2ª reimp. México, UAM, 2004. p. 123

⁹ *Ibid.*, p 125.

El modelo de la Universidad de Salamanca ha sido caracterizado por el hecho de que los estudios que se llevaron a cabo y sus egresados correspondían más a un interés inmediato de la monarquía que a un interés por la generación de estudios científicos.

Mientras que el modelo que se impartía en la Universidad de Alcalá de Henares era muy distinto, “creada por el regente Cardenal Cisneros sobre el esquema del Colegio Universidad de Sigüenza”⁹, la preocupación fundamental de esta Universidad recaía en el principio de la teología, su organización correspondía más a un convento que a una Universidad y por tanto, estaba más alejado del espacio civil.

Las Universidades españolas comenzaron a tener contacto con el Nuevo Mundo a través de las personas que habían estudiado en ellas, que poseían títulos universitarios y que habían viajado a América, “En los primeros cien años del imperio español en América fundaron siete Universidades, tres se quedaron en papel y las más importantes, México y Lima fueron fundaciones reales que tiempo después recibieron la autorización papal”¹⁰. El desarrollo de Universidades en otras regiones de América Latina surgieron en menos de 3 siglos sumando 32 las fundaciones universitarias.

La primera Universidad erigida por los españoles fue la de Santo Tomás de Aquino en Santo Domingo, el 28 de octubre de 1538¹¹. Tenía como característica principal que todas sus actividades giraban en torno a una idea central que se basaba en Dios, facultades que se concentraban en la idea nuclear reposada en la teología con una preocupación básica que consistía en salvar al hombre del pecado para poder llegar al cielo y bajo estas concepciones se fueron erigiendo las instituciones universitarias.

Las fundaciones universitarias más importantes del periodo colonial fueron las de Lima y México, ambas inauguradas en 1551¹², en su trayectoria estas Universidades fueron convirtiéndose en las Universidades del Virreinato y, con el tiempo, de ellas se desprendieron las Universidades Nacionales.

⁹ *Ibid.*, p 125.

¹⁰ Marsiske R., coord., *La Universidad de México: un recorrido histórico de la época colonial al presente*, op. cit., p. 41.

¹¹ Véase Tunnerman Bernheim C. *El sistema modular, la UNAM-X y la Universidad pública. Breve historia del desarrollo de la Universidad en América Latina*, op cit., p. 125.

¹² Véase *ibid.*, 126.

A pesar de ser las dos Universidades antes mencionadas las de mayor reconocimiento en la historia de la educación superior en América Latina, será en Guatemala donde se presente un proceso particular en el desarrollo de la institución. En 1676¹³ abre sus puertas la Universidad de San Carlos, en ella la influencia del enciclopedismo fue mayor al resto porque se buscó impartir un sistema moderno en ella y “se propuso una reorganización total de la enseñanza de inspiración cartesiana”¹⁴ la cual implicaba una nueva concepción de la vida universitaria con profundas innovaciones en los planes de estudio y por lo tanto de nuevos métodos en los docentes.

Ampliado considerablemente el horizonte de los estudios, entonces circunscritos a once cátedras, se propone doce nuevas, entre ellas retórica, matemáticas, física experimental y anatomía; suprime la limitación del texto único e introduce el sistema de lecturas obligatorias y materias adjuntas complementarias.¹⁵

Esto significó, en el siglo XVIII, una profunda transformación ideológica y científica que tuvo eco en el resto de las Universidades coloniales que se vieron inmersas en “la duda metódica de Descartes o la teoría Newtoniana de la gravitación hasta los experimentos de Franklin sobre la electricidad o los últimos desarrollos en hidráulica, [...] se impartió un curso moderno de filosofía e introducción a la física experimental.”¹⁶ Comenzaron a debatir contra el principio de autoridad, el orden escolástico y a favor de la libertad de cátedra.

La decadencia del principio unificador de la institución universitaria que se había erguido con un principio rector basado en la teología había comenzado como reflejo de la cultura ibérica de la época debido a la situación en la que había quedado España en relación con la ciencia, pues este país se marginó de los procesos de la Revolución Industrial y científica. Transcurrió así, con estas características el desarrollo de las Universidades en el mundo colonial.

Como sabemos, la institución universitaria es considerada como el reducto en el que se proyecta la crisis o progreso del contexto socio histórico en general, por lo tanto, tras la independencia de los países (antes colonias) se convirtió en un espacio de batalla entre liberales y conservadores por su

¹³ Véase *ibid.*, 127.

¹⁴ *Ibid.*, 128.

¹⁵ *Idem.*

¹⁶ *Idem.*

dominio. De acuerdo con Carlos T. B. la Universidad careció de un proyecto e incorporó nuevamente un modelo de imitación, pero en esta ocasión se trató del modelo de la Universidad francesa.

Se caracterizó por el énfasis profesionalista, la desarticulación de la enseñanza y la sustitución de la Universidad por una suma de escuelas profesionales, así como la separación de la investigación científica, que deja de ser tarea universitaria y pasa a otras instituciones (Academias e institutos). La Universidad se somete a la tutela y guía del Estado, a cuyo servicio debe consagrar sus esfuerzos mediante la preparación de los profesionales requeridos por la administración pública y la atención de las necesidades primordiales.¹⁷

Durante el periodo colonial, los lineamientos educativos y culturales se trazaban desde la península y la adopción de este esquema, producto de circunstancias socioeconómicas ajenas al proyecto de las nuevas Repúblicas hizo más difícil el arraigo de las ciencias produciendo profesionales limitados en conocimiento y en actividades, quienes obtuvieron una formación hábil, pero no universitaria en el sentido amplio de la palabra.

Durante los siglos de la colonia, y el primer siglo de la República, la Universidad no hizo más que responder a los intereses de la clase dominante en la sociedad, dueñas del poder político y económico, pues para tener acceso al conocimiento debían pertenecer a la clase alta y el conocimiento generado en las aulas no era para beneficio de las capas amplias de la sociedad, de hecho, lo que se estudiaba poco tenía que ver con la realidad de las sociedades latinoamericanas en tanto que la Universidad no representaba una institución para toda la sociedad.

2.2.2 El Positivismo en Latinoamérica

El desarrollo de distintos procesos en América Latina tuvo sus particularidades en cada país, pero podemos tener algunas abstracciones generales que nos permitan comprender los procesos en América Latina, específicamente el del desarrollo de la ciencia en sus Universidades.

La ciencia y la idea de progreso fue el eje rector de las Universidades en Latinoamérica, muchos hombres de nuestro continente confiaron plenamente

¹⁷ *Ibid.*, p. 133.

en la ciencia, en sus aplicaciones prácticas y en la capacidad de proyección sobre la sociedad para desempeñar un papel notable en los procesos de desarrollo.

Pero “Contrariamente a lo que podría admitirse a primera vista, la consolidación de los Estados nacionales no se correspondió necesariamente con una “nacionalización” de la ciencia en los países latinoamericanos.”¹⁸ De uno a otro extremo de América Latina los años siguientes de las independencias latinoamericanas estuvieron marcadas por la continuación de luchas armadas para consolidar la emancipación recién obtenida, lo que ocasionaba muchas veces guerras civiles. “El periodo que media entre el ciclo independentista y la vinculación de la economía latinoamericana a los mercados internacionales se caracteriza por la prioridad atribuida a la creación del Estado”¹⁹ entre cuyas características básicas consistió en el monopolio de las fuerzas armadas y una estructura administrativa elemental.

Es necesario recordar que una generalidad de la región latinoamericana fue la lucha que se llevó a cabo en el siglo XIX entre liberales y conservadores, con propuestas antagónicas entre sí sobre el orden institucional, los Estados nacionales y la consolidación de grupos de poder.

El liberalismo enarbolaba la posición de implementar un proyecto acorde a los lineamientos del Positivismo, como en Europa y como era común en la época, a manera de calca, pues se pretendió su implementación sin considerar las condiciones particulares de América “el liberalismo europeo constituía el proyecto de una clase media ya existente cuando entre nosotros era apenas un programa que pretendía consolidar dichos sectores”²⁰ lo cual, ocasionó múltiples conflictos en distintos campos de batalla.

Los conservadores que trataban de recuperar su poder político y económico que estaba constituido por propietarios y hacendados tradicionales, propietarios que habían sido beneficiados por la política colonial. Esto los confrontaba claramente con los liberales que representaban para ese momento

¹⁸ Weinberg, Gregorio, *La ciencia y la idea de progreso en América Latina. 1860-1930*. 2ª. Ed. Argentina, Fondo de Cultura Económica de Argentina, 1998. p.37.

¹⁹ Weinberg Gregorio, *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires, Kapeluz, 1984. p.113.

²⁰ *Ibid.*, p.42.

las ideas renovadoras, que “constituyen en parte un grupo intelectual, con concepciones liberales de contrato, de trabajo, de igualdad ante la ley y de libertad individual”²¹ y también tenían entre sus intereses vincular la exportación comercial así como las finanzas a manos inglesas.

La lucha entre conservadores y liberales se presentó de manera diferenciada en contenido y características si se le compara con la confrontación que hubo entre estos mismos sectores en Europa, principalmente porque en el Viejo Mundo la pelea se daba sobre Estados ya constituidos, mientras que en Latinoamérica se pugnaba el control para el nuevo tipo de Estado que habrían de surgir: “La doctrina liberal apareció antes como programa que como realidad o experiencia histórica.”²² De ahí que el Positivismo en América Latina se presentó bajo dos fases: la educativa y la política.

El Positivismo fue el nombre asignado a la idea filosófica que dio sustento ideológico al paradigma simplificador:

[...] es un concepto que expresa un conjunto de ideas, las cuales, al igual que otros muchos sistemas filosóficos, pretenden o han pretendido poseer un valor universal. Es decir, pretenden valer como soluciones a los problemas que se plantea el hombre, cualquiera que sea su situación espacial o temporal, geográfica o histórica.²³

La interpretación del modelo positivista en el terreno de la educación exacerbó una pugna con respecto al papel del Estado y su calidad como institución educativa o no, que cada modelo educativo concebía en instituciones diferentes. Los liberales se enfrentaban al clero para poder restar su poder político, económico y educativo, mientras que los conservadores apelaban a su papel de educadores por excelencia y a la falta de cuerpo docente de la época²⁴.

El desarrollo del Positivismo estuvo siempre ligado a un determinado grupo político que vio en él un instrumento para implementar un nuevo orden, el cual fue traído a América Latina para resolver una serie de problemas sociales y políticos, igual que como se intentó en Europa. Cabe recordar que Comte, el

²¹Weinber Gregorio, *La ciencia y la idea de progreso en América Latina. 1860-1930, op cit.*, p. 42.

²²*Ibid.*, p.115.

²³Zea, Leopoldo. *El positivismo en México: Nacimiento, apogeo y decadencia*. México, Fondo de Cultura Económica, 1968, p. 17.

²⁴La creación de escuelas normales en América Latina fue resultado de esos conflictos.

mayor exponente del Positivismo, perteneció a la clase burguesa, que en su época había alcanzado su máximo desarrollo después de la Revolución Francesa. Fue él quien estableció el ideal de un nuevo orden social, apoyado en las ciencias positivas, para que la nueva posición de su clase quedara justificadas:

Ningún hombre es igual a otro; todos los hombres tienen un determinado puesto social. Este puesto social no podía estar determinado a la manera como lo hacía el antiguo orden, es decir, por la gracia de Dios o de la sangre, sino por el trabajo. El trabajo: ésta era la categoría que no quiso reconocer el orden antiguo basado en la divinidad o en la aristocracia.²⁵

En el caso de México, Leopoldo Zea habla de dos etapas en el desarrollo de la burguesía mexicana, la primera de ellas consiste en su participación como combatientes contra el viejo orden y una vez ganada la batalla, la segunda etapa consistió en la implantación de un nuevo orden que tenía sus bases en el Positivismo, sin embargo era una generalidad en la región.

Ese nuevo orden requería de lugares para su divulgación, para que las nuevas generaciones interiorizaran las nuevas reglas y los principios de una sociedad renovada. Por excelencia ese lugar ha sido la Universidad, pero en ese clima la falta de Universidades se convertiría en un problema a resolver.

Fueron esos hombres que, educados en las nuevas escuelas, recibieron la doctrina positivista y tomaron conciencia de clase, de la burguesa, por supuesto, además de que clarificaron cuáles eran sus intereses como clase, su principio era: "El Positivismo se basará en este espíritu de investigación y de duda: ninguna afirmación dogmática sino que toda afirmación deberá ser demostrada por los hechos."²⁶ Tal principio responde a la fase combatiente en la que la clase burguesa trataba de quitar los derechos y sobre todo los privilegios a los militares y al clero.

Una vez superada la fase combatiente, aquellos hombres que impulsaban el Positivismo sabían que el nuevo orden sería difícil de lograr, sobre todo, en un ambiente de orden, porque quitarle los bienes materiales al clero era una cosa, pero quitarle el dominio del pueblo era algo más complicado. De aquí la

²⁵ *Ibid.*, p. 45.

²⁶ *Ibid.*, p. 84.

necesidad que tenía esta clase de una doctrina que persuadiese a todos de que el orden de la burguesía nacionalista era el orden de la sociedad.

De acuerdo con los positivistas, la tesis del derecho del más fuerte, encontrará su justificación en Darwin: “Cada hombre tiene lo que se merece, y esto no hay que tocarlo.”²⁷ Contra esta tesis, José Vasconcelos habrá de reaccionar, pues lo que en realidad se está proclamando es la justificación de los derechos y privilegios que han conseguido y que anhelan, tratando de demostrar con el Positivismo el origen científico de sus privilegios.

La educación tiene así una finalidad casi exhaustiva: ofrecer el máximo de verdades sobre las cuales apoyen los individuos su criterio. De este máximo de verdad deben partir todos los individuos. No se debe partir de ideas preconcebidas, porque estas no son sino verdaderos prejuicios que perturban la conciencia de los individuos y alteran su convivencia. Los supuestos de los cuales se debe partir en toda clase de opiniones deben ser aquellos que ofrece y puede demostrar la ciencia positiva.²⁸

Con tales principios educativos y formativos, los hombres educados fueron obteniendo características de egoísmo, descreídos y sin ideales, preocupados por el bien material inmediato y privado. Todo aquello que no tuviera un fin inmediato era rechazado.

Un ejemplo de ese fin inmediato estuvo relacionado a la búsqueda de soluciones a problemas concretos, es así que en América Latina la economía de tipo extractivista que caracterizó aquellos años dio pie al desarrollo y profesionalización de nuevas disciplinas como la química o la ingeniería porque “Las industrias establecidas, en cuyos procesos intervenían operaciones químicas, necesitaban técnicos preparados científicamente para mejorar e intensificar la producción, y al no encontrarlos en el país, se les hacía venir de Europa”²⁹ y algo similar ocurrió con la industria del azúcar, fermentaciones, hilados y tejidos, metalúrgica, entre otros.

Fue así que se fueron haciendo necesarias las especialidades y se fue fragmentado el saber para dirigirlo a un fin específico; en 1877 en México, “el ministro Ignacio Ramírez disponía que los futuros arquitectos quedaban

²⁷ *Ibid.*, p.99.

²⁸ *Ibid.*, p. 126.

²⁹ Weinberg G, *La ciencia y la idea de progreso en América Latina, op. cit.*, p. 69.

eximidos de cursar en la preparatoria el castellano, la literatura y la lógica³⁰, con esto se abría el proceso de reformas del plan educativo de Gabino Barreda, la cual llevó a la mutilación del conocimiento generalizado del resto de las materias para ir formando especialistas, además que dictó quién tenía derecho a qué tipo de materias para su formación, mutilando de esta manera la idea del conocimiento generalizado.

En la reforma también se propuso el “no recargamiento en las profesiones con el estudio de ciencias poco necesarias a su ejercicio.”³¹ Esta segunda base está contra la instrucción del carácter enciclopédico. En este punto, podemos recordar la propuesta de Edgar Morin en el capítulo 1 y su llamado a recobrar el conocimiento enciclopédico. Además de las dos modificaciones anteriores, se recomienda también conformar escuelas “especiales” es decir, “haciendo que cada mexicano no entienda sino de aquello en lo cual se ha especializado”³². La idea de modificar el plan tenía por objetivo lograr hombres que fueran prácticos en la realidad, realistas, que no se detienen en sueños y que sólo quieran hacer aquello que puede ser demostrado en las aulas.

Para 1877, la primera generación de hombres que había sido formado bajo los postulados del Positivismo estaba lista para salir al mundo y demostrar que sus cimientos científicos eran adecuados para implementar el orden bajo los mejores principios, de mentes ordenadas y capaces de dar solución a las necesidades que requería la sociedad mexicana:

Iniciados en el método científico, merced a una educación sistemática y eminentemente filosófica, durante la cual lo vimos aplicar a toda clase de fenómenos y conducir en todo caso a conclusiones seguras, susceptibles de engendrar la convicción más íntima, hemos tenido ocasión de convencernos de su excelencia y alto alcance, a tal punto, que le miramos hoy como el medio único que posee el hombre de llegar a los inequívocos y garantizados resultados, como infalible piedra de toque de la verdad, que, como mágica palabra de los cuentos árabes, despliega ante nosotros las maravillas del mundo fenomenal en su efectivo enlace, y nos indica los puntos de apoyo, que la actividad humana busca como Arquímedes, para fijar la palanca que cambie la faz del mundo.³³

³⁰ Véase Zea L, *El positivismo en México: Nacimiento, apogeo y decadencia*, op. cit., p. 134.

³¹ *Ibid.*, p. 138.

³² *Idem.*

³³ *Ibid.*, p. 153.

El método aprendido bajo la dirección de Barreda es considerado por sus discípulos como el mejor y más perfecto instrumento para reconstruir la casi aniquilada sociedad. Los discípulos de Barreda se agruparon en la Asociación Metodófila y desde ahí intentaron aplicar el método positivista a los problemas del orden social.

Sin embargo, como se enunció en un principio, aquellos jóvenes provenían de familias pertenecientes a la burguesía, eran quienes habían recibido una educación importada, estaban avergonzados del pasado colonial y su pensamiento se caracterizaba por tener aspiraciones e intereses en otros países. Poco sabían de la situación, necesidades y capacidades de la sociedad latinoamericana, las aspiraciones eran Francia o Estados Unidos, y con esa visión trataron de poner orden bajo los principios del Positivismo.

Ante ese panorama, no es difícil imaginar cómo resultaron las cosas, Manuel Ramos intentó justificar el planteamiento positivista en las relaciones sociales de la siguiente manera: “La ciencia social deberá estudiar el nacimiento, el desarrollo, la estructura, las funciones de la sociedad, como la biología estudia el nacimiento, el desarrollo, etc., del individuo”³⁴ dotando a todos de las mismas características, generalidades y desarrollo de los procesos. Si esto funcionara así, entonces, se podría conocer a la sociedad y a todos los fenómenos sociales que estarían determinados.

Piensa Ramos que existen leyes biológicas que son válidas para todo hombre y que deben ser tomadas en cuenta para gobernar, y una de esas leyes biológicas es la supervivencia del más apto, piensa que en la sociedad no deben sobrevivir sino las más fuertes física o intelectualmente. “El Estado no tiene otra misión que la de estimular estas aptitudes y no atrofiarlas concediendo facilidades”³⁵, porque al gobierno no deben preocuparle que perezcan los débiles, ya que ellos a fin de cuentas no generan un bien social.

El saber científico permitirá poner fin a las transformaciones violentas y las soluciones ofrecidas por la fuerza podrán ser discutidas, “entonces vendrán espontáneamente la gran clasificación de las funciones sociales, y la ley de la

³⁴ *Ibid.*, p. 173.

³⁵ *Ibid.*, p. 175.

división del trabajo, sin la cual no hay crecimiento biológico, dará la clave del crecimiento social, que es el progreso”.³⁶

En todo este proceso, no debemos perder de vista que las ciencias positivas ocultaban la ideología de la burguesía mexicana, que se hacía cada vez más poderosa. La ciencia justificará sus actos y la forma del orden social que quiere establecer.

Lo que se buscaba en los países latinoamericanos era establecer el orden derivado de la investigación científica realizada por la sociedad, recordemos que se trataba de una sociedad recién salida de la guerra entre liberales y conservadores y que tenía como clave de éxito la palabra “progreso”. Por supuesto que todo aquello que se saliera de los límites planteados por el Positivismo o lo contradijera sería calificado como “retrógrado”.

La experiencia nos muestra que el Positivismo no fue utilizado como una doctrina filosófica exclusivamente, más bien fungió como un instrumento metódico al servicio de los intereses del grupo social en el poder.

Se hablaba del orden y del progreso, pero ya no del progreso de cada país, el progreso era el que estudiaban en Francia o Estados Unidos. Fue así que se conformó una aristocracia que no respondía ni a los intereses de las naciones latinoamericanas, ni a los intereses de su propia clase, más que al crecimiento económico particular.

2.2.3 La reacción al Positivismo

Una nueva generación iba conformándose y se iba dando cuenta de la incompatibilidad entre orden y progreso, era lo uno o lo otro, y una ciencia que prefiriera el orden al progreso habría de convertirse en una ciencia muerta.

Como una crítica hacia el dogmatismo positivista y a su falta de apertura ante cualquier otro elemento que se distanciara de él aún a pesar de que formara parte de la experiencia del hombre. Para esta nueva generación las humanidades fueron las que ocuparon el interés principal.

Con mucha antelación ya se había advertido en nuestra América Latina del deslizamiento desde criterios principistas hacia otros pragmáticos, que, por lo que ahora nos importa, significa desatender las ciencias básicas y una concepción integral de la cultura para

³⁶ *Ibid.*, p. 239.

recaer en el utilitarismo miope. La primera actitud lleva a una idea diferente de la enseñanza superior que tampoco descuida el interés por los libros de texto ni por la divulgación científica; la segunda, y aquí reiteramos juicios ya adelantados, conduce a la profesionalización excesiva, a sobreestimar la práctica en detrimento de la teoría.³⁷

Para esta nueva generación, era primordial tener alguna misión, ya que dentro del Positivismo todo estaba dicho, no tenían cabida nuevas teorías o propuestas, solo había que reafirmar lo dicho. “Para 1910 el éxito coronaba los esfuerzos de esta generación: la filosofía metafísica, como la llamaban los positivistas, entraba en la Universidad.”³⁸

Desde 1833 en que Valentín Gómez Farías había disuelto a la Real y Pontificia Universidad de México no existía una Universidad, sino escuelas superiores dispersas. Justo Sierra era el creador de esta nueva Universidad. “Los fundadores de la Universidad de antaño decían: la verdad está definida, señaladla, nosotros decimos a los universitarios de hoy: la verdad se va definiendo, buscadla.”³⁹

Esta nueva generación, formada por los positivistas quería un quehacer en el destino de sus naciones, habrían comprendido que uno de los problemas principales se encontraba en la falta de educación en las clases populares. No propusieron una nueva filosofía ni un sistema nuevo, simplemente buscaron abrir las puertas a todas las inquietudes y expresiones.

Algo similar se replica a lo largo y ancho de América Latina, ante el avance del liberalismo se intensificaron los trabajos para poder incorporar a un número creciente de personas a lo que era considerado “civilizado” con instituciones y legislaciones modernas y estables, para tales fines era menester superar el “atraso” que era notable en la miseria, la fragmentación lingüística, claro, estos procesos siempre estuvieron dirigidos por hombres ilustres y notables que buscaban, sobre todo, políticas educativas a largo plazo.

En 1842 se creó la Universidad de Chile, “siguiendo una concepción centralista y el modelo napoleónico, es decir, cómo órgano rector de todas las

³⁷ Weinber, Gregorio, *La ciencia y la idea de progreso en América Latina*, op. cit., p.83.

³⁸ Zea L., *El positivismo en México: Nacimiento, apogeo y decadencia*, op. cit., p. 439.

³⁹ Justo Sierra, *apud* en Zea L., op. cit., p. 440.

actividades en sus diversos niveles”⁴⁰; 1843, en Venezuela, el *Código de Instrucción Pública* marcaba la importancia de la educación venezolana para consolidar y desarrollar las instituciones, así como la importancia de la educación primaria, femenina, rural y artesanal, el propósito de dicho código consistió en “ordenar la estructura del desarticulado sistema educativo, lo integraban catorce leyes, cuyo centro de gravedad parecía vuelto hacia la educación superior”⁴¹; en Colombia, en 1847 aparece la Sociedad de Artesanos de Bogotá, su surgimiento está asociado con la disolución de las estructuras coloniales para enfrentar al liberalismo que apuntaban a la disolución de los resabios coloniales pues “amenazaba la supervivencia de los grupos artesanales [...] y señalan que la educación estaba entre sus objetivos”⁴²; en 1850 Perú sometió al Congreso un plan general de educación donde quedó promulgado el “*Reglamento General de Instrucción Pública* que [...] constituye el primer código orgánico educacional de la República”⁴³ en el que se atribuye al Estado las facultades para la conducción del sistema educativo; Guatemala reorganizó su sistema educativo hasta 1871 y 4 años más tarde lo hizo bajo la influencia positivista porque “el proceso sufrió un intenso eclipse durante los treinta años de gobiernos conservadores”⁴⁴

La utilización de un tipo de saber no es cuestión de edades, y no tiene que ver con el progreso como lo plantearon los primeros positivistas, es una cuestión de necesidades. El Positivismo se había encargado de estudiar todo lo material, pero habían dejado de lado otro tipo de conocimientos referente a las ideologías, o como lo llama Leopoldo Zea, todo lo que fuera referente a los sentimientos. Y esta era la tarea que faltaba por realizar.

A la filosofía del Positivismo se va a oponer una filosofía de la vida. Ambas son movimientos; pero la materia es un movimiento que va a su destrucción, mientras que la vida es un movimiento que va en ascenso, sin límites.⁴⁵

El egoísmo calculador del Positivismo dio pie para que la generación formada por ellos buscaran eliminar tales características negativas y pronto el

⁴⁰ Weinberg, Gregorio, *Modelos Educativos en la historia de América Latina*, op cit., p. 127.

⁴¹ *Ibid.*, p 144.

⁴² *Ibid.*, p. 142.

⁴³ *Ibid.*, p. 137 .

⁴⁴ *Ibid.*, p. 145.

⁴⁵ Zea L., *El positivismo en México: Nacimiento, apogeo y decadencia*, op. cit., p. 452.

Positivismo ya no fue el sustento del progreso, se había transformado en un obstáculo para estos jóvenes.

2.2.4 Reforma Universitaria

A principios del siglo XX las dificultades con las que se enfrentó el “desarrollo” constituían un estancamiento por falta de inversión e infraestructura:

En Venezuela [...] no existe desde hace más de sesenta años sino cuatro profesiones; no salimos de las aspiraciones de ser abogados, médicos, ingenieros o teólogos, países mineros apenas cuentan con una escuela de minería; un país agrícola apenas cuenta con una escuela de agricultura.⁴⁶

La formación adquirida en los centros de educación superior resultaban ser incongruentes a la realidad que se vivía, las exigencias de la vida ordinaria no iban acorde a lo que se enseñaba en las instituciones científicas.

Bajo este contexto es que llegamos al movimiento de reforma universitaria en Córdoba en 1918. “El movimiento de reforma iniciado en la Universidad Mayor de San Carlos y Montserrat de Córdoba en Argentina en 1918 proyectó su influencia a los centros universitarios de toda América Latina y rebasó los límites de las aulas universitarias.”⁴⁷

En Argentina se realizó la primera confrontación entre la sociedad que comenzaba a experimentar cambios en su composición interna con una clase media emergente que buscaban rebasar viejos esquemas políticos planteados por conservadores y liberales que buscaban la reproducción de la cultura europea.

La existencia de la Universidad de Buenos Aires significó desde sus inicios, un aporte sustancial al desarrollo de los estudios superiores, la formación de los profesionales y técnicos que el país requería, además de la constitución de una nueva clase dirigente; pero significó también la incorporación de otro patrón o modelo de desarrollo.⁴⁸

Iba creciendo una nueva concepción del mundo dada por la Revolución Agrícola e Industrial, cuyas manifestaciones se expresaron en las exigencias de nuevas relaciones de producción y de comercialización así como de una vida individual y social diferente.

⁴⁶ Weinberg, Gregorio, *La ciencia y la idea de progreso en América Latina*, op. cit. p. 89.

⁴⁷ Marsiske Renate, coord., *Movimientos estudiantiles en la Historia de América Latina*. Vol. II. 2ª ed. México, Centro de Estudios sobre la Universidad, 2003., p. 19.

⁴⁸ Weinberg, G. *Modelos educativos en la historia de América Latina*, op. cit., p. 124.

La orientación de la enseñanza universitaria era profesional y utilitaria, la Universidad era productora y reproductora de ciertas profesiones liberales, como abogados, médicos, ingenieros y arquitectos quienes estaban destinados a servir a la clase alta. “La Universidad no había encarado aún su problema esencial. Vivía en el campo de las ideologías de prestado y dentro de una corriente de marcado autoritarismo institucional y franco centralismo cultural.”⁴⁹

El movimiento se extendió al resto de las Universidades en América Latina y pese a que fue en Argentina donde comenzó el movimiento, el primer país donde repercutió más la demanda reformista fue en la Universidad de San Marcos en Lima Perú en 1919, tan solo 12 años después de su fundación.

En 1919, los estudiantes de San Marcos acogen el ideario de la Reforma de Córdoba. Al año siguiente, el primer Congreso Nacional de Estudiantes, reunidos en Cuzco, adopta una resolución de gran trascendencia para el movimiento: la creación de las “Universidades populares González Prada”, uno de los mejores aportes al reformismo peruano. En estos centros confraternizaron obreros, estudiantes e intelectuales, ampliándose así el radio de la influencia de reforma. El movimiento encontró aquí su más caracterizada concreción política en la fundación por Haya de la Torre, de la “Alianza Popular Revolucionaria Americana”, el APRA, que por décadas representó la vanguardia del pensamiento político latinoamericano y de las posturas antiimperialistas.⁵⁰

Eran once los puntos de la demanda del movimiento, entre los que destacan para fines de la presente investigación los siguientes:

Reorganización académica, creación de nuevas escuelas y modernización de los métodos de enseñanza. Docencia activa. Mejoramiento de la forma cultural de los profesionales. Asistencia social a los estudiantes. Democratización del ingreso a la Universidad
Extensión universitaria. Fortalecimiento de la función social de la Universidad. Proyección al pueblo de la cultura universitaria y preocupación por los problemas nacionales⁵¹.

La reforma de Córdoba representó la búsqueda de un perfil propio que correspondiera a las necesidades de Latinoamérica, producto de circunstancias socio históricas particulares.

⁴⁹ Tunnermann, B., *El sistema Modular, la UAM-X y la universidad pública. Breve historia del desarrollo de la Universidad en América Latina, op, cit.,* p. 137.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 138.

⁵¹ *Idem.*

Su acción se centró en el aspecto de la reorganización formal de la institución y menos en lo referente en cuanto al contenido académico, que prácticamente continuó obedeciendo al patrón napoleónico de facultades profesionales separadas.

Tal movimiento, aunque no resultó victorioso del todo representa el punto de partida del proceso de reforma en marcha de la Universidad Latinoamericana la cual sigue buscando hasta nuestros días un esquema universitario original adecuado a nuestras necesidades reales de nuestro continente y al proceso de socialización que inevitablemente transformará a las actuales estructuras.

2.2.5 Uso político de la Universidad

A la luz de este recuento no podemos dejar de mencionar lo obvio: el papel concreto y el uso político que se había dado a la Universidad como Institución. Para llevar a cabo la reproducción de las fuerzas productivas, es decir las del trabajador, se requiere de un capital variable que se representa por medio del salario que permita cubrir necesidades indispensables biológicas e históricas. Esto quiere decir que el salario debe tener la capacidad adquisitiva suficiente para poder cubrir necesidades reales y sentidas.

La reproducción de las fuerzas productivas requiere también gente competente para poder participar en alguna parte del proceso de producción, y para que la cadena productiva esté completa se necesita una fuerza productiva que sólo puede ser asegurada mediante ciertas instituciones, en este caso, la Universidad:

Si enunciamos este hecho en lenguaje más científico, diremos que la reproducción de la fuerza de trabajo no sólo exige una reproducción de su calificación sino, al mismo tiempo, la reproducción de la sumisión de los trabajadores a las reglas del orden establecido, [...] En otras palabras, la escuela (pero también otras instituciones del Estado, como la iglesia, u otros aparatos, como el ejército) enseñan ciertos tipos de “saber hacer”, pero de manera que aseguren el sometimiento a la ideología dominante o el dominio de su “práctica”.⁵²

⁵² Althusser. Louis, “La educación como aparato ideológico del estado: reproducción de las relaciones de producción”, en María de Ibarrola, ed., *Las dimensiones sociales de la educación*. México, El caballito, 1985, pp. 111-112.

Con esas palabras Althusser nos describe puntualmente la importancia de las Universidades, sobre todo nos permite comprender su importancia como institución desde la época colonial en nuestros países, donde carecía la corona de trabajadores que supieran ejercer ciertos oficios para la satisfacción de las necesidades de la corona y todo el desarrollo en busca de “el progreso”.

Sin embargo, resultado de este desarrollo y de las críticas que se van haciendo surgieron algunas de las propuestas que pusieron en crisis el paradigma simplificador, tema central de esta investigación.

2.3. Crisis del paradigma simplificador

Como hemos visto, el pensamiento de la modernidad se estructura en las Universidades, desde ahí se realiza la investigación científica, la difusión de la cultura y de los valores dominantes, reflejo del pensamiento de la sociedad dominante en tiempo y espacio.

Por tal motivo, cuando se habla de una crisis de paradigma o de la posibilidad de una transición hacia un nuevo paradigma es necesario comprender que éste implica un cambio en el pensamiento individual y colectivo, individual porque es el sujeto el que recibe la educación y colectivo porque responde a un cambio político y a la realidad social.

Es indiscutible hablar de la existencia de una crisis del paradigma simplificador que resulta ser irreversible, tal crisis inició con Einstein y la mecánica cuántica, y no está claro cuando ha de terminar.

La crisis del paradigma hegemónico simplista a la que nos enfrentamos es producto del mismo avance del conocimiento científico que ha develado sus propias limitaciones. La ciencia, fundada en los principios de disyunción, reducción y determinismo, buscó perseguir certezas, “fundada en un determinismo absoluto, [...] ese ideal determinista que hoy se halla vaciado de su sustancia”.⁵³ Revisaré, muy brevemente, algunas condiciones teóricas que hicieron posible la crisis del paradigma

⁵³ Morin, Edgar, *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Trad. De Ricardo Figueira. Buenos Aires, Nueva Visión, 2015. p. 31.

2.3.1 Condiciones teóricas de la crisis del paradigma

Son 4 las condiciones teóricas que darán lugar a la crisis del paradigma hegemónico que a continuación expondré brevemente.

Primera condición teórica de la crisis en el paradigma dominante simplificador

La teoría de la relatividad de Einstein. “Einstein distingue entre la simultaneidad de eventos presentes en el mismo lugar y la simultaneidad de acontecimientos distantes, particularmente acontecimientos separados por distancias astronómicas”⁵⁴. Esta afirmación pone en tela de juicio la relación entre el observador y el orden temporal de los acontecimientos, es decir, no se puede verificar la simultaneidad de los acontecimientos, solo se puede establecer su orden de acuerdo al juicio del observador.

Esta teoría que aparentemente no dice mucho, vino a revolucionar la concepción de tiempo y espacio que Newton había establecido porque las relativizó en el campo de la astrofísica debido a que “No hay ninguna simultaneidad universal, el tiempo y el espacio son dos eventos simultáneos en un sistema de referencia que no son simultáneos para otro sistema de referencia”.⁵⁵ Esto demostró el carácter local de las mediciones y el grado de exactitud del conocimiento.

Segunda condición teórica de la crisis en el paradigma simplificador dominante

La mecánica cuántica en el campo de la microfísica. Heisenberg y Bohr demostraron que “No es posible observar o medir un objeto sin interferir en él”⁵⁶, en otras palabras, no sabemos lo real, sino nuestra intervención en el objeto, esta manifestación de la “interferencia estructural” del sujeto en el objeto tiene importantes consecuencias: por un lado, limita la exactitud de

⁵⁴Santos, Boaventura de Sousa, *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. 4ª reimp. Trad. De José Guadalupe Gandarilla Salgado. México, Siglo XXI/CLACSO, 2009. p. 31.

⁵⁵ *Ibid.*, p.32.

⁵⁶ *Idem.*

nuestros conocimientos y sólo podemos aspirar a aproximarnos a los resultados, base fundamental sobre la que se erigió el paradigma positivista. Por otro lado, queda demostrado que la totalidad de lo real no puede reducirse a la suma de las partes, como lo vimos con anterioridad con el trabajo de K. Kosik. Finalmente, los dos puntos anteriores nos llevan a deducir que la distinción entre sujeto-objeto es mucho más compleja de lo que a primera vista pueda parecer.

Tercera condición teórica de la crisis en el paradigma simplificador dominante

El teorema de la incompletud (o incumplimiento) y los teoremas de la imposibilidad. Lo que esto llegó a revelar fue que incluso un procedimiento o escenario basado en las reglas de la lógica matemática no se puede llegar a demostrar. “Si las leyes de la naturaleza subyacente ante la exactitud de las matemáticas, las investigaciones de Godel viene a demostrar que el rigor de las matemáticas por sí mismo carece de fundamentación.”⁵⁷ De acuerdo con el Positivismo, la ciencia era matemáticamente comprobable pero bajo este teorema las condiciones para el éxito de la ciencia moderna ya no pueden ser concebidas como naturales y obvias. Este tema ha sido largamente discutido y hoy en día se reconoce que “el rigor matemático, como cualquier otra forma de rigor, se basa en un criterio de selectividad”.⁵⁸ Nuevamente recurrimos a la relación entre sujeto-objeto.

Cuarta condición teórica de la crisis del paradigma simplificador dominante

El progreso del conocimiento en los campos de la microfísica, química y biología: Teoría de estructuras disipativas y el principio de orden por fluctuaciones.

No cabe duda que las investigaciones de Ilya Prigogine han sido un punto clave para reflexionar sobre las ciencias positivistas, muchos autores retoman su trabajo para demostrar no solo las fallas del paradigma dominante sino partir de esos estudios para proponer nuevas posibilidades del desarrollo científico.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 33.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 34.

La teoría de las estructuras disipativas y el principio del orden a través de las fluctuaciones establecen que sistemas abiertos, es decir, en sistemas que funcionan en los márgenes de la estabilidad, la evolución se explica por fluctuaciones de energía que en determinados, nunca enteramente previsibles, desencadenan espontáneamente reacciones que, a través de mecanismos no lineales, presionan el sistema más allá de un límite máximo de inestabilidad y lo conducen a un nuevo estado macroscópico. Esta transformación irreversible y termodinámica es el resultado de la interacción de los procesos microscópicos siguiendo una lógica de autoorganización en una situación de no equilibrio. La situación de bifurcación, es decir, el punto crítico donde la más mínima fluctuación de energía puede conducir a un nuevo estado, representa la potencialidad del sistema para ser atraído a un nuevo estado de menor entropía. De este modo la irreversibilidad en los sistemas abiertos significa que éstos son el producto de su historia.⁵⁹

La importancia de esta teoría radica en una nueva concepción de la materia y de la naturaleza que propone un diseño diferente de la herencia física clásica y de la biología pues transitó a conceptos como la historia, interpretación, imprevisibilidad, irreversibilidad y evolución. Incluso recuperó conceptos que la ciencia había dado como erróneos.

Pero lo que complementa esta teoría para dotarla de importancia es que en ella convergen las ciencias naturales y las sociales, haciendo de este trabajo un movimiento científico hacia la multidisciplinaria, lo que implica ir de la mano con una reflexión epistemológica profunda en el campo del conocimiento científico.

Con base en estas cuatro condiciones teóricas, podemos observar que los pilares del paradigma de la ciencia moderna se van resquebrajando, por un lado, la relación sujeto-objeto y su intervención en el proceso de observación; se presentan las matemáticas como algo que ya no puede representar toda la realidad de manera cuantificable, y finalmente desde la física (considerada la disciplina más importante dentro de la lógica positivista) se muestra la

⁵⁹ Ilya Prigogine e Isabelle Stengers, *apud*, Santos Boaventura de Sousa, *op cit.*, p. 34.

incapacidad para estudiar desde los límites disciplinares transitando a la multidisciplina atreviéndose a juntar las ciencias naturales con las sociales.

“No debemos, no podemos, aislar esta crisis del conocimiento de una crisis de civilización de la que es un componente: degradación de las solidaridades, de la pérdida de pertenencia a una nación y a la humanidad [...]”⁶⁰ Es necesario contextualizar la crisis de la ciencia simplista en el conjunto de problemas de sociedad y de civilización que la que nos hallamos sumergidos.

Con estos nuevos elementos en el pensar científico es que pasamos a la mitad del siglo XX donde el reconocimiento de esas inconsistencias dio origen a nuevas propuestas que se plantearon la manera de reorganizar el conocimiento.

2.4 Reorganización del conocimiento en el siglo XX

Como resultado de lo revisado en el apartado anterior, en la segunda parte del siglo XX se comenzó a discutir en el mundo si los principios del Positivismo seguían siendo suficientes para explicar el contexto y la nueva crisis a la que se estaba enfrentando la humanidad.

Gracias a estas discusiones se habrían de reconocer los avances que la ciencia había tenido, importantes descubrimiento como el ADN o algunos avances tecnocientíficos como la llegada del hombre al espacio, sin embargo estos acontecimientos no fueron lo suficientemente importantes como para omitir el otro lado del desarrollo de la ciencia que provocó enfermedades, contaminación, daños a los ecosistemas, legitimación de la desigualdad y la superioridad de unos hombres sobre otros, etc.

Como consecuencia lógica de esta reorganización, algunas Universidades construyeron nuevos proyectos que intentaban responder a los planteamientos que la crisis del esquema hegemónico había puesto en evidencia. Si bien esos esfuerzos son muchos, esta investigación se concentra en tres de esos esfuerzos que ocurrieron en México y que concluyeron en la práctica con nuevos planes de estudio para responder a las necesidades contemporáneas. A continuación pasaré a hacer una revisión contextual de ellos

⁶⁰ Morin, Edgar. *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*, op. cit., p. 50.

2.4.1 La Universidad Autónoma Metropolitana. Plantel Xochimilco

La creación de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) se planteó como una alternativa para solucionar algunos problemas que existían en la educación superior en la zona metropolitana, entre otros problemas, la juventud de la década de los sesenta rebasaba la oferta de ingreso a la educación superior que brindaban la UNAM e IPN.

Por otro lado, después de un largo análisis, se pretendía crear una Universidad que superara viejas formas de organización académica y administrativas.

Sumado a las dos inquietudes anteriores estaba la preocupación por el perfil de los estudiantes, pues las necesidades concretas de la población mexicana exigían que los egresados de la educación superior estuvieran preocupados por su vinculación con las necesidades sociales. Esta Universidad debería tener una estructura flexible que pudiera responder con la eficacia requerida a los intereses de los alumnos y a las necesidades del país.

Las características que definieron a la UAM como institución fueron:

- a) Desconcentración de los centros de educación superior en el área metropolitana mediante la ubicación de sus campos en las zonas periféricas donde fuera posible vincular la educación con la industria
- b) Organización de las actividades de enseñanza-aprendizaje por periodos de tres meses: trimestres
- c) Eliminación de la tesis profesional como requisito para titularse
- d) Creación de un tronco común inicial para las tres divisiones
- e) Órganos colegiados como instancia máxima para poder gobernar, integrados por autoridades universitarias, estudiantes y trabajadores, tanto académicos como administrativos.⁶¹

Estos fueron los postulados generales que dieron pie a la organización de las tres unidades de la UAM, con el acuerdo de que “cada una se desenvuelva y funcione de manera independiente, aunque coordinadamente con los demás”⁶². Siguiendo estas recomendaciones, en diciembre de 1973⁶³ el Congreso de la Unión creó la Universidad Autónoma Metropolitana.

⁶¹ Arbesú García, María Isabel y Luis Barruecos. *El sistema Modular, la UAM-X y la universidad pública. El sistema modular, Xochimilco*. 2ª reimp. México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2004, pp. 10-11.

⁶² UAM-X, *Proyecto Académico*, México, UAM, 2002, s/p, [En línea], <http://www.uam.mx/sah/pre-pa/tema04/villarreal74-78/indice.htm>, [Consulta 15 de junio de 2017].

⁶³ Véase *Documento Xochimilco*, 9ª. Reimp., México, UAM, 2001., p. 6.

De las tres unidades, el plantel Xochimilco se diferenciaba de los demás porque construyó una nueva forma de concebir la función universitaria dentro de la sociedad a partir de un reordenamiento del conocimiento particular: el sistema modular.

Las ideas que sustentaron el nuevo modelo estuvieron inspiradas en “los médicos descalzos en China, la nueva concepción de la educación en Nicaragua y la educación cubana posrevolucionaria, entre otras.”⁶⁴

En el Documento Xochimilco se fundamentan los lineamientos epistemológicos, sociales y pedagógicos sobre lo qué es y cómo debe funcionar el sistema modular. El hincapié por el correcto funcionamiento del sistema modular respondía a la falta de experiencia previa en México de algún modelo parecido, pues hasta antes de la UAM ninguna otra Universidad latinoamericana había tenido una experiencia parecida.

- f) El sistema modular se proyecta en México, por primera vez, en la UAM-X para carreras de las áreas de ciencias biológicas y de la salud, ciencias sociales y humanidades y posteriormente para ciencias y artes del diseño, ya que la Unidad Xochimilco inicia sus clases el 14 de noviembre de 1974 con estudiantes inscritos a dos divisiones de Ciencias Sociales y Humanidades y Ciencias Biológicas y de la Salud; casi un año después recibe a los estudiantes de Ciencias y Artes para el Diseño.⁶⁵

Lo novedoso del nuevo modelo educativo radicó en el planteamiento epistemológico de dos elementos: “La interdisciplina y la aplicación del conocimiento a una realidad concreta.”⁶⁶

Dos elementos son los que caracterizaban al sistema modular, parecieran pocos, sin embargo lo que implicaban para su realización era una ruptura teórica con el paradigma clásico que se desarrollaba en la enseñanza por medio de disciplinas sin relación entre ellas y adquiriendo conocimientos de manera acumulativa sin reflexión ni aplicación en la realidad.

La falta de vinculación con la realidad y la ausencia reflexiva en el conocimiento se intentaron modificar en el nuevo plan de estudios utilizando como herramienta a la interdisciplina en la investigación científica.

⁶⁴ Arbesú García M. I., *El sistema modular, la UNAM-X y la universidad pública*, op cit., p 12.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 13.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 9.

Las relaciones que mantienen la ciencia entre sí y con sus efectos, son de tal índole que es imposible considerar cada uno de estos elementos separadamente. Sin embargo, en un momento histórico se han determinado estos componentes y se independizaron para constituir áreas institucionales relativamente autónomas. Así la Universidad se hizo cargo de la enseñanza, los institutos de investigación se hicieron responsables de la investigación y diversas organizaciones de los aspectos aplicativos. Esta situación cuyo origen se remonta a la Edad Media, ha perdurado hasta nuestros días, constituyendo un obstáculo para el establecimiento de relaciones creativas, entre las ciencias, la enseñanza y la aplicación. La investigación multidisciplinaria, la enseñanza integrada, la constitución de equipos multidisciplinarios profesionales, la integración de docente asistencial, son ejemplos de intentos para establecer una efectiva relación en tres los elementos mencionados.⁶⁷

El método de enseñanza-aprendizaje también traía concepciones nuevas, tales como la participación activa del docente y el estudiante en la intervención del proceso del conocimiento, basado en la teoría de Jean Piaget quién afirma que “conocer un objeto, es actuar sobre él. Conocer es modificar, transformar el objeto y entender el proceso de su transformación y, como una consecuencia, entender la forma en que el objeto es construido.”⁶⁸

Algunas de las modalidades particulares del modelo Xochimilco son las siguientes:

- a) Vinculación de la educación con los problemas de la realidad, es decir, vinculación de la Universidad con la sociedad por medio del estudio de un problema concreto que afecte a las clases más necesitadas
- b) Organización global del proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de “Módulos”, donde se estudia un problema de la realidad y se aborda de una manera interdisciplinaria, utilizando el método científico como una forma para resolver este problema. La manera en que normalmente se imparten las clases modulares es mediante ciertas técnicas educativas, como el trabajo en grupo y en equipo, [...] experiencia que les permite valorar su trabajo en función del trabajo de los otros
- c) Participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el estudiante no memoriza, sino que cuestiona y razona todo el tiempo
- d) Nueva concepción de la función del profesor universitario en la que sirve de guía, de organizador del proceso de enseñanza-aprendizaje. [...] Coordinador, [...] moderador [...] y orientador.

⁶⁷ Documento Xochimilco, op. cit., pp. 7-8.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 8.

- e) Combinación de la teoría y la práctica por medio de la realización de una investigación que lleva a cabo cada trimestre, y de la aplicación de este trabajo en una práctica de servicio
- f) Integración de las tres tareas sustantivas que tiene la Universidad: docencia, investigación y servicio
- g) Diseño de espacios físicos y de mobiliario, de acuerdo con las necesidades que se tienen de impartir docencia en un grupo de aproximadamente veinte estudiantes donde no hay tarimas, ni escritorios para el docente.⁶⁹

Todos estos elementos fueron los que conformaron el nuevo proyecto, con elementos que rompían lo establecido hasta entonces para el funcionamiento adecuado en las Universidades. El docente y el estudiante pasaron a convertirse en actores activos que intervienen de forma consciente en el proceso del conocimiento, pero además, esto no resulta suficiente si no es para brindar alguna solución a algún problema concreto.

Además de lo anterior, la relación entre el docente y el estudiante es concebida como una relación entre iguales, con lo que se elimina la jerarquización antes existente entre ambos que es uno de los impedimentos para construir soluciones.

La metodología propuesta en la UAM es construida sobre un problema real el cual estructura y organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje que implica la intervención de distintas disciplinas y actividades organizadas en torno al problema eje, es decir, de algo tan general, pasaban a algo concreto y más fácil de abordar, sin perder de vista la integración del fenómeno a una totalidad.

El objeto de transformación de un módulo no era sólo el planteamiento de un problema general, sobre el cual se definen los contenidos necesarios para su comprensión, pues retomando la idea de Marx también el objeto de transformación está presente en la propia transformación del conocimiento que se da en el docente y en los estudiantes. Así, “el conocimiento es el resultado de una relación dialéctica entre el sujeto y el objeto que se intenta conocer. El conocimiento no es [...] un estado, sino que constituye un proceso de interrelación y de mutua transformación.”⁷⁰

⁶⁹ Arbesú García, María Isabel y Luis Barruecos. *El sistema Modular, la UAM-X y la universidad pública. El sistema modular, Xochimilco, op. cit.*, pp. 14-15.

⁷⁰ UAM-X, *Proyecto Académico, op.cit.*, s/p.

La alternativa radicó principalmente en el principio de vinculación del que hacer universitario con problemáticas de la realidad social. El acento en la creación del nuevo diseño universitario está en la práctica unitaria de todos los aspectos profesionales que se desarrollan en su interior (docencia, investigación, divulgación etc.) y no la suma de ellas, como estaba planteada en el resto de las Universidades contemporáneas. La innovación práctica reposa en la práctica social por parte de la Universidad como un agente activo en la transformación social, debido a que esta transformación está planteada en sus objetivos y es materializado en su concepción sobre lo que es el conocimiento.

Finalmente, se buscaba la superación del aislamiento que se da en las Universidades como recinto del saber y que provoca muchas veces la separación con la realidad en donde son desarrolladas las teorías de conocimiento excusadas muchas veces en la “objetividad del conocimiento”. La UAM trató de incorporar en los estudiantes la conciencia sobre el sujeto activo, creador y transformador.

Era una teoría evidentemente influenciada por la teoría materialista, que a la luz de los años y en el balance posterior que se hizo del proyecto se reconoció que dicho modelo entraba en contradicción con el discurso oficial del Estado en que el modelo se vio limitado para el desarrollo completo del proyecto debido a las necesidades que requería el mismo Estado.

2.4.2 Plan de Estudios Experimental de Medicina General. Enseñanza de medicina general integral o Plan A-36⁷¹

En el año de 1975 la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en Ciudad Universitaria implementó un programa piloto que duró 10 años con una perspectiva diferente en el proceso

⁷¹ No he recopilado suficiente información para desarrollar este punto, pues tanto en la Biblioteca Central como en la misma Facultad de Medicina, el libro donde se plantea el nuevo proyecto ha sido eliminado del acervo haciendo un poco más complicada la recaudación de la información. La misma dificultad la he encontrado en línea, pues solo aparece un pequeño apartado del libro *Proyecto de plan de estudios experimental de medicina general integral: plan A-36* del cual he sacado la siguiente información. Valdría la pena dedicar un estudio más profundo sobre el tema y de su eliminación del libro en las bibliotecas de la Universidad, pero ese es un caso que el presente trabajo no realizará. Por tal motivo, pasemos a lo que es de nuestro interés.

enseñanza-aprendizaje que modificó el plan de estudios con el objetivo de modificar el perfil del egresado.

La necesidad por plantear un enfoque diferente fue el resultado de un análisis respecto al perfil que estaban teniendo los egresados de dicha facultad, entre otros puntos la crítica radicaba en los siguientes:

- a) Disparidad [...] entre la preparación de los egresados [...] y la capacidad que de estos demanda la sociedad.
- b) Tendencia a la especialización
- c) Insatisfacción en la enseñanza y aprendizaje real
- d) Los objetivos educacionales no son operativos
- e) No hay congruencia entre los medios y los fines⁷²

Ante tal situación, la propuesta del nuevo plan que está firmado por 14 doctores de la Facultad de Medicina considera a la comunidad y a la población como categorías fundamentales para desarrollar un programa de estudios diferente al que se estaba desarrollando.

El problema que originó el nuevo planteamiento estuvo basado en el análisis de la población y el tipo de atención que requerían. Lo explico: el propósito declarado para la formación de los estudiantes era generar médicos generales, sin embargo, la manera de llevar a cabo las clases le iba dando preferencia a las especialidades. Para entender esto es necesario saber que existen tres niveles de atención médica: el primer nivel, también conocido como atención primaria, corresponde a la población sana, cuya atención está dirigida a los centros de salud “que tiene a su cargo programas de prevención y diagnóstico temprano de la enfermedad”⁷³ En este nivel el estudiante podría estar en contacto directo con la población. Pareciera que es donde se desarrollan actividades simples, empero resultan trascendentales desde el punto de vista social porque aquí corresponde la etapa de prevención. El segundo nivel o de atención secundaria corresponde la población enferma, cuya atención está dirigida a los servicios de consulta externa “el alumno puede aprender la historia natural de la enfermedad y el diagnóstico y tratamiento de

⁷² *Plan de estudios experimental de medicina general*. (Plan A-36). México, Facultad de Medicina. [En línea] <http://hist.library.paho.org/Spanish/EMS/39524.pdf> [Consulta: 29 de septiembre de 2016] p. 206-208.

⁷³ *Ibid.*, 209.

la patología más frecuente en la comunidad”⁷⁴ Mientras que el tercer nivel o de atención terciaria corresponde la población que presenta problemas médicos referidos por los sistemas del contacto primario. “el alumno puede aprender a ejecutar las medidas iniciales de atención de los casos [...] cómo usar los servicios de contacto secundario: hospital y consulta especializada. [...] El buen desempeño en este nivel se basa en el aprendizaje de los dos niveles anteriores”.⁷⁵

Afortunadamente, por lo menos en aquellos años⁷⁶ la población sana ocupaba la mitad de la tasa, es decir, que la mayoría de la población requería de atención primaria. Sin embargo, el perfil del egresado estaba orientado a concluir la carrera y optar por una especialización cuya atención está dirigida al tercer nivel, es decir, a la población más pequeña perolas necesidades reales de la población requieren ser cubiertas por médicos generales, que cuenten con la capacidad de implementar medidas preventivas para la población sana y sólo ciertas medidas para la atención de problemas urgentes. Esta situación implicó un anacronismo con las necesidades reales de la población por estar formando a egresados en los que predominara la especialidad como interés.

Otra de las cuestiones que eran criticables en el modelo de enseñanza previo –y actual- estuvo constituido por la división de un ciclo básico y otro clínico. “Hay un problema de metodología de la enseñanza, pues la estructura [...] divide la enseñanza de la medicina en un periodo de ciencias básicas y en uno de [...] clínica que hace que el alumno aprenda la información teórica durante dos años, para aplicarla posteriormente.”⁷⁷ Lo que implicaba que cuando el estudiante se enfrentara a la práctica hubiera olvidado lo que anteriormente había escuchado en el aula debido a la falta de práctica.

Las técnicas didácticas implementadas tampoco eran consideradas como las más apropiadas, “pues tanto en las materias básicas como en las clínicas, más de las dos terceras partes del tiempo transcurren en el aula.”⁷⁸ Hasta entonces, el estudiante no contaba con otros estímulos para el refuerzo

⁷⁴ *Idem.*

⁷⁵ *Ibid.*, p. 210.

⁷⁶ Habría que ver la tasa actual para que estos datos sean más reveladores.

⁷⁷ Plan de estudios experimental de medicina general. *Op. Cit.* p. 207.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 208.

pedagógico más que lo que dictara el docente mientras que el aprendizaje práctico se encontraba limitado a la repetición rutinaria de los experimentos.

El conjunto de las críticas anteriores traían como conclusión que se estaba produciendo un alejamiento de la realidad entre la formación de los estudiantes, los egresados y la comunidad a la que iban brindarle atención. “Las materias básicas se enseñan en los edificios de C.U., clínicas y hospitales. Esto hace difícil que el alumno entre en contacto con la comunidad y con el ambiente en donde se produce la enfermedad y en donde puede prevenirse”⁷⁹.

Todas estas observaciones dieron pie a que se formulara el nuevo plan de estudios que tenía como objetivo fundamental modificar el tipo de perfil que estaban teniendo los egresados de la facultad, fue así que se consideró conveniente “proceder en forma experimental implantando un sistema educativo en pequeña escala que una vez probado y evaluado, diera la pauta para luego realizar los cambios a un nivel más general”⁸⁰ y que tuviera, además, como un principio pedagógico, la norma de que el proceso de aprendizaje el alumno debiera comenzar de lo simple para progresar a lo complejo.

Para proceder a la planificación se adoptaron los siguientes criterios sociales y pedagógicos:

1. Basarse en objetivos de aprendizaje precisos, congruentes con la realidad, y que orienten las decisiones sobre la estructura del plan de estudios, las actividades de aprendizaje y enseñanza, la metodología didáctica, la evaluación del aprendizaje y la de la propia enseñanza
2. Armonizar los medios con los fines, es decir, llevar la enseñanza a las situaciones reales en las que se enfrentan los problemas que el alumno debe aprender a resolver en cada etapa de sus estudios
3. Evitar la división arbitraria entre la información teórica y práctica, de manera que el conocimiento científico sea entendido por el alumno al ser aplicado a un esquema de acción. Además, debe evitar las divisiones artificiales del conocimiento que crean áreas paralelas de competencia de la atención del alumno
4. Hacer un cambio hacia una metodología activa que dé el alumno la oportunidad de realizar por sí mismo actividades de aprendizaje, además de obtener información científica⁸¹.

⁷⁹ *Idem.*

⁸⁰ *Idem.*

⁸¹ *Idem.*

Después de los criterios anteriores el principio pedagógico del cual habría que partir sería el de mantener la información teórica incorporada a la acción, es decir, “la información teórica debe aplicarse en la práctica, con el fin de desarrollar los hábitos de estudio permanente y los procesos superiores de raciocinio: inducción-deducción, análisis-síntesis y juicio crítico”⁸² ello con la finalidad de que el alumno pudiera resolver problemas cada vez más complejos dentro de cada nivel.

Lo anterior permite la posibilidad de practicar el conocimiento para lograr su incorporación en la acción, “una distribución más racional y oportuna del conocimiento básico y evita la división arbitraria entre las ciencias básicas y las clínicas” para poder incorporar de manera integral el conocimiento a la comunidad en donde se desempeñan sus funciones. Tal como mencionaba Marx con respecto a la praxis.

La manera de poder implementar este propósito implicó la estructuración del plan de estudios a un sistema modular, tan solo un año después de que lo llevara a cabo la UAM como pudimos leer anteriormente. Su funcionamiento era algo semejante a lo que planteaba la Universidad Metropolitana, pues a diferencia de la organización por medio de distintas disciplinas que muchas veces terminaba convirtiéndose en una competencia entre cada una de ellas, el plan A-36 contaba con una división modular que sistematizaba el conocimiento por áreas y que estaba íntimamente relacionado con la solución de los problemas que fueran detectados, lo cual “le da estructura, es decir, lo conecta y permite su integración en esquemas coherentes vinculados con la realidad.”⁸³

Para el buen desempeño de este objetivo se apostaba –y he aquí lo que considero la parte fundamental del proyecto- a que el alumno mantuviera un contacto directo con la población. Es decir que incorporaba el trabajo de campo, aprender lo que era la comunidad, cómo funcionaba, de qué se enfermaban y que lo ocasionaba y para ello había que trabajar en la comunidad y con la humanidad. De hecho, el servicio social estaba dirigido a las comunidades urbanas o más desprotegidas de la ciudad, precisamente para desempeñar esta labor.

⁸² *Ibid.*, p. 210.

⁸³ *Idem.*

Los distintos módulos que conformaban los 5 años de formación estaban divididos de la siguiente manera: el primer año contaba con 4 módulos; el segundo año con 12 módulos; a partir del tercer año el alumno pasaba directamente a tener contacto con la comunidad en un trato directo con el paciente y también formaba parte de los distintos programas de las unidades de atención. Cada uno de ellos estaba conformado por la integración de los tres niveles de atención médica, de modo tal que la especialidad no prefiguraba como la parte de mayor importancia, a diferencia del primer nivel el cual tenía mayor peso para la atención debido a que es en ese proceso en el que se hace presente la prevención.

Cuando el estudiante finalizaba sus estudios, la actividad complementaria, a diferencia del otro plan de estudios que llevaba la facultad, no buscaba ingresar a alguna especialidad como oncología, pediatría, cardiología etc. sino que aspiraban a algún lugar de las distintas maestrías tales como salud pública, educación médica etc. Maestrías que visiblemente demandaban la interdisciplina o por lo menos a la multidisciplina como algo necesario para complementar la formación y vocación. La inscripción a este plan era voluntario para aquellos de primer ingreso y para los que cursaran años más avanzados podían cambiarse de planes revalidando algunas materias.

El alumno, al terminar sus estudios tendría la capacidad de:

1. Distinguir entre normalidad y anormalidad, entendida esta última como una manifestación del desequilibrio homeostático en los campos biológico, psicológico y social.
2. Diagnosticar los padecimientos más frecuentes del país
3. Enunciar el riesgo específico de cada individuo en cuanto a la probabilidad de enfermedad, enfermedad secundaria, enfermedad iatrogénica, incapacidad, restitución de la salud y muerte
4. Aplicar las medidas específicas e inespecíficas de prevención a nivel primario, secundario (diagnóstico temprano y tratamiento oportuno) y terciario (rehabilitación) con los medios del programa a que pertenece y con la coordinación de recursos extra, intra o interinstitucionales
5. Manejar los medios de comunicación y didácticos
6. Enunciar y aplicar los procedimientos administrativos fundamentales en relación con los objetivos anteriores
7. Tener hábitos de trabajo interdisciplinarios en equipo con el personal paramédico, con otros especialistas de la medicina y con profesionales de otras disciplinas científicas relacionadas con la salud; valorar sus limitaciones y sus responsabilidades con el paciente y con los otros miembros del equipo

8. Enunciar y ajustarse a los códigos éticos de la comunidad y de la profesión.⁸⁴

Los lineamientos hasta aquí planteados cumplieron sus objetivos, sin embargo, como ya hemos mencionado, este proyecto fue concluido en 1984 sólo diez años después de que fuera implementado.

Las generaciones que egresaron de ese plan de estudios recibieron el título de médico cirujano como el plan paralelo, y su inserción en el mercado laboral fue recibida sin distinción con el resto de los profesionales. Sin embargo, al pasar el tiempo esto fue modificado.

El reordenamiento del conocimiento en la carrera de medicina rompió con el paradigma clásico que se había erguido en las disciplinas y en la especialización. El plan modular A-36 trajo como experiencia a una de las disciplinas más positivistas un nuevo enfoque que tenía la preocupación de vincular el conocimiento con la solución de problemas concretos a los que se enfrentaba la comunidad.

La multidisciplinaria fue la herramienta que utilizaron para poder superar el conocimiento parcializado que estaban teniendo los egresados hasta entonces formados por las disciplinas y la nula comunicación existente entre ellos. El plan modular pretendía modificar el estudio para convertirlo en un análisis integral desarrollado por las condiciones reales y concretas. Partir de lo sencillo a lo complejo, como vimos con K. Kosik, requería tener conocimientos de las condiciones sociales de los integrantes de la comunidad, es decir, tratar de ver al hombre en todas las dimensiones posibles, comprendiendo que el sujeto es un hombre complejo, viendo las distintas esferas que lo componen: biológicas, sociales, políticas, económicas, históricas, culturales etc.

Finalmente la comprensión de esta realidad haría más sólidas al tipo de soluciones que el médico podría brindar, poniendo gran énfasis al primer nivel que está dado principalmente por la apuesta a la prevención, resultado del análisis integral del medio en donde se desarrolla el sujeto.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 220.

2.3 El Colegio de Estudios Latinoamericanos en la FFyL de la UNAM

Durante la década de los años setenta el mundo presenciaba una guerra mundial enmarcada en la Guerra Fría que en América Latina se reconfiguró bajo el nombre de “Guerra Sucia”, sucia porque ningún Estado reconocía oficialmente estar en estado de guerra, aunque procediera a todos los métodos de guerra para neutralizar o eliminar al enemigo que en ese tiempo se resguardaba en el nombre de comunista.

Al término de la Segunda Guerra Mundial, el mundo quedó dividido por las dos principales potencias con modos de reproducción económicos que eran antagónicos: el comunismo y el capitalismo. Como consecuencia de aquella división la nueva estrategia consistió en introducirse en aquellas regiones que podrían ser proclives a un control, sobre todo del capitalismo, para ganar más territorios políticos y proclamar su triunfo por sobre la del comunismo.

Bajo ese marco surge un acuerdo impulsado, sobre todo por la UNESCO, para crear los estudios regionales, aparecen los estudios asiáticos, africanos y por supuesto los Estudios Latinoamericanos. Esto tenía la finalidad de conocer las zonas, sus conflictos, sus riquezas, sus dinámicas, en fin, conocer las dinámicas internas para determinar cómo se podría influir en la vida política de esas regiones.

Es así que surgen los Estudios Latinoamericanos en México, respondiendo a las necesidades de la bipolaridad mundial que se vivió en la Guerra Fría, sin embargo, el contexto de la Guerra Sucia hizo que se desarrollaran las características del colegio, logrando diferenciarse de los Estudios Latinoamericanos ya existentes en Estados Unidos o en Europa.

Una de las consecuencias de las dictaduras latinoamericanas fue haber contado con grandes grupos de refugiados en México, muchos de ellos intelectuales, militantes que buscaban todos ellos un esfuerzo intelectual para resolver problemáticas particulares de nuestra historia.

La captación y el registro de los fenómenos sociales no era una tarea exclusiva de ninguna de las ciencias sociales en general, ni de alguna de ellas

en particular, y entonces comenzaron los interminables debates interdisciplinarios.⁸⁵

“En 1966 se creó el Centro de Estudios Latinoamericanos de la Facultad de Filosofía y Letras y se daría nacimiento a la licenciatura en Estudios Latinoamericanos que comprendía estudios de historia, literatura y filosofía.”⁸⁶ Si bien para su creación influyeron varios estímulos, por una parte, como ya he mencionado, lo que fue fundamental consistió en el aflujo de importantes intelectuales, la previa existencia de organizaciones a nivel continental, la oleada de dictaduras de la guerra sucia, la guerra de baja intensidad, el encuadramiento de América Latina en tratados militares y políticos y, por supuesto, la Revolución Cubana.

“Lo que distingue a los Estudios Latinoamericanos de otro tipo de estudios, es el hecho de que ellos no se constituyen únicamente en torno a un campo de conocimiento, sino simultáneamente dentro de un campo de lucha.”⁸⁷ En efecto, se trató de construir y reafirmar un sujeto histórico con identidad e integración.

La esencia de los Estudios Latinoamericanos en México no estaba motivada sólo por el estudio académico o por razones exclusivamente profesionales, pues su mayor trascendencia radicó en la preocupación vital por el destino de nuestros pueblos.

Entre los muchos elementos que dieron origen y especificidad a los Estudios Latinoamericanos, yo retomo los 3 puntos que señala el Dr. Ignacio Sosa quién participó enérgicamente para encontrar la identidad del Colegio:

1. La noción de humanidades recuperará su sentido original. [...] Significaron una renovación en el tipo de problemas que, tradicionalmente se analizaban en el campo de lo humanístico. Los Estudios Latinoamericanos recuperaron para las humanidades la tradición clásica. Ésta las había reducido a una actitud contemplativa volcada al estudio del pasado y al cultivo de

⁸⁵ Aunque me gustaría ahondar sobre el debate de lo que sí es y lo que no es interdisciplina, eso requeriría una tesis aparte y aun así no se agotaría todo el debate que existe en torno a ello y por tal motivo no lo abordaré en el presente trabajo.

⁸⁶ Castor, Susy y Lucía Sala. *Balance y perspectiva de los Estudios Latinoamericanos. Balance y perspectiva de los estudios históricos sobre América Latina en México*. México, Coordinación de Humanidades/Facultad de Filosofía y Letras, 1985, p. 74.

⁸⁷ Cueva, Agustín, *Balance y perspectivas de los estudios latinoamericanos. Reflexiones sobre el desarrollo contemporáneo de los estudios latinoamericanos en México*. México, Coordinación de Humanidades/Facultad de Filosofía y letras, 1985, p. 102.

la belleza; [...] Integrantes del gremio prestaron más atención a los problemas del presente que a los del pasado y, además este giro se hizo acompañar del imperativo moral del actuar en función del pensar. [...] Las humanidades [...] abandonaron su postura contemplativa e intentaron recuperar su dimensión de conocimiento útil para la sociedad.

2. [...] tiene un acta de nacimiento en la que se asentó la fecha correspondiente a los inicios de la Guerra Fría y, para el nacimiento de esos estudios en el contexto nacional, un documento semejante la registra veinte años después: en el segundo lustro de la década de los felices años sesenta.
3. [...] nació bajo un signo intermedio entre la renovación y la ruptura. Renovación porque introdujo a la región como un nuevo objeto de estudio; ruptura, por su vocación de promotora del cambio social radical.⁸⁸

La nueva licenciatura en Estudios Latinoamericanos si bien respondía a su carácter interdisciplinario por mantener un diálogo permanente entre historia, filosofía y literatura, también se esforzó por poner importancia en temas de historia socioeconómica, historia de las ideas y seminarios de temas específicos. “El nuevo proyecto del plan en estudio, a la vez enfatiza las materias de carácter teórico-metodológico y la tarea de investigación tiende a considerar al eje histórico como columna vertebral de la carrera.”⁸⁹

Veamos cómo se estructuró esta nueva licenciatura al calor de los acontecimientos: “[...] es una carrera profesional de carácter interdisciplinario, cuyo objeto de estudio es América Latina.”⁹⁰

El tema que nos concentra para retomar este caso en consonancia con los dos temas anteriores tiene su núcleo en el plan de estudios, porque es éste la síntesis de discusiones que “cuestiona[n] la organización puramente disciplinaria de la estructura universitaria de México, en este sentido el CELA es un colegio [...] con una visión integradora del estudio de los problemas sociales”.⁹¹ Sobre este eje, el plan de estudios nos muestra cómo se fue construyendo la carrera, la modificación constante en los planes de estudios es muestra de que la carrera está activa y trata de adecuarse a los momentos

⁸⁸ Sosa, Ignacio, *De memoria y de historia de los Estudios Latinoamericanos*. México, Seminario permanente sobre América Latina/Praxis, 2007, [América Latina desde México] pp. 21-22.

⁸⁹ Castor, Susy y Lucía Sala. *Balance y perspectiva de los Estudios Latinoamericanos. Balance y perspectiva de los estudios históricos sobre América Latina en México*, op. cit., p. 74.

⁹⁰ *Plan de Estudios de la Licenciatura en Estudios Latinoamericanos*, Facultad de Filosofía y Letras. Dirección general de asuntos del personal académico UNAM. México, Praxis, 2004, p. 5.

⁹¹ *Ibid.*, p.6.

históricos en los que le toca desarrollarse en función de la cambiante realidad latinoamericana y a la par del desarrollo de las ciencias sociales.

En diciembre de 1975, el consejo Técnico de la Facultad de Filosofía y Letras aprobó un nuevo plan de estudios, ratificado por el Consejo Universitario. En 1977, estos órganos colegiados acordaron la creación del Colegio de Estudios Latinoamericanos (CELA).⁹²

Es así que 1975, 1976, 1986, 1997, 2002, 2012⁹³ fueron años de reestructuración del plan de estudios entre representantes académicos y estudiantiles, que tenían como objetivo tener siempre acorde con la realidad los estudios impartidos en el colegio (aunque ir acorde no siempre signifique lo mejor).

El reconocimiento de la necesidad estratégica de contar con una carrera en Estudios Latinoamericanos es la fundamentación de la nueva propuesta que se sustenta en tres niveles:

1. Ontológico: Implica acotar, regionalizar y emplear los recursos teóricos de diversas disciplinas de las humanidades y las ciencias sociales para conocer un objeto de estudio resultado de un amplio proceso histórico: América Latina.
América Latina es un ser histórico que deviene, se transforma, [...] es el resultado de complejos procesos sociales, económicos, políticos, culturales, entendiendo estos términos en su más amplia y más compleja definición conceptual.
El objetivo de la licenciatura es formar un humanista con conciencia regional, con una sólida base metodológica en la historicidad, con el aporte fundamental de la filosofía, la literatura y las ciencias sociales, que pueda comprender, producir conocimientos y actuar desde y para la región latinoamericana y caribeña.
2. Epistemológico: Su fundamentación epistemológica descansa sobre la objetividad de su existencia histórica, [...] a dar cuenta justamente de esos procesos de cambio [...] en la búsqueda de los elementos históricos que hacen de ella una unidad y que exige tener en cuenta su profunda diversidad.
3. Académico: Para asumir la función ético-social de contribuir con su estudio a su transformación debemos situarnos ante una condición histórica que nos hace latinoamericanos, que es fruto de una opción académica o profesional.⁹⁴

Desde que se dio origen a la licenciatura, se pensó en darle un sello de distinción por medio del enfoque interdisciplinario en un intento por “captar la

⁹² *Ibid.*, p.18.

⁹³ Actualmente el plan de estudios del Colegio está por modificarse nuevamente.

⁹⁴ *Ibid.*, pp. 38- 40.

realidad latinoamericana en sus múltiples aspectos: económicos, sociales, políticos, ideológicos y culturales, con especial hincapié en las disciplinas”⁹⁵

Entre los días 25 y 29 de junio de 1984, menos de 10 años después de creada la licenciatura, en el antiguo colegio de San Ildefonso se llevó a cabo el Encuentro Nacional, Balance y Perspectivas de los Estudios Latinoamericanos. Uno de los ponentes, Sergio Bagú, presentó el tema: “Privilegios y ausencias de determinados periodos, temas, aspectos o especialidades. Separaciones tradicionales entre disciplinas”, esto con el objetivo de poder alcanzar una mejor comprensión y explicación de nuestra realidad. Por medio de esta exposición en un tiempo histórico realmente pequeño y por medio de un análisis cualitativo, Bagú se dedicó a hablar sobre el perfil de los temas latinoamericanos, específicamente rescató lo que concierne a la carrera:

Cuando la profesión está ya bien diseñada (En México), su destino está estrechamente relacionado con la clase social a la cual pertenecen sus profesionistas: su inserción social, su definición política, su condición económica e inmediata, su modo de asimilar la experiencia y hasta la proyección del ego sobre la capacidad crítica y el estilo polémico⁹⁶

El contexto no tenía como prioridad fortificar una licenciatura exclusivamente académica, sino un espacio donde se investigara, se discutiera, se polemizara y se brindaran soluciones a las distintas problemáticas por las que estaba atravesando la región.

La riqueza de la conjunción de exiliados en México, más que el reconocimiento de la diversidad latinoamericana permitió conocer las generalidades de América Latina que reconoció sus particularidades y aceptó, también, que sus necesidades eran internacionales “como ciencia, como profesión y como acción política”.⁹⁷

Esta postura resta un poco de importancia a las condiciones reales y concretas que dieron origen a la carrera, porque pone mayor énfasis a condiciones externas de las que dieron origen a la nueva licenciatura: “En las recomendaciones de Paris, en 1976 [...] se recomienda la creación de Centros

⁹⁵ *Ibid.*, p. 41.

⁹⁶ Bagú, Sergio, *Balance y perspectiva de los estudios Latinoamericanos. Privilegios y ausencias de determinados periodos, temas, aspectos o especialidades. Separaciones Tradicionales entre disciplina*. México, Coordinación de Humanidades/Facultad de Filosofía y Letras, 1985 p. 50.

⁹⁷ *Idem.*

de Estudios Latinoamericanos que se encarguen, en cada país, de la formación de los profesores de historia y de la cultura que haga posible la recomendación anterior”⁹⁸. Tanto en la reunión de París, como las que le siguieron en Bogotá y México, se reconoció la importancia que la UNAM había concedido a tales estudios. Se propuso, igualmente, que estos estudios, en sus expresiones de docencia e investigación, tuviesen un carácter interdisciplinario, “ya que la realidad latinoamericana tiene múltiples facetas que es menester conocer, como expresión de la identidad de que son parte.”⁹⁹

Lo que podemos concluir es que la creación de la licenciatura fue la síntesis de un proceso multifactorial objetivo y subjetivo que ha dado pie a una de las carreras más controversiales por su nula disciplinariedad, lo que hace que sea considerada como poco seria, y quizá peor aún, poco científica. “Estos han sido momentos relevantes en la historia de los estudios que realizamos en la Facultad de Filosofía y Letras, sin embargo como ocurre en la política nacional a partir de la firma del Tratado de Libre Comercio, en 1992, han sido, como América Latina y los estudios que a ella se refieren, de manera absurda, relegados.”¹⁰⁰

Considero que el desarrollo de dicha licenciatura (como en su momento el caso del A-36 y de la UAM-X) va a la par del debate interdisciplinario y su pertinencia en la educación superior para la formación de nuevos tipos de egresados, así como las fuerzas internas de quienes conformamos el colegio de Estudios Latinoamericanos que definimos el objetivo y las tareas a desarrollar como diferencia superior de una nueva propuesta metodológica que nos toca defender a las generaciones actuales.

Los tres casos expuestos, en diferentes momentos, mostraron ser una alternativa a la organización del conocimiento: son o fueron propuestas que están atravesadas por la interdisciplina, ya sea por el sistema modular, el A-36 o la declaración precisa de la interdisciplina como eje rector de los Estudios Latinoamericanos, es decir que trataron de eliminar algunas fronteras entre

⁹⁸ Zea, Leopoldo. *Balance y perspectivas de los estudios latinoamericanos. El conocimiento de América Latina como política de integración latinoamericana*. México, Coordinación de Humanidades/Facultad de Filosofía y Letras, 1985. p. 131.

⁹⁹ *Ibid.*, p. 132.

¹⁰⁰ Sosa, Ignacio, *De memoria y de historia de los estudios Latinoamericanos, op. cit.*, p. 7.

diversas disciplinas para definir su objeto de estudio. Además, cada uno de estos casos, en la medida de sus posibilidades, tenía como objetivo la concreción de los estudios para resolver problemas reales.

Los tres casos representan esfuerzos que comienzan por reconocer la complejidad como una constante en los estudios científicos necesarios para poder buscar una nueva forma de organización que las disciplinas ya tienen agotadas para conocer la realidad. Retomar su trabajo y reflexionar sobre las limitaciones que presentaron los tres proyectos es el reto actual que nos toca ir construyendo en los espacios y por supuesto en la marcha de las transformaciones sociales.

Y aunque este debate tuvo su auge en los años setentas y ochentas, parafraseando un poco la idea, por más que la Universidad mantenga posturas avanzadas la realidad es que están enmarcadas en un sistema capitalista que no permite salirse demasiado de su esquema provocando desvirtuar los proyectos a algo que esté más acorde con los fines del Estado. Finalmente, no hay que olvidar que la Universidad es una institución del Estado que no va a permitir mucho margen de acción en su contra.

Con ello no pretendo decir que sea el Estado el único con capacidad para decidir el grado de desarrollo, pues son los movimientos sociales y populares los que van impulsando luchas organizadas para lograr transformaciones, sin embargo, sí considero importante recalcar que es el Estado el principal responsable de garantizar la educación, en ese sentido mi afirmación la recalco diciendo que las ideas, proyectos o trabajos científicos, por muy avanzadas e innovadoras que sean, si son contradictorias al interés del Estado no podrán desarrollarse plenamente. Por eso es importante que se lleven a cabo las luchas en conjunto, una lucha política que busque la transformación científica y también una política que busque la transformación del modo de producción.

Por lo anterior, no es casualidad que me haya encontrado con gran dificultad para encontrar los documentos a veces en el rincón de la biblioteca, otras veces solo en línea y en otro caso por casualidad con el encargado de la biblioteca que tenía en su biblioteca personal los documentos inaugurales del proyecto que le tocó vivir cuando era estudiante.

Esta neutralización por dar la batalla no sólo ha quedado estancada, sino que ha sido eliminada de las bibliotecas para conocer la historia y esfuerzos

pasados por crear un modelo educativo diferente a lo que dicta el ordenamiento científico del paradigma positivista.

Sin embargo, (afortunadamente) hay algunos optimistas que insisten en recuperar modelos pasados que estamos convencidos que siguen más vigentes que los modelos clásicos.

Con todo lo anterior, considero que se han presentado los elementos necesarios que permiten conocer los contextos específicos que dieron origen a los casos que revisaremos, con lo que es posible pasar a su análisis, que es el tema central del tercer capítulo.

Capítulo 3

La complejidad en la educación superior en América Latina

Brevemente he expuesto, con los capítulos anteriores, que durante más de la mitad de siglo XX las ciencias naturales proclamaron que el método aplicado en el paradigma simplista estaba centrado en juicios de hecho, es decir que podían ser evitados los juicios de valor, dicho de otra manera, la neutralidad y objetividad eran algo deseado y además, a su juicio, posible. El contexto específico y exclusivo de su epistemología era el contexto de justificación, centrado en los objetivos internos de cada disciplina y en las condiciones de las teorías, los hechos o el lenguaje que garantizara la validez y la confiabilidad de sus descubrimientos.

Mientras la postura anterior se desarrollaba y se autoproclamaba como única, fueron surgiendo y siguen surgiendo cada vez más posiciones contrarias que denuncian el compromiso ético y político que hay detrás de los modelos explicativos que responden a intereses políticos específicos.

Hasta aquí hemos visto como el hombre a través del tiempo ha tratado de apropiarse del mundo para poder dominarlo, y el escenario al que nos enfrentamos en el contexto actual nos sigue exigiendo que ampliemos nuestros horizontes para poder tener una mayor comprensión de los fenómenos a los que asistimos en el siglo XXI.

A lo largo del siglo XIX comenzó una disyunción entre las ciencias duras y las humanidades. Las primeras se encargaron de conocer los objetos, el universo físico y viviente pero ignorando al sujeto cognoscente, mientras que las segundas se encargaron de estudiar el pensamiento del hombre. Esta división de conocimientos se reflejó en la multitud de disciplinas y especialidades que profundizaron el problema y agravaron la separación generalizada hasta nuestros días:

Desgraciadamente, se ejerce una fuerte presión sobre la enseñanza secundaria y superior para adaptar a las necesidades tecnoeconómicas de la época y estrechar la parte de las

humanidades. La vulgata tecnoeconómica dominante considera que las humanidades no tienen interés o son puro lujo.¹

Hemos visto también, cómo es que este modelo de conocimiento hegemónico caracterizó los postulados y planteamientos de las Universidades en Latinoamérica y en México (con algunas contadas excepciones) y cómo hubo algunos intentos (al menos en México) que pueden ser comprendidos como antecedentes de un modelo que aborda el conocimiento desde una postura más compleja. Sin embargo, el modelo tradicional arrastra tras de sí la reproducción de conocimiento y sujetos cognoscentes que no están formados para enfrentar los problemas actuales desde un punto de vista complejo y totalizador.

Conocer los problemas claves del mundo no es una tarea fácil, sin embargo, las problemáticas del agua, la miseria, el hambre, la injusticia, los dificultades ambientales por mencionar algunos, son problemas a los que debemos enfrentarnos y a los que debemos encontrar soluciones.

Aun así, es un hecho que el conocimiento del mundo se convierte en una necesidad intelectual y de militancia que requiere de información para pensar de manera articulada y organizada los elementos que construyen nuestra realidad. Sin duda, no es tarea fácil, sencilla e inmediata, pero lo que es innegable es que con el paradigma simplificador esas tareas no pueden ser realizables:

Una educación regenerada no podría cambiar la sociedad ella sola. Pero podría formar adultos más capaces de enfrentar su destino, más aptos para ampliar su vivir, más aptos para el conocimiento pertinente, más aptos para comprender las complejidades humanas, históricas, sociales y planetarias.²

Es así que llegamos a este capítulo en el que revisaré y analizaré las distintas propuestas y desarrollos que ha habido en Latinoamérica con respecto al tema de la complejidad para la aplicación en los estudios superiores. Tal es el objetivo de este apartado en el que primero haré una breve exposición del proyecto de Universidad contemporánea en América Latina para, después,

¹ Morin, Edgar, *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*, op. cit., p. 47.

² *Ibid.*, p. 52.

abordar los desarrollo que hay en los distintos países de Latinoamérica con respecto al tema que nos interesa.

Ya en los capítulos anteriores he abordado el debate (con respecto a la relación sujeto- objeto) sobre si se puede o no controlar la injerencia del sujeto. Es importante decir, antes de entrar en material, que en este estudio partimos de la posición de que no es posible dicho control, por el contrario, el lenguaje científico adquiere sentido e importancia en un contexto específico:

Todo ello está llevando a buscar un nuevo tipo de interrelaciones tanto entre teoría y la práctica como entre los saberes propios de la cultura científica y los de la denominada cultura humanística, de tal manera que aquella evidencie todos los valores humanos que se ponen en juego en sus prácticas científico-tecnológicas en tanto que ésta asimila las potencialidades, posibilidades de desarrollo humano, planetario, y los valores del desarrollo científico-tecnológico.³

3.1 La Universidad contemporánea

Antes de revisar los desarrollos que ha habido en la construcción de un modelo distinto al hegemónico en los países de Latinoamérica, se hace necesario precisar algunos aspectos en torno al contexto actual de las Universidades en las que tales intentos de construcción de modelos distintos surgen. En el capítulo anterior, vimos que el movimiento de Córdoba fue el primer esfuerzo para crear una Universidad que respondiera a las necesidades de Latinoamérica. El desarrollo de la lucha argentina rápidamente se expandió al resto de los países y con ello se fueron sentando las bases para pensar en la construcción de la nueva Universidad a lo largo del siglo XX, en esas ideas resulta fundamental la necesidad de la construcción de Universidades que no respondieran a intereses extranjeros y si a la realidad latinoamericana.

Pero a un siglo de distancia del movimiento cordobés, el contexto sociopolítico se ha transformado y nuestra generación se enfrenta a un proceso diferente de Universidad, esto configura un escenario particular que vale la pena destacar.

³ Velilla, Marco Antonio, comp., Introd de Edgar Morin. *Manual de Iniciación Pedagógica al pensamiento complejo*. Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior/ UNESCO/Corporación para el desarrollo Complexus, [En Línea] Colombia, 2002
<http://online.upaep.mx/campusvirtual/ebooks/Manuallniciacion.pdf>. [Consulta 24 de abril de 2017] p. 155.

[...] las luchas de Córdoba de 1918 comprueban que las cuestiones universitarias no pueden ser pensadas como contenidos restringidos exclusivamente a los espacios académicos, aunque por sus características propias, milenarias las Universidades se constituyen como instituciones sociales particulares, dotadas de mediaciones singulares, fuertemente vinculadas al proceso histórico.⁴

Un elemento en común que tiene la mayoría de las Universidades Latinoamericanas es la cuestión de las dictaduras. En los años sesenta comenzó la oleada de las dictaduras, lo que trajo consigo un clima de miedo generado por los cientos de detenidos, los desaparecidos de manera forzada, la apropiación de niños y el aniquilamiento político y físico de cualquier tipo de oposición. Es importante para nuestro análisis mencionar que la ofensiva que las dictaduras lanzaron sobre las Universidades fue particularmente violenta. Al uso de estrategias de control político se suma, en las Universidades en particular, el hecho de que las dictaduras “definieron” las investigaciones y tareas que los distintos departamentos iban a desarrollar, evidentemente todas aquellas que se mantuvieran al margen con el régimen y que respondieran a sus nuevas necesidades de transformar la política económica.

Al factor de la dictadura, se suma el hecho de que, en 1982, los países latinoamericanos llegaron a la llamada “crisis de la deuda externa” justamente porque se encontraban incapacitados para poder pagar la deuda externa a la que se habían comprometido anteriormente. La renegociación de la deuda fue un complejo que terminó con un panorama a favor del Banco Mundial, del Fondo Monetario Internacional y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico quienes “recomendaron” ciertas medidas a los gobiernos:

Gary Becker, Nobel de economía, uno de los más destacados representantes de la derecha de la escuela de Chicago, llegó a afirmar que los gobiernos que mantienen la gratuidad de la enseñanza superior subvencionan a las personas equivocadas (las “elites”) y practican prioridades equivocadas, dada la irrelevancia de las actividades académicas latinoamericanas. Lo mejor sería enfocar la enseñanza fundamental, en los términos difundidos por el Banco Mundial.⁵

⁴ Roberto Leher, Coord. *Capitalismo dependiente y educación: propuestas para la problemática universitaria. Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*. Argentina, CLACSO, 2010, p.29.

⁵ *Ibid.*, p. 40.

Para poder hacer este macroajuste, algunos países, como México, tuvieron que modificar directamente los artículos constitucionales para poder quitar la educación como un derecho, “la alteración del artículo 3º de la Constitución (1993) y la Nueva Ley Educativa (1994) redefinieron [...] la educación para que sea concebida como un servicio a ser negociado en el mercado.”⁶

A partir de la renegociación de la deuda en 1982, la iniciativa privada se expandió al interior de las instituciones universitarias, lo cual impactó en el papel social de la Universidad y sobre todo de los universitarios y su quehacer.

Como si todos estos elementos no fueran suficientes para el desmantelamiento de la Universidad pública, en 1992 se firma La Declaración de Bolonia, que no es otra cosa que nuevos lineamientos provenientes de la OCDE, BM, de la UNESCO y de las empresas educacionales para seguir el camino de la privatización universitaria.

Hasta aquí he referido 3 elementos sustanciales que han modificado el papel de la Universidad y la formación que ésta brinda en los países latinoamericanos: las dictaduras militares, la crisis de la deuda externa con las reformas estructurales y la Declaración de Bolonia, tres factores que de distintos modos, imponen una agenda semejante a las Universidades. Entre los factores que caracterizan dicha agenda podemos destacar los siguientes:

- Reducción del financiamiento estatal a la educación superior o diversificación de las fuentes de financiamiento.
- Vinculación de las Universidades al mercado y el sistema productivo.
- Selectividad en el acceso
- Expansión del sector privado y diversificación institucional.
- Control, regulación y evaluación por parte del Estado
- Reforma institucional vinculada a los criterios de productividad, eficiencia y eficacia como componentes de la calidad⁷.

Todos esos elementos han estado presentes en las reformas universitarias que han presentado claramente los países latinoamericanos desde la década de los años noventa. Ante tal panorama no es difícil prever las consecuencias que estos factores desatan para el modelo de conocimiento.

La identidad de la Universidad que se forjó frente a las sociedades nacionalistas y de bienestar del siglo XX ha sido desmantelada por las tres décadas de ajuste de política neoliberal, es en este contexto que la crisis se ha

⁶ *Ibid.*, p 41.

⁷ Crista Weise, *Nuevos Actores apud R. Leher, op. cit.*, p. 237.

modificado pensada como formadora de capital humano altamente competitivo que requieren las corporaciones internacionales

La ofensiva neoliberal de los años noventa buscó destruir todos los fundamentos de la lucha estudiantil, tales como la gratuidad, la autonomía, la libertad de pensamiento, pluralismo político y libertad de expresión.

Las reconfiguraciones en la esfera universitaria fueron de tal magnitud que en la actualidad lo que está en juego es la Universidad pública, gratuita y autónoma que se ve transgredida por los intereses particulares que han entrado al juego. Ahora los trabajadores de la educación son vistos como “empleados” o “personal” y los estudiantes en “usuarios”. Son estos cambios los que provocan un alejamiento de la comunidad universitaria con el quehacer científico que esté vinculado a las necesidades sentidas de la sociedad.

El contenido ideológico de la política universitaria del periodo, claramente, se ubica en el paradigma de la ideología neoliberal. Se presenta como propuesta técnica neutra, parte de análisis económicos y reduccionistas de la problemática universitaria y centra su atención en la cuestión presupuestaria.⁸

Frente al proceso político latinoamericano, las Universidades han sido desafiadas a asumir un papel estratégico en la búsqueda de alternativas al neoliberalismo y al patrón de acumulación configurado por el imperialismo.

Las transformaciones en la vida universitaria introducidas por el social-liberalismo son tan profundas que solamente pueden tener éxito acciones articuladas, sistemáticas y con capacidad de organización de vastos sectores sociales.⁹

Este breve panorama permite comprender, en primer lugar, a qué se debe la primacía del modelo hegemónico en las Universidades latinoamericanas, que, además, evidentemente, frena el desarrollo de modelos que cuestionen a este primero. Pero además nos deja observar claramente la pertinencia del Pensamiento Complejo como una alternativa que puede ayudar a estudiar los fenómenos desde la totalidad, lo que permitiría hacer frente a la crisis científica, social y cultural que el paradigma simplista ha generado y que impacta en la forma en que se opera en las Universidades latinoamericanas.

⁸ *Ibid.*, p. 239.

⁹ R. Leher, *Capitalismo dependiente y educación: propuestas para la problemática universitaria. Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*, op. cit., p. 21.

3.2 El Pensamiento Complejo como alternativa

Si bien en el capítulo 1 he expuesto, brevemente, las propuestas de Edgar Morin, retomaré, antes de entrar al análisis, algunos de sus planteamientos que ayudan para mirar las propuestas que revisaremos más adelante. Con respecto a su idea de complejidad, de acuerdo a una serie de conferencias que se dieron en Bogotá en 1997, en palabras del francés, la complejidad es:

A primera vista, es un fenómeno cuantitativo, una cantidad extrema de interacciones e interferencias entre un número muy grande de unidades. [...] Pero la complejidad no comprende solamente cantidades de unidades e interacciones que desafían nuestras posibilidades de cálculo; comprende también incertidumbres, indeterminaciones, fenómenos aleatorios. [...] La complejidad está así ligada a una cierta mezcla de orden y desorden.¹⁰

Es necesario, ante tal propuesta, alertar al lector de que no se trata de las subjetividades sin integración, sino del reconocimiento de fenómenos hasta ahora inexplicables para la ciencia tradicional, como la libertad o la creatividad, que son hechos inexplicables si se miran fuera del campo complejo que permite su aparición.

Como he dejado claro, el paradigma simplificador trató justamente de erradicar lo complejo y desmembrar al objeto, desuniendo sus elementos y reduciéndolo hasta quedar en “lo simple”; es más, caracterizó como negativo todo aquello que resultara complejo. Sin embargo es necesario aclarar que: “el Pensamiento Complejo no es lo contrario del pensamiento simplificador; él integra este último: como diría Hegel, este operará la unión de la simplicidad y de la complejidad e incluso, hace finalmente aparecer su propia simplicidad.”¹¹

Por tanto, la complejidad vuelve a unir lo que estaba desunido, religa los distintos elementos que fueron fragmentados, contextualiza, globaliza manteniendo siempre el reconocimiento entre lo singular y lo concreto. Es decir, la complejidad nos invita a regresar a la noción de totalidad que hemos revisado en el capítulo 1. Es por ello que se hace necesario un nuevo paradigma de racionalidad que permita pensar la unidad de los conocimientos

¹⁰ S. Moena González, comp., *La necesidad de un pensamiento complejo*. Edgar Morin. Bogotá, Magisterio, 1997, p 191.

¹¹ *Ibid.*, p. 191.

fragmentados en disciplinas de cara a la supervivencia de la especie humana en esta era que Edgar Morin denomina planetaria.

Me permitiré recordar cuáles son los elementos constitutivos que conforman el Pensamiento complejo desde la perspectiva epistemológica que le dan validez y sentido:

- a) Teorías Contemporáneas:
 - Teoría General de Sistemas
 - La teoría cibernética
 - Teoría de la información
- b) Teorías de la auto organización
 - Revolución biológica contemporánea
 - Teoría de la cibernética
- c) Capacidad de pensar al ser humano¹²

Mi método integró en su seno cuatro aportaciones: Aportación de una tradición filosófica de afrontar contradicciones nacidas en Occidente [...] La aportación de las tres teorías (información, cibernética y sistemas), La reflexión filosófica sobre la naturaleza de la ciencia [...] y las reflexiones sobre la primera revolución científica del siglo XX.¹³

Una de las características importantes que tiene el Pensamiento Complejo no es simplemente la articulación teórico conceptual del tipo complejo con la realidad, también se caracteriza por estar constituido por el pensamiento crítico y el pensamiento creativo, que piensan a la humanidad actual en medio de un proceso histórico en decadencia.

En los trabajos de Morin hay una crítica muy fuerte a la sociedad contemporánea porque ha perdido el horizonte como humanidad, y el Pensamiento Complejo es una apuesta para la construcción de una sociedad más humana.

En síntesis, la complejidad en Morin no trata de los asuntos propios de las así llamadas “ciencias de la complejidad”, sino de un nuevo horizonte epistemológico para organizar el pensamiento de tal manera que posibilite la emergencia de una nueva manera histórica

¹² Sergio Nestor Osorio García, “El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad: Fenómenos emergentes de una nueva racionalidad” en *Investigación y reflexión*, núm. 6. Colombia, Universidad Militar Nueva Granada, junio, 2012, p. 271.

¹³ *Idem*.

de ser, que posibilite la transformación de la hominización en la humanidad.¹⁴

Otra de las características del Pensamiento Complejo consiste en pesar la educación para la vida, entendida como la “comprensión y práctica de la autonomía y la libertad.”¹⁵

Ahora bien, la propuesta moriniana, como algunos la llaman, ha sido proclamada desde Europa, en donde las condiciones sociales, culturales, económicas, geográficas y políticas se diferencian de las particularidades de la región latinoamericana. Sin pretender caer en un sentido exclusivamente regional, multicultural o local, es importante hacer una revisión de la recepción que ha habido en Latinoamérica con respecto a esta contrapropuesta al modelo simplista de la educación, sobre todo por las particularidades geopolíticas que presentan en la actualidad los países latinoamericanos.

Ante las crecientes exigencias y demandas de este entorno mundial, las Universidades requieren procesos de transformaciones que respondan a la dinámica de los nuevos tiempos, lo que significa repensar el papel de la Universidad, reinterpretar su misión, los objetivos sociales y sus funciones.

Pero para estudiar la complejidad desde la complejidad se requiere de una posición epistemológica capaz de impulsar nuevas técnicas y estrategias cognitivas de acción, y para ello se requiere de una reorganización metódica en los procesos de trabajo.

Hay un consenso a escala mundial respecto a que la educación superior se ha venido deteriorando, junto con los demás niveles educativos. El problema es que pareciera que el único salvavidas lo constituye una corriente neoliberal que busca una educación eficiente y al fin “productiva” desde la perspectiva del mercado. Ante esta visión empresarial, se advierte la necesidad de una corriente alternativa que restablezca los altos objetivos humanísticos de la Universidad.¹⁶

De acuerdo con Octavio Ochoa, profesor investigador de la Universidad Veracruzana, la reorganización requiere un reordenamiento y un quehacer en sus formas de estructura. Dentro de la revisión de la literatura preocupada en estos quehaceres encontró cuatro temas sobre los que habrá que reparar:

¹⁴ *Ibid.*, p. 272.

¹⁵ Morin, Edgar, *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*, op. cit., p. 39.

¹⁶ Sergio Nestor Osorio García, “El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad: Fenómenos emergentes de una nueva racionalidad” en *Investigación y reflexión*, op. cit., p. 59.

- La sociedad del conocimiento
- La globalización económica
- Cambios en la relación Estado-Educación Superior
- Cambios en la relación Educación Sociedad

Estos temas, aunque están trabajados independientemente, resultan estar íntimamente ligados entre sí, pues los cuatro responden a la misma preocupación y a la misma inquietud que consiste en la transformación de la educación.

Las reformas estructurales, el modelo económico y político capitalista en su fase neoliberal, la necesidad de un nuevo paradigma del conocimiento, el enfrentamiento real entre educación privada y la pública, son el eje motor que llevan a estas reflexiones a pensar en la necesidad de una formación integral entre los estudiantes, a repensar las fronteras disciplinarias y el uso del conocimiento en favor de la mayoría, un conocimiento apropiado y pertinente en un contexto global, en donde lo que está en juego es la propia humanidad.

“El incremento del interés científico por enfocar el estudio de la complejidad de lo real es también resultado natural del avance del conocimiento humano”¹⁷

El Pensamiento Complejo, como lo ha dicho el mismo Morin y otros interesados, no es un proyecto acabado y definido, tampoco resulta ser una guía para su aplicación y tampoco implica tener una pedagogía delimitada. Por el contrario, el Pensamiento Complejo es una guía y una esperanza, por tales condiciones, quizá se explique que su aplicación ha sido poco clara, y ha ocurrido en medio de debates y discusiones.

La aplicación de un Pensamiento Complejo entre seres formados bajo un pensamiento simplista resulta ser bastante conflictiva: es que el Pensamiento Complejo es un modo de pensar activo y crítico que forma parte de desarrollo de una nueva cultura científica.

En este sentido el Pensamiento Complejo, como ya se había dicho, más que una palabra solución representa una palabra problema: y dentro de éste plantea algo que considero es de las cuestiones más importantes que debe desarrollarse en el pensamiento Latinoamericano, hablar de Pensamiento

¹⁷ *Ibid.*, p. 67.

Complejo no se trata exclusivamente hablar de ciencia, sino también de sociedad, economía, ética y, por supuesto, de política.

Al trabajar sobre una estructura de Pensamiento Complejo se están reconociendo diferentes niveles de organización y se desarrollan tanto capacidades propias del conocimiento científico como del razonamiento filosófico, de acuerdo a esto, en el Tercer Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, María del Pilar Juárez mencionó el grado de organización que implica una propuesta de tales dimensiones:

[...] formamos parte de un mundo globalizado y capitalista, regido por las grandes potencias e instituciones financieras internacionales que marcan estándares de logro e imponen su filosofía, su organización y sus sistemas de evaluación a las naciones en desarrollo, por lo tanto, aquellos países tercermundistas o en vías de desarrollo [...] se ven obligados a participar de una organización política, económica y social ajena a sus propias necesidades y de retomar los educativos y laborales imperantes a nivel global.¹⁸

La necesidad del Pensamiento Complejo implica el reto de no caer en el reduccionismo, en un dogmatismo racional que impida conciliar lo uno y lo múltiple, pues sólo así se podrá dar solución a los problemas y cuestionamientos que el hombre se plantea.

Repensar el papel de la Universidad y de los universitarios debe ser una tarea permanente, de constantes reconfiguraciones. Desde los postulados del Pensamiento Complejo, las siguientes finalidades u objetivos resultan trascendentales para los proyectos de las Universidades latinoamericanas:

- a) Educar para la era planetaria. Significa crear las condiciones que posibiliten la emergencia de una sociedad-mundo, comprometidos con la formación de ciudadanos preocupados por una civilización viable, solidaria, que conserve las diversidades naturales y culturales, y que mejore las condiciones humanas.
- b) Religar los saberes. Es decir, tener una cultura que sea capaz de situar los conocimientos en el contexto que da explicación y sentido al

¹⁸Juárez Cid, María del Pilar, "*Pensamiento Complejo como paradigma educativo en México. Implicaciones y retos para la práctica docente*". México, UNAM, 3er Congreso Latinoamericano de Filosofía de la educación, 2015, p. 3, [en línea], <http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/38>, [Consulta:30 de abril de 2017].

fenómenos, y que, además, sea capaz de llevarlo a la totalidad, es decir a la realidad global de la que forman parte

- c) Formar para la vida. La educación no debería agotarse cuando se egrese de las aulas o cuando uno termine preparado para las competencias del mercado laboral. La educación debería incluir la formación sensible de las personas, con un sentido de solidaridad, de pertenencia y del goce por la vida.
- d) Promover la democracia cognitiva. Una de las consecuencias que ha mantenido la separación del saber ha sido la creación de distintos grados de reconocimiento entre los que deciden entre una y otra disciplina, teniendo mayores ventajas y privilegios aquellos partidarios de ciencias más funcionales al sistema. Esta distinción, junto con sus consecuencias sociales debe acabar.
- e) Educar para la incertidumbre. Reconocer que el conocimiento simplista ha impedido ver ciertas características de los fenómenos en su afán por estudiar las cosas de manera lineal, determinada. La formación universitaria deberá enseñar la incertidumbre y dotar a los individuos de un sentido estratégico de la vida, más que del sentido programático.

Reitero que esos son los postulados del Pensamiento Complejo, por ello no es de nuestro interés recobrar los saberes ancestrales, ni reconocer el conocimiento particular de cada una de las regiones y lugares que conforman el mundo, porque sería imposible recolectar toda esa información. Por el contrario, si buscamos las generalidades de las distintas sociedades, como dice Marx, eso nos va a permitir llegar a la realidad concreta, es decir, a la relación entre los diversos objetos y su conexión.¹⁹

¹⁹ Cabe mencionar que la *Epistemología der sur* tiene algunos aspectos afines al Pensamiento Crítico como la crítica al conocimiento eurocéntrico, la crítica sobre las limitaciones del paradigma simplista, la necesidad de otro tipo de paradigma, etc. Sin embargo -y aquí es donde se separan estas dos propuestas- la primera reconoce subjetividades y conocimientos que considero son parciales, impidiendo de esta manera restablecer la totalidad de su producción, mientras que el Pensamiento Complejo sólo reconoce la producción científica para conformar un nuevo paradigma.

Ese bosquejo de la nueva misión universitaria suena bastante agradable, pertinente y deseable, pero ¿cómo educar algo contrario a lo que hemos sido formados? Morin dice que es necesaria una reforma en el pensamiento, que promueva la cooperación antes que las competencias, reconocer la experiencia y no quedarnos sólo en el saber académico.

Esta transformación significa un equilibrio de valores y de principios dialógicos en una dinámica permanente de la Universidad. Su proceso de desarrollo requiere de un acoplamiento estructural entre la complejidad externa del entorno y la complejidad interna expresada en un sistema auto organizado capaz de evolucionar junto con el entorno.²⁰

Vale la pena que la comunidad científica se detenga y se ponga a reflexionar sobre nuestro quehacer como individuos, sobre el producto y los productores de la sociedad. Dado que es una propuesta relativamente novedosa como propuesta educativa en comparación al paradigma dominante que lleva de ventaja por lo menos tres siglos, aún es difícil saber cómo será su implementación. Sin embargo la realidad nos exige una transformación científica y un compromiso social, humanista, incluyente y capaz de poder enfrentar los desafíos del siglo XXI, y como dice el mismo Octavio Ochoa: “Todo puede suceder, incluso lo mejor”²¹.

3.3. La reforma del pensamiento

Para poder implementar el Pensamiento Complejo se requiere, en primera instancia, reconocer el modo de pensamiento compartimentado que nos ha llevado a una inteligencia ciega, como la llama Morin, en donde la vinculación del conocimiento está ausente.

Debemos reconocer que las disciplinas, las especializaciones y las hiperespecializaciones impiden ver lo global y con ello lo esencial. Perdemos la capacidad de unir y de contextualizar, para reflexionar los saberes y así integrarlos.

²⁰ Ochoa Contreras, O., “Apuntes para una educación universitaria del siglo XXI desde la perspectiva del pensamiento complejo”, *Avances en complejidad y educación: teoría y práctica*. Miguel A. Santos Rego y Arturo Guillaumín Tostado [Eds.], Madrid, Octaedro, 2006, p. 79.

²¹ *Ibid.*, p. 81.

Para Morin una vez que se haya reconocido el problema, lo siguiente es brindar una propuesta para solucionarlo. Morin nos plantea la necesidad de un proceso anterior a la introducción del Pensamiento Complejo en los sistemas educativos, la cual ha denominado “reforma de pensamiento”.

[...] vivimos bajo el imperio de lo que se podría llamar un paradigma de disyunción. Sin embargo, es evidente que la reforma del pensamiento no apunta a hacernos anular nuestras capacidades analíticas o separadoras sino a añadirles un pensamiento que una.²²

Dicha reforma se caracteriza por cuatro aspectos, que a continuación detallaré.

3.3.1 El sistema

Es una aproximación que ha reaparecido recientemente oponiéndose a la concepción reduccionista que resulta insuficiente para conocer los conjuntos. “Es por organización que el todo es algo más que la suma de las partes, o dicho de otro modo, que un todo organizado (sistema) produce o favorece la aparición de cierto número de cualidades ausentes en las partes separadas: las emergencias.”²³

Se puede decir que la noción de sistema permite conectar y unir las partes a un todo y liberarnos de conocimiento fragmentarios.

3.3.2 Causalidad circular o Bucle

“La noción más fuerte del bucle recursivo es aquella en la que los efectos y los productos se vuelven necesarios para la producción y son la causa de lo que los causa y de los que los produce.”²⁴ El verdadero conocimiento es un conocimiento que realiza el circuito del conocimiento de las partes al todo y del todo al de las partes, posición claramente incompatible a la lógica clásica.

²² Morin, Edgar. *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*, op. cit., p. 83.

²³ *Ibid.*, p. 84.

²⁴ *Ibid.*, p. 85.

3.3.3 La dialógica

“Es la asociación complementaria de los antagonismos lo que nos permite unir ideas que se rechazan entre sí”²⁵, dicho de otra manera, es la posibilidad de unir nociones sin negar su oposición, por ejemplo la vida-muerte, o la salud-enfermedad.

3.3.4 El principio hologramático

“Significa que en un sistema o en un mundo complejo, no sólo una parte se encuentra en el todo, sino que el todo se encuentra en la parte.”²⁶ De acuerdo con mi punto de vista, este enunciado, bastante repetido, nos regresa a la noción de Marx en la ideología alemana en cuanto a la reproducción de las relaciones sociales de acuerdo al modo de producción.

Esos cuatro elementos son los que constituyen, principalmente, la reforma del pensamiento, la cual ha encontrado una recepción favorable sobre todo en las nuevas ciencias de la complejidad por su carácter multidisciplinario o “polidisciplinario”, en términos de Morin, pero no ha sido suficiente, pues se trata, hasta ahora, de la articulación de las ciencias naturales, falta restablecer el diálogo entre ellas y las humanidades y situarnos en el universo donde lo general y lo particular están vinculados.

3.4. Pensar la complejidad latinoamericana desde Edgar Morin

El primer Congreso Inter-Latinoamericano para el Pensamiento Complejo (CILPEC) se llevó a cabo en el Instituto del Pluralismo Cultural de la Universidad *Cândido Mendes*, Río de Janeiro, del 08 al 11 de septiembre de 1998²⁷ patrocinado por la UNESCO, la Universidad *Cândido Mendes* y diversas fundaciones europeas.

En la entrevista que se le realizó a Edgar Morin, éste menciona que el Pensamiento Complejo ha sido mayormente aceptado en los países latinoamericanos en comparación con Francia, y que eso es muestra de la

²⁵ *Ibid.*, pp. 85-86.

²⁶ *Ibid.*, p. 87.

²⁷ Nelson Vallejo Gómez, “Para pensar la complejidad Latinoamericana. Entrevista a Edgar Morin”, Francia, 11 de septiembre de 1998, p. 1, [En Línea], https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/pensee_complexe/morin_para_pensar_la_complejidad_latinoamericana.pdf, [Consulta 23de abril de 2017]

preocupación que mantiene la región por el destino que han tenido los pueblos, especialmente en América del Sur.

En 1988 se había conformado en Argentina un grupo de trabajo que fundó el primero Instituto Internacional para el Pensamiento Complejo, en la Universidad del Salvador, Buenos Aires. En 1996 el primer congreso de Pensamiento Complejo era realizado en Medellín, Colombia, donde Morin dice: “las diferentes personas, de horizontes y disciplinas distintas, [...] constatan que, sin conocerse, ellos trabajan sobre las mismas preocupaciones y están animadas por el mismo cuidado de relacionar los saberes, de tener un pensamiento concreto y vivo.”²⁸

De acuerdo con el análisis del mapa de actores que constituyen los estudios superiores en América Latina que hace Morin, existen dos tendencias: la primera de ellas consiste en un pensamiento nacionalista que defiende y representa los valores particulares a expensa de los demás conocimientos, ignorando otro tipo de realidades que se caracteriza por construir un conocimiento parcializado. La segunda tendencia, que cuenta con mayor difusión, consiste en aquella que se basa en un pensamiento tecnicista y tecnocrático, que no ve más que las dimensiones funcionales, cuantitativas, económicas de las cosas, que excluye las dimensiones y los contactos humanos, por lo que son incapaces de comprender las problemáticas globales.

Estas dos tendencias tienen su explicación en las reformas estructurales que comenzaron desde la década de los años ochenta, y que se han ido profundizado hasta nuestros días. Ante tal situación Morin nos dice que debe existir una reforma de pensamiento, que esté basado en el principio de solidaridad, antes que cualquier otra cosa.

El principio de solidaridad es comprendido como aquello que debe emerger de la situación propia de los países latinoamericanos, de sus necesidades y de las aspiraciones de los oprimidos y miserables:

El Congreso Inter-Latino instigó el surgimiento de una conciencia latina, [...] afirmó la necesidad de un pensamiento abierto, capaz de integrar todos los aportes exógenos y, ante todo, consciente de que la finalidad de su esfuerzo histórico está en la medida de lo humano²⁹

²⁸ *Ibid.*, p.2.

²⁹ *Idem.*

El desafío de construir una apuesta por la complejidad en medio de la globalización consiste en mediar entre las necesidades y las aspiraciones de hambrientos y oprimidos, de aquellos que han sido desdibujados del mapa epistemológico y de la cultura misma, de aquellas minorías que no han sido escuchadas pero sin excluir la comprensión de todos los procesos locales que conllevan a procesos mundiales.

Pensar la complejidad implica una reflexión sobre el modo de organización de las ideas y de las ciencias, sobre la estructura mental, sobre nuestra herencia cultural, sobre nuestro devenir, sobre las posibilidades reales que existen y aquellas que podemos construir.

El presente trabajo parte de la necesidad de recuperar la noción de totalidad (a la cual es posible llegar mediante el reconocimiento de la complejidad de los distintos fenómenos para poder tener un orden científico y político más completo desde las distintas áreas de estudio) y su relación con la complejidad, así como su introducción en las instituciones de educación superior en América Latina comienzo en primera instancia con *Una cartografía de las ideas de la complejidad en América Latina*³⁰ la cual representa una revisión de la literatura especializada que me permite hacer un breve bosquejo de la recepción de las ideas que la teoría de la complejidad ha tenido en Latinoamérica.

El trabajo antes mencionado muestra en los resultados una proliferación de artículos que abordan el tópico de la complejidad desde diversas perspectivas disciplinares, por tal motivo la revisión cartográfica parte de distintas aristas que aunque representa un análisis cuantitativo sencillo nos permite mapear la noción de complejidad. Una de las tablas que recupero es la filiación institucional de los autores que más han trabajado el tema.³¹

De una lista de 49 instituciones académicas el orden de mayor a menor está en primer lugar Brasil y Colombia con 10 instituciones cada una, Argentina 7, Venezuela y México con 5 respectivamente. De las cuales Venezuela y

30 Véase Miguel Gallegos, "Una cartografía de las ideas de la complejidad en América Latina: la difusión de Edgar Morin. Latinoamérica". Revista de Estudios Latinoamericanos [en línea] 2016, (Sin mes): Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64047937005>> ISSN 1665-8574 [Consulta 23 de abril de 2017].

³¹ Véase Anexo 1.

México ocupan primero y segundo lugar en producción de artículos. Es importante ubicar la concentración de autores en la complejidad en la Universidad de los Andes con 21 artículos, la Universidad Nacional Autónoma de México con 20 seguida de la Universidad Autónoma Metropolitana con 9.³² Como se puede apreciar en la tabla la temática de la complejidad ha sido abordada desde distintas temáticas³³

Subtemas de la complejidad

Temática general	Subtema	Cantidad
Educación	Pedagogía, didáctica, currículum, sistema educativo	147
Sociología	Antropología, política, religión, economía	85
Epistemología	Filosofía, interdisciplina, Ciencia, Investigación	64

El área donde más se concentran los trabajos que retoman la propuesta de complejidad está relacionada con la Educación, sin duda, el pensamiento de la complejidad ha penetrado notablemente en el terreno educativo, aunque para fines del presente trabajo también debe resaltar la tercera posición que es ocupada por la epistemología.

“La fragmentación del saber y de la híper especialización, cada vez más notoria en el pensamiento contemporáneo, representan otros tópicos epistemológicos que preocupan a los autores de la complejidad.”³⁴ En este marco se nota la apuesta firme al diálogo interdisciplinario y a la interconexión entre los distintos saberes especializados que se enfrentan al pensamiento disyuntor, reductor y simplista, como lo llama Edgar Morin, en pos de una aproximación ecosistémica acorde a los contextos particulares.

En cuanto al análisis de las revistas de la complejidad³⁵, hay 59 revistas en la lista, se examinan tales revistas bajo el criterio del país en el que se editan, México encabeza la lista con 17, seguidos de Venezuela y Colombia con 9 cada una, es decir, más de la mitad de las revistas que abordan este enfoque

³² Véase Anexo 1.

³³ Véase Anexo 1.

³⁴ *Idem.*

³⁵ Véase lista completa en el Anexo 1.

están concentradas en 3 países, aunque ninguna revista tiene más de veinte artículos.

Respecto a la recepción que ha tenido la obra de Morin en Latinoamérica, es interesante saber que las obras más citadas en el mismo documento son *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, con 109, seguida de la *Introducción al Pensamiento Complejo* con 80, mientras que *Epistemología de la complejidad* cuenta con 9 citas y *El problema epistemológico de la complejidad* desciende a 4. Es evidente que las obras de Edgar Morin y su noción de complejidad han tenido una recepción amplia en Latinoamérica, y es posible indicar que ha habido un avance importante en materia de construcción teórica y conceptual a partir de ellas.

Pareciera que actualmente va creciendo la tendencia del desdibujamiento de las fronteras disciplinares para dar paso a los enfoques de la complejidad en ciertos sectores del campo científico en pos de la construcción del estudio de problemas en común. Sin embargo, la cartografía es un poco limitada para poder interpretar cómo se ha ido construyendo el proceso de complejidad en las instituciones, pues la metodología cuantitativa no es suficiente para poder explorar a fondo la situación:

Si bien es fundamental sostener una visión global y multidimensional de nuestros problemas, también es esencial localizarlos y contextualizarlos en las situaciones ecoterritoriales donde acontecen y proliferan. De otra forma se perdería toda referencia local, lo que redundaría en una incongruencia entre el problema y el enfoque teórico y metodológico.³⁶

Ya con esta revisión general, pasaré a hablar de 5 casos en donde la construcción de algún espacio en la Educación Superior se ha formado en alguna área de la complejidad, tal y como la propone Edgar Morin, por lo que esta propuesta ha quedado no sólo formalizada sino que forma parte de la edificación de su pensamiento. Para tales fines abordaré el caso de Colombia, Argentina, México, Perú y Ecuador.

³⁶ *Idem.*

3.4.1 El Pensamiento complejo en Colombia

En agosto de 1997 Edgar Morin hacía su primera visita a este país para participar en dos seminarios organizados por la Universidad Pontificia Bolivariana y por la Universidad de la Salle, ambas Universidades privadas.

Algunos meses después el Primer Ministro Francés y el Ministro de la Educación, la Investigación y la Tecnología contactaron a Edgar Morin para que presidiera el Consejo Científico Colombiano, sobre todo para debatir aquellas propuestas que se daban para llevar a cabo una reforma educativa; “[...] se inicia en Colombia uno de los procesos educativos más extraordinarios de que se tenga noticia, tanto por la movilización y la emotividad nacional que suscitó, como por las bases que auguran su permanencia en el tiempo.”³⁷

En noviembre del 2000 se llevó a cabo el Primer Congreso Internacional de Pensamiento Complejo en Colombia³⁸, con la intención de reflexionar en esa dirección. Previo a la realización del evento, distintos intelectuales conformaron la Corporación para el desarrollo Complexus, término que significa “lo que está tejido en conjunto”.

Esta corporación fomentó la creación de herramientas para llevar a cabo una reorganización educativa que contemplara la relación entre la academia y personas de distintos sectores que estuvieran involucradas de alguna manera con el Pensamiento Complejo. En ese marco es publicado el libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*³⁹ en dicho trabajo, Morin brinda agradecimientos -entre otros- a la Universidad Pontificia Bolivariana, específicamente a Eduardo Domínguez. Esta Universidad habrá de encargarse, desde mayo del 2000, a la difusión de dicho material en 26 regiones de Colombia a través de organizaciones de los centros de Educación Regional, donde además se integraron elementos básicos para la introducción al Pensamiento Complejo.

La Dirección General del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), la vicepresidencia de la República, el ministro de

³⁷Velilla, M. A. Comp. Introd. De Edgar Morin. *Manual de iniciación pedagógica al Pensamiento Complejo*, op. cit., p. 9.

³⁸*Ibid.*, p. 7.

³⁹Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* Trad. Mercedes Vallejo, UNESCO, [En línea] Francia 1999 <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf> [Consulta: 3 de mayo de 2017]

Educación, la Dirección General de Colciencias, la Embajada de Francia en Colombia y la Fundación Santillana en Latinoamérica fueron los que posibilitaron dicha impresión y difusión como parte de los preparativos para el Congreso. El resultado fue la recepción de más de 100 ponencias, de distintas regiones, de personas que querían ser partícipes en dicho evento. Todo lo anterior hizo expresar a Morin lo siguiente:

Este Congreso es para mí una revelación, el ver que en todas las regiones de Colombia, el problema de enfrentar la complejidad no es más sino el momento de integración, de aprendizaje, pero se encuentra muy integrado en el pensamiento en el pensamiento de todos los interlocutores de este Congreso. Es una cosa magnífica, pero es la primera vez que yo puedo ver en un país un proceso colectivo muy amplio, y pienso que será muy importante para el porvenir de Colombia.⁴⁰

El conjunto de las aportaciones al congreso quedaron plasmadas bajo el nombre del Manual de Iniciación pedagógica al Pensamiento Complejo⁴¹ publicado por la Corporación para el Desarrollo Complexus, UNESCO y el ICFES⁴², el cual fue rápidamente difundido entre los asistentes y en sus centros de trabajo para su discusión correspondiente.

Si bien es cierto que en Colombia no se firmó ningún convenio o se creó una instancia educativa de Pensamiento Complejo, este país ha sido el lugar donde se han llevado a cabo innumerables actividades con respecto al tema, ejemplo de ello es que en el año 2016, se llevó a cabo el VI Congreso Internacional de Pensamiento Complejo.

Desde la primera visita del francés al país, el ICFES y las Universidades mencionadas han mantenido contacto permanente con las instancias francesas para seguir divulgando el Pensamiento Complejo.

3.4.2 El Pensamiento Complejo en Argentina

Quizá sea Argentina el país en el que se pueden contar más años de trabajo en el Pensamiento Complejo aunque no de manera oficial o institucionalizada,

⁴⁰ Velilla, M.A. *Manual de iniciación Pedagógica al pensamiento complejo, op. cit.*, p. 9.

⁴¹ *Idem.*

⁴² Rodríguez Cecilia, "La educación como objeto de interés para las ciencias de la complejidad" *Folios*, núm. 26, segundo semestre, 2007, pp. 83-91.

pero de acuerdo a la *Revista complejidad*⁴³ y la historia que ahí cuentan es desde 1976 cuando se comienza a estudiar las aportaciones de Edgar Morin.

Antes del golpe de estado de Jorge Rafael Videla, algunos estudiantes de la licenciatura de filosofía de la Universidad del Salvador de Buenos Aires, una Universidad privada, conformaron un grupo de estudio respecto a las transformaciones sociales y culturales del mundo en donde estudiaban las ideas, entre otros, de Edgar Morin, lo que generó contactos con otros estudiantes de Colombia, Brasil y de otros lugares de Argentina.

Más tarde se decidió que el grupo no solo debía ser de lectura y discusión, sino que también se dedicaría a la enseñanza informal de la filosofía y su relación con la ciencia.

A finales de 1988 este grupo termina sus actividades para dar paso a una nueva etapa: distintos organismo de la función pública como el Consejo Nacional de Educación Técnica del Ministerio de Educación y Cultura, la Comisión de Ciencia y Tecnología de la Cámara de Diputados de la Nación, el Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas y el Instituto Nacional de la Administración Pública crean la Asociación para la Cooperación Internacional.⁴⁴

Apenas 4 años atrás había terminado la dictadura militar y la nueva Asociación Civil buscaba una mayor inserción social y pública que resultara de la relación directa con la transformación nacional y mundial. Entre las actividades más importantes que se desarrollaron en este periodo se encuentran:

La creación de una Comisión para la Investigación sobre Pensamiento Complejo, en el Contexto de la formación del MERCOSUR

La creación del Programa de Animación Permanente de Redes de Pensamiento Complejo en América Latina y el Caribe.⁴⁵

La Comisión para la Investigación sobre Pensamiento Complejo conformada en 1990 promovió la lectura e investigación sobre los trabajos de Edgar Morin principalmente, pero también de Illya Prigogine así como de otros

⁴³ Claveria, Hermes, "De crítica y transparencia al Proyecto Ágora" en *Complejidad*, núm. 0 [En línea] Argentina, s/a <http://hermesclaveria.blogspot.mx/> [Consulta: 3 de mayo de 2017]

⁴⁴ *Idem.*

⁴⁵ *Idem.*

autores relacionados con el Pensamiento Complejo aún poco trabajados en América Latina.

En cuanto al Programa de Animación Permanente de Redes, en 1993, tras la visita de Edgar Morin, el programa entra en contacto con distintos centros de Europa, entre los que sobresale el Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires y la Association du Programme Européen Modelisation de la Complexité⁴⁶ de donde sale la propuesta para la creación de un instituto sobre Pensamiento Complejo así como de una Revista.

Dicho Instituto tenía su sede en el Departamento de Investigación y Desarrollo de la Universidad del Salvador, “cuyo Presidente es el Dr. Edgar Morin y en su Consejo Científico Internacional se destacan personalidades como Illya Prigogine, premio Nobel de Química en el año de 1977.”⁴⁷

En 1995 aparece el Número 0 de la revista complejidad, la cual rápidamente contó con el apoyo de organizaciones de Italia, Francia y Venezuela.

En 1996 el Programa de animación permanente se autonomiza de la Asociación para la Cooperación Internacional con la finalidad de lograr una mejor identidad y eficacia en la gestión de distintas redes que lo conformaron y de las actividades relacionadas con la revista complejidad.⁴⁸

Dicha revista dejó de aparecer solo dos años más tarde, cuando se creó el Instituto Internacional para el Pensamiento Complejo, tal como lo había sugerido Edgar Morin en su visita.

En 1998 muchos de sus fundadores se reúnen nuevamente con Edgar Morin, convocados por el Primer Congreso Interlatino para el Pensamiento Complejo realizado en Brasil y tras varios intercambios se decide crear, un año más tarde, una Cátedra Itinerante.

Durante la organización del Congreso, el Director General de la UNESCO propone iniciar las acciones específicas para la creación de la Cátedra Itinerante UNESCO “Edgar Morin” Para el Pensamiento Complejo⁴⁹

⁴⁶ *Idem.*

⁴⁷ *Idem.*

⁴⁸ *Idem.*

⁴⁹“Cátedra Itinerante UNESCO “Edgar Morin” [En línea] <https://www.ciuem.info/> [Consulta: 2 de mayo de 2017]

Su desarrollo continúa hasta el 2013 cuando decide separarse del Instituto Internacional para el Pensamiento Complejo, el cual se encuentra en Perú, para convertirse en un centro de investigación sin fines de lucro.

Es así que el proyecto trazado desde finales de los años setenta termina con la conformación de la Cátedra, la cual tiene entre sus objetivos fundamentales difundir, desarrollar, promover y fortalecer todos los procesos organizativos que impliquen una transformación educativa basada en la perspectiva del Pensamiento Complejo. “Su itinerancia significa que su ámbito de trabajo es amplio, sin restricciones geográficas y que actúa en el marco del despliegue regional de la UNESCO.”⁵⁰

Una de las características que tiene este proyecto radica en que su difusión y promoción no va dirigido exclusivamente a los centros de estudios académicos, sino también a cualquier proceso organizativo proveniente de alguna organización social o política de la sociedad civil.

Ese proceso ha hecho que ésta sea una de las organizaciones del Pensamiento Complejo con mayores entidades asociadas entre las que se encuentran: la Universidad del Salvador, la Universidad Autónoma de Nuevo León, Universidad Nacional del Rosario, Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad Nacional del Litoral, Asociación de Cooperativas Argentinas, Instituto Internacional para el Pensamiento Complejo, Escuela de Posgrado Ciudad Argentina y la Red de Universidades y ONGS – Espacio ALCUE⁵¹

Como se puede observar, la mayoría de las instituciones son de origen argentino, a pesar del carácter itinerante del proyecto. Sumado a esos esfuerzos existe otro notable esfuerzo que ha estado trabajando el Pensamiento Complejo de Edgar Morin en ese país, aunque aparentemente no tienen algún vínculo directo.

Me refiero a la Comunidad de Pensamiento Complejo, este proyecto consiste en reunir a una serie de intelectuales, investigadores y a todo aquel que decida hacer un trabajo referente al Pensamiento Complejo en una página cibernética donde interactúan los integrantes e intercambian experiencias y saberes.

⁵⁰ *Idem.*

⁵¹ *Idem.*

Sus objetivos principales son los siguientes:

- Contribuir a la consolidación del campo latinoamericano de estudios sobre complejidad, destacando la importancia social e histórica de pensar la complejidad del Sur, desde el Sur, para el Sur
- Promover la complejidad como un valor esencial en la ciencia, la política, la educación y la vida.
- Contribuir con el desarrollo de investigación científica en complejidad de excelencia académica y de alto valor humano.⁵²

De acuerdo a su página, en la actualidad cuenta con más de 6,000 integrantes provenientes de 79 países. No mantienen un enlace directo con Edgar Morin, con la embajada francesa o con la UNESCO, pero se mantienen al tanto de su teoría. Esta comunidad tampoco tiene intenciones de lucro, ya que se puede ser miembro tan sólo el llenado de un formato de inscripción que viene su página.

Resultado de su trabajo en conjunto fue la creación de una casa editorial llamada “comunidad editora Latinoamericana”⁵³. Eso porque tras un largo esfuerzo comenzaron a hacer producciones de libros, así salió a la luz el libro “La emergencia de los enfoques de la complejidad en América Latina. Desafíos, contribuciones y compromisos para abordar los problemas complejos del siglo XXI”⁵⁴ que además cuenta con el prólogo de Edgar Morin.

La presentación del libro la realizó el Dr. Pedro Luis Sotolongo, quién es el Presidente Fundador de la Cátedra para el estudio de la complejidad en la Habana. El libro lo conforman 60 autores latinoamericanos que remarcan la necesidad epistémica y política en el quehacer político latinoamericano y del Caribe.

⁵² Comunidad de Pensamiento Complejo [En línea] <http://www.pensamientocomplejo.com.ar/institucional.asp> [Consulta: 3 de mayo de 2017]

⁵³ Presentación del libro *La emergencia de los enfoques de la Complejidad en América Latina* [En línea] https://www.youtube.com/watch?time_continue=4462&v=0UdfLtQOTfA [Consulta: 3 de mayo de 2017]

⁵⁴ *Idem.*

Termino el caso argentino repitiendo lo que dice el video de presentación sobre el libro: “Sólo con la complejidad no se puede resolver los problemas actuales, pero sin ella tampoco.”⁵⁵

3.4.3 El Pensamiento Complejo en México

Por cuestiones bastante obvias, la información de México es un poco más grande que la del resto de los países. Esto no se debe tan sólo a que la información que contiene la página de esta Universidad es más amplia que la del resto de las instituciones, sino también a que las oficinas de la Universidad están a mi alcance y en el camino fui encontrando a maestros que estaban investigando el Pensamiento Complejo en otros estados. Por tal motivo, la descripción del Pensamiento Complejo en México puede resultar contrastante en cantidad de información que la que presento del resto de los países, sin que esto quiera decir, necesariamente, que en México se hacen más cosas en la materia que nos interesa.

México es un país en donde, como en muchos del resto de América Latina, no existe una inversión pública grande para la educación, por el contrario, hemos estado presenciando como la educación pública es cada vez más amenazada por la iniciativa privada, sin embargo, la relación de fuerzas internas ha impedido que la iniciativa privada entre a todas las esferas de la educación y se mantenga una lucha permanente entre las dos posturas.

El caso del Pensamiento Complejo es una construcción que se está debatiendo entre los dos campos. Por un lado se encuentra la Universidad Multiversidad México, avalada oficialmente por Edgar Morin, la cual pertenece al sector privado y por otro lado se encuentra la implementación de programas de Pensamiento Complejo en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad de Sonora, la Escuela Normal Superior y la educación básica, todas ellas pertenecientes a la educación pública.

Incluso esa situación puede ser manifestación de la complejidad de la vida interna de las Universidades que no puede separarse del contexto económico, social, político y cultural en el que se encuentran inmersas.

⁵⁵ *Idem.*

La Universidad Multiversidad México

En 1998 Edgar Morin fue seleccionado por el Secretario de Educación en Francia, Claude Allègre, para liderar una amplia reflexión acerca de la reforma de la educación en Francia. Pensadores de distintos lugares llegaron para debatir cuáles serían las consideraciones que debían ser contempladas para reformar la educación.

El informe final consistió en dos aspectos fundamentales⁵⁶:

1. La reinserción necesaria de un sentido propedéutico en las enseñanzas, como introducción necesaria para una recepción coherente del conjunto de aprendizajes realizados en cada disciplina.
2. La obligación ética de abrir la enseñanza a ciertos niveles de transversalidad, en particular a través de la posibilidad de inter-fecundar los aportes en cada disciplina, para la construcción de conocimientos pertinentes, elaborados desde la inter-subjetividad.

Sin embargo, esto no pasó de ser sólo un informe y quedó en una lista bien intencionada, pero jamás llevada a cabo en Francia, pues los educadores aparentemente se negaron a llevar a cabo dicha reforma educativa.

La Multiversidad Mundo Real “Edgar Morin” en México

En 1999 nace en Hermosillo, Sonora la idea de crear una institución de educación superior que aborde la problemática de la comprensión de un conocimiento que supere la disrupción del sistema newtoniano, cartesiano, determinista y convencional, y que supere, también, la narrativa de la cultura occidental, incapaz de reconocer otras voces.

Rubén Reynaga, un empresario de Sonora, fue el rector fundador en 2002 de la Universidad considerada como la institución oficial de Latinoamérica donde se estudian distintos posgrados, todos atravesados por la interdisciplina,

⁵⁶ Malinowsky, Nicolás, “El pensamiento complejo de Edgar Morin, nueva asignatura de bachillerato en México” en *Tendencias21.net.*, 17 de junio de 2013, s/p, [En línea], http://www.tendencias21.net/El-pensamiento-complejo-de-Edgar-Morin-nueva-asignatura-de-bachillerato-en-Mexico_a19839.html, [Revisado 27 de junio de 2017].

el pensamiento sistémico, la innovación social, la transdisciplina y, por supuesto, el Pensamiento Complejo.

El proyecto aglutinó a profesionistas, docentes, políticos, empresarios e incluso directivos, su función consistió en la divulgación de la propuesta epistemológica, posteriormente esa inquietud se transformó en la búsqueda, desde la complejidad, de métodos para poder comprender y dar soluciones tanto a preguntas inéditas como a problemas antiguos y, sobre todo, a aquellos problemas que no tienen precedente, guiados por la búsqueda de ideas que contribuyan a mejorar las condiciones de la sociedad en las que se insertan.

El proyecto está dirigido a:

[...] formar ciudadanos profesionistas, líderes sociales, con sensibilidad a su entorno, capaces de promover el ejercicio pleno de todas las libertades que hacen posible el desarrollo individual, social, económico, político, cultural y ecológico; con base en una educación integral, autogestiva y comprometida con el conocimiento en todas sus dimensiones y manifestaciones.⁵⁷

Para tales fines se crearon doctorados con una duración de 3 años que llevan hasta el momento 5 generaciones graduadas, mientras que el caso de la maestría tiene dos años de duración y comenzaron a ser implementadas un año después, por lo que cuentan con cuatro generaciones graduadas.

Designada en el 2007 por la UNESCO como la Universidad Oficial del Pensamiento Complejo en América Latina. “Este es un centro del saber inspirado en el pensamiento, la filosofía y la propuesta educativa de [...]Edgar Morin, y enriquecido con múltiples aportaciones intelectuales que tienen algún grado de convergencia o paralelismo.”⁵⁸

Es la única Universidad oficial en el mundo avalada y acreditada por Edgar Morin, que mantiene la convicción de que “otra Universidad es posible”. La Universidad está reconocida por las instancias gubernamentales de México así como de aquellos países que integran el Acuerdo Internacional de la Haya, que aglutina a 93 países, entre los que destaco Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador, El Salvador, Honduras, Panamá, Perú y Venezuela⁵⁹.

⁵⁷ Multiversidad Mundo Real. Edgar Morin, una visión integradora. *Visión/Misión* [En línea] México, <http://www.multiversidadreal.edu.mx/vision-mision> [Consulta:30 de abril, 2017]

⁵⁸ *Idem.*

⁵⁹ *Idem.*

Los posgrados impartidos en modalidad a distancia, es decir, en un “campus virtual” están enfocados al área de las humanidades y a las ciencias sociales, a los que se suman diplomados, cursos, talleres y conferencias. De acuerdo a su página oficial, hasta mediados del 2016 habían sido formados más de 7,000 estudiantes de más de 25 países⁶⁰.

Siguiendo su página de presentación, la Universidad declara que tiene como misión “Contribuir en la construcción de conocimiento pertinente; un conocimiento que permita educar para la vida y nos conduzca hacia la generación de un ciudadano universal, de una comunidad mundo y una visión planetaria, donde prevalezcan la identidad terrenal y la comprensión del género humano.”⁶¹

El Conocimiento Pertinente será uno de los pilares que mantiene la institución, entendido este como la comprensión por parte de las personas que participan de sus problemas locales, nacionales y de los problemas planetarios; además de que integra las relaciones de las partes con cada una de las que conforman el todo, entre los contextos y de éstos con la globalidad.

De acuerdo a la presentación que hacen para sus programas, Multiversidad busca:

- Ser un espacio dedicado a la construcción de una visión planetaria, de una “comunidad mundo” y de un “ciudadano universal”
- Privilegiar el pensamiento pertinente
- Se practica la transdisciplinariedad
- Crear una pedagogía que permita la manifestación de la complejidad
- Difundir los principios del Pensamiento Complejo hacia otros niveles educativos, así como para la sociedad en general⁶².

El Pensamiento Complejo en Sonora

En México fue bien recibida la propuesta del Pensamiento Complejo por el Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa, la Secretaría de Educación Pública y por supuesto de Multiversidad, muestra de ello es que, de manera

⁶⁰ *Idem.*

⁶¹ *Idem.*

⁶² *Idem.*

oficial, en el año 2013, el Bachilleres introdujo a los alumnos de quinto semestre una asignatura de Pensamiento Complejo en todas las preparatorias del Estado de Sinaloa, lo que alcanza a más de 50.000 alumnos. La asignatura de Pensamiento Complejo comenzó a impartirse en septiembre de 2013⁶³, aunque el Mapa Curricular del Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa ya contempla el Pensamiento Complejo desde el 2012.

La asignatura está conformada bajo 4 ejes:

1. Distinción entre el pensamiento lógico-racional y el lateral creativo. Describe en que contextos, complicados o complejos, se puede usar cada uno con mayor pertinencia para la vida diaria.
2. Las “cegueras del espíritu humano”. Trata de presentar al Pensamiento Complejo como propuesta paradigmática introducida en una evolución histórico-conceptual amplia
3. El pensamiento sistémico. Un recurso para poder pensar de forma global
4. Reflexión sobre las técnicas que derivan del Pensamiento Complejo para realizar investigaciones en un sentido integrador.⁶⁴

En octubre del 2013 Edgar Morin visitó México para reunirse con los directores de los Colegios de Bachillerato de todos los Estados del país para evaluar la posibilidad de poder expandir el proyecto comenzado en Sinaloa, sin embargo, éste no fue aceptado. Pero se sentó un precedente de la implementación del Pensamiento Complejo en una instancia educativa pública que reconoce y admite su planteamiento, lo que la dotó de una importancia por lo menos a nivel simbólico.

El resultado, un poco precipitado, no fue el que se esperaba. Pues la Universidad Multiversidad tuvo una reestructuración interna y no pudo dar continuidad al programa, entre otras cosas porque las oficinas se trasladaron a la Ciudad de México para convertirse en una Universidad semipresencial y a distancia.

⁶³ Véase Dirección General de Bachillerato/ Colegio de Bachilleres, *Plan de estudio del Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa*, México, s/a, [En línea] http://www.cobaes.edu.mx/snb/formatos/COB_11.pdf, [Consulta 27 de abril de 2017].

⁶⁴ Malinowsky, Nicolás, “El pensamiento complejo de Edgar Morin, nueva asignatura de bachillerato en México”, *op.cit.*, s/p.

Sin embargo, la materia sigue vigente en el Plan de Estudios de Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa,⁶⁵ y aún ha pasado poco tiempo para poder evaluar el impacto que ha tenido la materia en el cambio curricular.

El 23 de noviembre de 2016 se llevaron a cabo festejos en el marco de los 80 años de la fundación de la Escuela Superior de México, entre las actividades, se realizó el Conversatorio de complejidad y educación en donde se inauguró la Cátedra Edgar Morin, “el evento se desarrolló de una manera ágil que reunió a especialistas, investigadores, normalistas, administrativos, directivos y estudiantes de la casa de estudios”⁶⁶

Hasta aquí, podemos ver que, ante la necesidad del Pensamiento complejo, no es suficiente con su enunciación, sino que se requiere de una Reforma Educativa que vaya más allá de lo administrativo y laboral, o como lo llama Morin, una reforma de pensamiento que permita la aplicación de técnicas y métodos pedagógicos que permitan comprender el Pensamiento Complejo desde la complejidad.

Cuando comenzó el ciclo escolar 2012-2013, el Curso Básico de Formación Continua para maestros planteaba la transformación de la práctica docente a partir de la reflexión y su reorientación hacia un enfoque humanista, “teniendo como sustento la Reforma Integral de la Educación Básica, el acuerdo 592 y El Plan de Estudios 2011.”⁶⁷

Con esa reforma lo que se buscaba era la transformación en la educación por medio del desarrollo del Pensamiento Complejo, misma que pretendía no sólo quedarse en la educación básica, sino avanzar a la educación media superior y superior; sin embargo, por algunos problemas ya antes mencionados como la falta de comprensión, el dominio y prevalencia de técnicas

⁶⁵SEP, Dirección General de Bachillerato y Dirección de Coordinación Académica, Pensamiento complejo, s/e, s/c, s/f, p. 8, [En línea], http://escolar.cobaes.edu.mx/comunicacion/pdf%20planes%20y%20programas%20de%20estudio/Componentes%20B%C3%A1sico%20y%20Proped%C3%A9utico/5%20Semestre/PPECB_5_8312_Pensamiento_Complejo.pdf [Consulta: 27 de abril de 2017].

⁶⁶ Multiversidad, “Dres. Casas y Rivera, Presentes en el 80 aniversario de la ENSM e inauguración de la Cátedra Edgar Morin”, s/f, s/p, [En línea], http://edgarmorinmultiversidad.org/index.php?option=com_content&view=article&id=684:dres-casas-y-rivera-presentes-en-el-80-aniversario-de-la-ensm-e-inauguracion-de-la-catedra-edgar-morin&catid=33&Itemid=214 [Consulta: 27 de abril, 2017].

⁶⁷ Juárez Cid, María del Pilar, “Pensamiento complejo como paradigma educativo en México: implicaciones y retos para la práctica docente”, *op. cit.*, p. 6.

pedagógicas correspondientes a la educación clásica, reduccionista y simplista, y por no contar con una orientación adecuada para su implementación, no se obtuvieron los resultados esperados, de hecho la integración del tema de la complejidad sólo trajo mayor incompreensión a los estudiantes de educación básica.

Y es que de acuerdo a María del Pilar Juárez, el proceso de enseñanza-aprendizaje del Pensamiento Complejo “requiere de una metodología que posibilite el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, la mirada global de la realidad, la transformación de la misma a partir de la toma de decisiones y la auto-eco-organización del pensamiento.”⁶⁸

Justamente, un enfoque globalizador y los métodos globalizados que derivan del Pensamiento Complejo son una propuesta para el desarrollo de esa forma de pensamiento, pues su metodología permite que distintas áreas del conocimiento interactúen, ya sea con la multi e interdisciplina que repercutan en el ámbito educativo, y sobre todo en el uso de ese conocimiento para relacionarse con su entorno y la transformación de la sociedad.

Lo importante del enfoque y de la metodología, a mi parecer, es que el estudiante se reconozca como parte de un colectivo social, así como integrante de la humanidad, y como consecuencia de esto, que adquiera un compromiso social, orientado a la formación profesional basada en una escala de valores, de trabajo colectivo y que aplique su creatividad para resolver situaciones en conflicto.

El Pensamiento Complejo en la BUAP

Otro caso importante para señalar es el de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). En el Programa Educativo para la licenciatura en Técnico Superior Universitario, perteneciente al área de Formación General Universitaria, existe una asignatura llamada Desarrollo de Habilidades del Pensamiento Complejo⁶⁹ como parte de una iniciativa que nació en el año 2013 que “involucra el reconocimiento de los tipos de pensamiento, la identificación

⁶⁸ *Idem.*

⁶⁹ Programa de Asignatura. Desarrollo de Habilidades del Pensamiento Complejo. Área de formación General Universitaria. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. [En línea] <http://www.fcfm.buap.mx/assets/docs/docencia/licGeneral/DHPC.pdf> [Consulta: 30 de abril, 2017]

de las cegueras del espíritu humano, aprender a pensar de forma global y aplicar estas habilidades a la investigación”⁷⁰ complicación que crece porque es una materia dirigida a estudiantes adolescentes que oscilan entre los 15 y los 18 años, nuevamente por lo reciente del caso, los resultados aún no se pueden saber y, en todo caso, sería necesario evaluar si las técnicas aplicadas y las formas en que se evalúan fueron las pertinentes. En este sentido, la propuesta de María del Pilar Juárez consiste en la implementación del Pensamiento Complejo desde la infancia, para generar la construcción de nuevas identidades personales y de las nuevas sociedades.

3.4.4. Pensamiento Complejo en Perú.

Perú ha venido trabajando los últimos años sobre el Pensamiento Complejo de Edgar Morin desde el Instituto del Pensamiento Complejo Edgar Morin (IPCEM) que surgió en la Universidad Ricardo Palma, que es una Universidad Privada fundada en la década de los años sesenta. Se considera que los estudiantes que ingresan ahí provienen de familias con un ingreso económico por encima de la media de la población. Las licenciaturas y posgrados que oferta están dirigidos al área administrativa y gerencial.⁷¹

En julio del 2007 Edgar Morin visitó Perú, como en el resto de los casos, su visita promovió la reflexión y debate sobre su método y las ideas rectoras del Pensamiento Complejo, que propone como adecuadas para el siglo XXI en un país donde, históricamente, ha habido altos niveles de pobreza, exclusión social, y un deterioro de la educación.

En su visita el filósofo francés dejó un mensaje para el país, del cual rescato algún pequeño fragmento que inspirará el desarrollo del proyecto que nos interesa “La esperanza reside ahora en América del Sur. La esperanza está en un pensamiento del Sur, que integre las aportaciones positivas del

⁷⁰ Juárez Cid, María del Pilar, *“Pensamiento Complejo como paradigma educativo en México: implicaciones y retos para la práctica docente”*, op. cit., p. 10.

⁷¹ Página Oficial de la Universidad Ricardo Palma. Perú. [En línea] <http://www.universia.edu.pe/universidades/universidad-ricardo-palma/in/10673> [Consulta: 30 de abril, 2017].

Norte pero que rechace la hegemonía del cálculo de lo cuantificable, de una visión del mundo en donde domine la mecanización y la ganancia.”⁷²

Con esta visita, Perú abrirá una nueva etapa por la construcción, socialización, contribución y desarrollo del Pensamiento complejo que parte del análisis del conocimiento pertinente para pasar a su quehacer mundial.

De acuerdo con la información de la página oficial del Instituto, su creación contó con la ayuda directa de la Embajada de Francia en el Perú y de la Association pour la Pensée Complexe de Francia.⁷³ La finalidad del trabajo en conjunto del Instituto Peruano consiste, sobre todo, en la difusión del Pensamiento Complejo, dirigido entre otros a empresas e instituciones que contribuyan a la divulgación.

Tiene como objetivo principal:

La formación de expertos en temas de complejidad y, desde este enfoque la promoción de investigaciones relacionadas con el gobierno democrático y las políticas de estado, el medio ambiente, la ciencia, la tecnología, la recuperación de los conocimientos ancestrales, la economía, la salud y la educación, entre otras, así como las estrategias para acercarlas a la sociedad.⁷⁴

Dicho proyecto parte desde la perspectiva de que la educación es el factor estratégico para la transformación social, y desde ahí convoca a constituir una comunidad que busque lo bueno y pertinente para todos.

A partir de la visión sobre “la diversidad social fragmentada que caracteriza al Perú, producto del choque de civilizaciones en la conquista que inició un proceso de marginación de las culturas originarias, que continúan hasta la actualidad y que se sostienen en esa visión reduccionista y positivista del sistema dominante”⁷⁵ es que ven en el Pensamiento Complejo la posibilidad de una nueva alternativa que esté basada en la confianza, comunicación, respeto a la dignidad humana y que permita la articulación del pensamiento colectivo nacional e internacional.

El IPCEM proyecta ser un referente bastante influyente en el 2020, 13 años después de su fundación, con la finalidad de que quienes se acerquen al

⁷²Morin, Edgar, “Mensaje de Edgar Morin al Perú” en *Instituto del Pensamiento Complejo Edgar Morin. s/a, s/p*, [En línea], <http://ipcem.net/mensaje-de-edgar-morin-al-peru/>, [Consulta: 3 de mayo, 2017].

⁷³ *Idem.*

⁷⁴ *Idem.*

⁷⁵ *Idem.*

Instituto busquen contribuir al desarrollo socioeconómico del país, comprendido como “la transformación del mundo con pertinencia con la finalidad de mejorar la calidad de vida en el país y en el planeta.”⁷⁶

El instituto ofrece un Diplomado semipresencial en Biodiversidad y saberes interculturales; También brinda 7 cursos: complejidad y ciencias sociales, Pensamiento complejo. Una emergencia revolucionaria, Desarrollos recientes en Ciencias de la complejidad. Morfogénesis y complejidad, Introducción a las Ciencias de la complejidad, Ciencias de la complejidad y Teorías de la complejidad y Bases filosóficas y epistemológicas del pensamiento y ciencias de la complejidad,⁷⁷ todas ellas en la modalidad semipresencial.

Dos años después de su fundación, se llevó a cabo el I Simposio Internacional del Pensamiento Complejo en el Instituto Peruano del Pensamiento Complejo llamado “Por la reforma del pensamiento”. Se realizó durante el 27, 28 y 29 de agosto en Lima, sus ejes temáticos a discutir fueron los siguientes:

- El Pensamiento Complejo
- Epistemología de la complejidad
- Reforma del pensamiento y reforma educativa
- Interdisciplina, multidisciplina y transdisciplina
- Antropología compleja
- La era planetaria y la crisis de la humanidad
- Economía y complejidad
- Ciencias de la complejidad
- Educación y complejidad

De acuerdo con su página, el evento contó con 80 profesores e intelectuales provenientes de 15 países latinoamericanos y europeos. Lo interesante de la lista temática consiste en ver el trato que se le está dando al Pensamiento Complejo, pues su discusión gira en torno a la construcción epistemológica y pedagógica, dejando de lado cuestiones ambientales,

⁷⁶ *Idem.*

⁷⁷ Véase la página oficial del Instituto del Pensamiento Complejo Edgar Morin, <http://ipcem.net/>.

cinéfilas o de otro sentido ajeno a la construcción para la implementación del Pensamiento Complejo en la educación.

En el 2012 se realizó el II Simposio Internacional del Pensamiento Complejo: “Las vías para la reforma global-local del individuo, la sociedad y la naturaleza” realizado el 28, 29 y 30 de mayo. El evento contó nuevamente con la participación de académicos e intelectuales de Latinoamérica y Europa. Después del evento, según la relatoría, hubo una concentración de jóvenes que discutieron el Pensamiento Complejo en torno al evento “La generación del cambio”⁷⁸ aunque sobre este evento falta información de los ejes temáticos abordados.

Un año después, en el 2013 el Pensamiento Complejo da un viraje con respecto al modo como se venía trabajando en sus inicios: comienza a pensarse, desde la complejidad, la situación de la sustentabilidad, como se puede notar en su página sobre los eventos realizados llamado “Vías para la sustentabilidad de la vida”.

Un año más tarde, en el 2014 en su siguiente evento el 23, 24 y 25 de octubre se realizó el I Congreso Internacional del Pensamiento Complejo del cual no existe mayor información más que el cartel de convocatoria que deja ver los temas a analizar:

- Fundamentos filosóficos, ontológicos, epistemológicos, metodológicos y didácticos de la educación
- Experiencias en educación transdisciplinar
- Reflexiones e investigaciones sobre la formación docente transdisciplinar
- La crisis de la civilización, el cambio climático, el aporte del buen vivir y el rol de la educación intercultural desde el enfoque del Pensamiento Complejo y la transdisciplinariedad
- La investigación científica desde el Pensamiento Complejo y la transdisciplinariedad⁷⁹

⁷⁸ *Idem.*

⁷⁹ *Idem.*

A pesar de que se agregan elementos novedosos como el cambio climático y la experiencia del buen vivir en Ecuador, este Congreso muestra una maduración del Pensamiento Complejo así como del trabajo que se ha venido realizando en la región y que retoma la cuestión epistemológica.

Un trabajo consolidado que proyecta la difusión y recepción de la propuesta epistemológica y metodológica que se refleja en el grado de discusión.

3.4.5. Pensamiento Complejo en Ecuador

La situación de Ecuador es diferente al resto de los demás países porque la propuesta para implementar una educación basada en Pensamiento Complejo no estuvo a cargo de una institución privada ni es una iniciativa de alguna Universidad. Es un caso en el que el Gobierno extendió la invitación para que ingresara el Pensamiento Complejo.

En noviembre de 2013 la Universidad Multiversidad en México fue convocada por el Ministerio de Educación de Ecuador como parte del proyecto Plan Nacional del Desarrollo Buen Vivir presidido por Rafael Correa, en lo que respecta a la formación de la planta docente nacional del nivel básico hasta el bachillerato: “Una iniciativa de gran calibre y cuya autoría radica en el Ministerio de Educación de Ecuador Ministro Augusto Espinosa. El resultado fue la firma de un Convenio Marco.”⁸⁰

Unos meses más tarde, en febrero de 2014 se estaba firmando un segundo Convenio con la Universidad Guayaquil, una Universidad pública que se encuentra ubicada en la Ciudad más grande de Ecuador, con la intención de lograr un cambio asociado a la epistemología del Pensamiento Complejo.

Dicha propuesta aglutinó a personajes del sector público, líderes del sector empresarial, representantes de alguna red productiva y, por supuesto, integrantes académicos y estudiantes de las Universidades más representativas.

⁸⁰ Reynaga, Rubén, “Ecuador en el itinerario de la complejidad y el pensamiento complejo” en Multiversidad Mundo Real. Edgar Morin, s/f, s/p, [En línea], <http://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/blog/37-america-latina/455-ecuador-en-el-itinerario-de-la-complejidad-y-el-pensamiento-complejo.html>, [Consulta: 2 de mayo, 2017].

La inclusión del objetivo social “Buen vivir” en la nueva Carta Magna de Ecuador en el año 2008 es una interpretación o aproximación a la existencia de un mayor sentido de la multicausalidad del bienestar y, en lo que respecta a la educación, explica lo siguiente:

[...] el eje que conforma la recomposición del sistema educativo en su conjunto como eje de una visión profunda que apunta a una reformulación cognitiva desde la base de la pirámide escolar hasta la dimensión del pregrado y postgrado y que, por tanto, nos reporta un sustrato dinámico de enorme sentido estratégico y transgeneracional; en suma, un viraje de pensamiento de la sociedad en su conjunto desde las entrañas mismas del sistema educativo, un horizonte que contiene de manera inherente ingredientes para la construcción osada, pero altamente pertinente de un nuevo paradigma menos sustentado en el concepto hegemónico de bienestar y desarrollo, y más enraizado en concepciones epistemológicas híbridas que relacionan la visión ancestral de los pueblos andinos con las coincidencias de la sabiduría de distintas culturas en el transcurso de la historia, pero también con el análisis crítico de los acontecimientos geopolíticos y su evolución acelerada, la dislocación perversa de los sistemas financieros internacionales y la locomotora tecno-científica que empieza a revelar fisuras sensibles en tanto la verticalidad determinista como motor de su justificación para separar la noción del sujeto y el objeto, sin mediar las consecuencias nocivas que se han exacerbado durante los últimos decenios y que, sin duda significa una seria amenaza a la pachamama, y con ello, a la noción misma no sólo de lo que entendemos como calidad de vida, sino la misma expresión biológica de la vida en su conjunto.⁸¹

Me permito hacer una cita tan extensa porque considero que en ella radica la esencia de la pertinencia del conocimiento del Pensamiento Complejo, específicamente en el caso de Ecuador, por las condiciones políticas que se mantenían al inicio del proyecto, es decir, un pacto social focalizado e inmerso en un proceso político en la búsqueda de una nueva concepción civilizatoria más armónica que conciba al hombre como el epicentro de las acciones del conocimiento y del actuar.

El discurso, que esta vez no provino de una instancia particular, sino de un discurso político, estimulado en gran medida por el aumento de movilización civil y popular que expresa disposición para sumar otras cosmovisiones, entendiendo el fenómeno de la deseada transformación como un sistema complejo abierto y poroso donde inciden otras culturas con sus saberes en una

⁸¹ *Idem.*

ambición de diálogo con una planeación de horizonte por la transformación a fondo y sin precedente.

Al respecto, Edgar Morin envió una carta oficial al gobierno de Ecuador en julio del 2013 donde expresó que “la intención de la Universidad Multiversidad fue creada entre otras cosas para asistir otros procesos de cambio en América Latina que abordaran la transformación educativa desde el Pensamiento Complejo.”⁸² Es decir que el pensar desde la complejidad es necesario para poder enfrentar los problemas contemporáneos de la humanidad.

La modalidad de los programas educativos que se idearon desde Multiversidad han sido diseñados virtualmente para que fueran revisados por la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) de Ecuador.

El Plan Nacional del Buen Vivir de Ecuador estuvo pensado para la etapa del 2013-2017 que contempló un paquete de reformas de distintas índoles, entre las que se encontraba una reforma a la educación en toda su estructura, que incluía el Pensamiento Complejo y Pensamiento del sur en sus planteamientos, lo que se pensaba concretar por medio de una “revolución pedagógica y didáctica”.⁸³

El 29 de noviembre de 2013, el Ministerio de Educación de Ecuador y la nueva Universidad Nacional de Educación Superior de Ecuador (nueva porque se construyó en el 2013 para recibir a alumnos de distintos lugares que comenzó con un año de nivelación para sus estudiantes⁸⁴) firman un convenio de formación en complejidad, Pensamiento Complejo y Pensamiento del sur.

Su objetivo era “impartir un posgrado en la modalidad de especialidad a los 165,000 ciudadanos ecuatorianos en los próximos 5 años, y ello iniciaría en los primeros meses del año de 2014”⁸⁵

⁸² *Idem.*

⁸³ Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, “La multiversidad en Ecuador” en Multiversidad Mundo Real. Edgar Morin”, s/f, s/p, [En línea], <http://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/blog/35-educacion/430-senescyt.html>, [Consulta: 2 de mayo, 2017].

⁸⁴ Página oficial de la Universidad Nacional de Educación Superior de Ecuador, UNAE [En línea] <http://www.unae.edu.ec/> [Consulta: 2 de mayo, 2017].

⁸⁵ Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, “Reconocimiento de los posgrados de Multiversidad Mundo Real. Edgar Morin en Ecuador, por parte del SENESCYT” en Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, s/f, s/p, [En línea], <http://www.multiversidadreal.edu.mx/reconocimiento-de-multiversidad-en-ecuador>, [Consulta 2 de mayo, 2017].

Hasta aquí, el caso de Ecuador se puede diferenciar del resto de los países por la iniciativa de gobierno como estrategia de un plan de transformación para el país que atravesara a todas las clases sociales, en lo que refiere a la educación desde la perspectiva del Pensamiento Complejo.

De igual manera, toma distancia del resto de los casos porque en Ecuador no hubo convenios con ninguna institución privada, tampoco hubo tiempo para implementar clases, talleres, cursos, posgrados o cualquier otra modalidad porque en septiembre del 2015 Rafael Correa, el Presidente, anunciaba: - “Estamos revisando nuestras expectativas de crecimiento y puede ser que este año no crezcamos o decrezcamos.”⁸⁶ Ecuador es país en donde la economía depende de la producción petrolera, y según la información que me brindaron en Multiversidad, desde el 2014 se enfrentaba a la caída del precio por barril, lo que ocasionó un recorte de “2,200 millones de dólares de los 36,317 del presupuesto aprobado para este año [2015] debido a la bajada de más del 50% del precio del crudo.”⁸⁷

Ese recorte en el presupuesto era –según la información que brindó Multiversidad- el que estaba destinado a los distintos convenios con la Universidad de Pensamiento Complejo, lo que ocasionó que se cancelaran todos los proyectos, pues recordemos que la crisis económica en Ecuador persiste y se le ha dado prioridad a otros sectores estratégicos, dejando a un lado a la educación. Esto ha hecho que la Universidad Multiversidad lleve programas a Ecuador pero por medio de Universidades privadas. Sin embargo no mantienen ningún curso o posgrado permanente. Así es que el proyecto más elaborado y ambicioso de los que hemos revisado se vio interrumpido por las condiciones socioeconómicas en las que se encuentra inmerso el país desde el 2014 hasta la actualidad.⁸⁸ La crisis de Ecuador y del resto de

⁸⁶ España, Sara, “La caída del petróleo acerca a Ecuador a la recesión”, *El país*, 19 de septiembre de 2015, s/p, [En línea], http://internacional.elpais.com/internacional/2015/09/19/actualidad/1442615187_094855.html, [Consulta: 2 de mayo, 2017].

⁸⁷ *Idem*

⁸⁸ Añadir la importancia del grado de movilizaciones que mantuvo el país en esos años sería muy extenso, sin embargo, para el caso ecuatoriano, reconozco que la voluntad política no es suficiente y los acuerdos tomados no derivan de una sola persona, sino del grado de desarrollo del movimiento popular, reconociendo su pluralidad y diversificación.

Latinoamérica nos exige que sigamos buscando alternativas al capitalismo, alternativas que permitan desarrollar el pensamiento de una manera más completa y compleja.

Conclusiones

¿Qué es primero, la transformación de la educación para modificar el sistema de producción, o la transformación del sistema de producción que modifique las relaciones sociales? Esa fue una inquietud que estuvo presente a lo largo de la realización de este trabajo. Por el desarrollo del contenido pareciera que mi aportación apunta a que la modificación en la educación puede ser suficiente para formar a las personas responsables del devenir histórico de la humanidad y que basta con un cambio en el paradigma científico para poder regenerar lo que el modelo capitalista de producción ha construido durante dos siglos de desarrollo, y que se refleja en lo micro social con la individualidad, el egoísmo, la riqueza personal y en lo macro social con la violencia, el terror, el despojo, la apropiación de la fuerza de trabajo, la falta de seguridad social, y otros tantos ejemplos producto del tipo de acumulación por despojo.

No quiero que mi propuesta sea malinterpretada, por lo que retomo la tercera tesis de Marx sobre Feuerbach para aclarar:

La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado. Conduce, pues, forzosamente, a la sociedad en dos partes, una de las cuales está por encima de la sociedad [...]¹

Por lo tanto, regresando a la pregunta inicial, creo sinceramente en que la verdadera transformación del individuo, de la ciencia y de la sociedad tienen como principio la transformación en el modo de producción capitalista por uno más humano y digno, es decir el comunismo, y en tanto no se modifique el capitalismo, las teorías científicas por más avanzadas y correctas que sean no podrán ser realizadas en su totalidad.

¿Cómo? No sé si es posible que una tesis dé respuesta a semejante pregunta, pero la Historia muestra que es por medio de la organización política

¹ Marx, Carlos, *Tesis sobre Feuerbach* en marxists.org, s/f, s/p, [En línea], <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/45-feuer.htm>, [Consulta: 2 de julio, 2017].

y con la dirección de un partido proletario que se logran o no las transformaciones de fondo, que la historia ha avanzado por las contradicciones sociales y, por lo tanto, que es la clase obrera el sujeto revolucionario por excelencia, destinado a liquidar las confrontaciones sociales de clase que se presentan en la sociedad capitalista.

Sin embargo, también creo que, a la par de las luchas políticas que se están librando en México y en el resto del mundo, se deben abrir muchos frentes para contra restar los efectos del capitalismo. Por mi parte creo que la educación es un derecho humano igual de importante que todos los demás, pero considero que es uno de los de mayor trascendencia por el carácter social que se le dota y por el uso político al cual es sometido.

Ya los autores del materialismo histórico nos han brindado la construcción de la categoría de totalidad para poder comprender los fenómenos de la realidad, y en ese camino el Pensamiento Complejo ha retomado la categoría para implementarla en su propuesta epistemológica que se ha nutrido con los elementos de crisis paradigmáticos que se han vivido en la ciencia de la modernidad, con lo que han dado pie a una corriente epistemológica que considero es la más viable en estos tiempos de crisis científica y social.

Con esta pequeña investigación propongo que la necesidad de reconocer la cuestión de las implicaciones que en el método de construcción del conocimiento tiene la experiencia histórico-social y la noción de totalidad. Es decir, hay que reconocer que todo fenómeno expresa una relación social que se comporta como una totalidad, misma que ha sido desconocido por el paradigma simplista, por los estudios culturales y por la posmodernidad.

El primer capítulo de esta investigación aporta un enfoque filosófico conceptual debido a que, como propuesta epistemológica, el Pensamiento Complejo interviene desde la filosofía hasta la política y todas las demás relaciones sociales, por lo tanto, parafraseando a Edgar Morin, para tener un cambio de paradigma se requiere de un cambio de pensamiento en todas las esferas de la conducta humana que permita darle validez al conocimiento científico, para lo que se requiere de una reflexión de lo que conocemos ahora por válido y verdadero.

Como se vio en el primer capítulo, planteo que la noción de totalidad como noción central del Pensamiento Complejo no es algo innovador, pues es una

noción que ha sido retomada del materialismo histórico y que ahora forma parte fundamental de la complejidad.

Con la revisión contextual del segundo capítulo se hace evidente que el paradigma simplificador calló la responsabilidad individual y social en nombre de la ciencia para legitimar, en primer lugar, un centro hegemónico denominado occidente. Además es evidente que el uso del conocimiento fue elaborado y formalizado para un modo de producir conocimiento que respondió a las necesidades cognoscitivas del capitalismo con respecto a establecer un control de las relaciones de las personas naturalizando las relaciones históricas.

La crisis del conocimiento científico arrojó nuevas propuestas del ordenamiento de la ciencia, por lo que se buscó superar la crisis que la misma ciencia moderna ocasionó. Es así que recojo tres experiencias del caso mexicano que intentaron producir un conocimiento más amplio, sin embargo, por las circunstancias políticas internacionales, nacionales e institucionales no se pudo desarrollar el objetivo, pues las propuestas fueron transformadas hasta quedar encerrados nuevamente en el conocimiento disciplinar.

Ya en el tercer capítulo consiste en reconocer la construcción del Pensamiento Complejo en América Latina, pero éste es un proceso relativamente nuevo, y por ello esta investigación se ha encontrado limitada, pues a pesar de que la propuesta tuvo sus inicios desde finales del siglo XX la recepción en Latinoamérica no comenzó a ocurrir sino hasta el siglo XXI y sus efectos son aún poco visibles, sobre todo porque ha habido una gran discusión en la implementación pedagógica.

Uno de los obstáculos que se me presentó en la investigación fue la falta de recursos económicos para poder asistir a entrevistas en las instituciones de los distintos países –cosa que sí hice en México- y solo conseguí documentos o reseñas de cómo se estaba trabajando el Pensamiento Complejo en los distintos países. Por ello, el resultado fue la introducción de las nociones del Pensamiento Complejo de Edgar Morin (distinta a la propuesta de Rolando García) a nivel institucional, ya que no pude proceder a otra manera de análisis más profundo debido no sólo a los límites naturales que cualquier investigación tiene, sino también a los límites de acceso a información directa.

Si hacemos un recuento de los casos analizados, debemos recordar que Colombia fue el primer país que creó una instancia educativa para estudiar la

complejidad, también fue ahí donde se publicó por primera vez uno de los libros más famosos de Edgar Morin *Los siete saberes necesarios para la educación el futuro*, también logro reunir el *Manual de iniciación pedagógica al Pensamiento Complejo*, uno de los mayores resultados de todas las jornadas de trabajo, ambas promovidas por la UNESCO pero el resultado no fue una aportación epistemológica a la implementación educativa, sino un acercamiento teórico a lo que es la complejidad.

En Argentina se han desarrollado más centros de investigación en torno a la complejidad, quienes comienzan el proyecto de estudio son jóvenes estudiantes pertenecientes a una Universidad privada que pudieron realizar sus actividades con normalidad en plena dictadura, es decir, lo más probable es que no militaban en alguna organización política y que no resultaban enemigos internos del gobierno militar. El proceso argentino ha derivado en dos tipos de Pensamiento Complejo, por un lado se encuentra el modelo Institucionalizado, avalado por embajadores, los diputados y la UNESCO entre otros, y por el otro lado se encuentra la Cátedra Itinerante y la Comunidad del Pensamiento Complejo que se distanciaron de la primera por su carácter de lucro y pasaron a convertirse en centros de estudio. Pese a su importancia, tal esfuerzo se limita a la construcción de una comunidad cibernética para dar a conocer sus trabajos e investigaciones sobre el Pensamiento Complejo.

En el caso mexicano resulta aún más extraña la introducción del Pensamiento Complejo, porque no fue una demanda de la embajada o de una instancia gubernamental como en el resto de los países. La propuesta de Edgar Morin es traída por Rubén Reynaga, un empresario de Sonora que tuvo la iniciativa de crear una Universidad privada, que fue presentada como proyecto a empresarios, políticos, directivos y empresas. Evidentemente en el marco en que se encuentra la educación en México en nuestro contexto es una iniciativa particular que es comprendida como una “empresa” que oferta cursos que oscilan entre los veinte mil y treinta mil pesos.

Esa “empresa”, como los mismos maestros la llaman, logró introducir cursos en niveles medio superior y superior que se vieron interrumpidas por cuestiones de presupuesto y por la falta de preparación de los docentes para poder transmitir el Pensamiento Complejo.

A pesar de que Perú es uno de los últimos países en trabajar las ideas del Pensamiento Complejo, igual que el resto de los países creó un Instituto del Pensamiento Complejo en una Universidad privada dirigida al área administrativa y gerencial, sin embargo, a diferencia de Colombia que trabaja de manera general todo lo referente a la complejidad, Perú retoma la concepción en el sentido del “conocimiento pertinente”, es decir, estudia su aplicación para poder generar mejores condiciones sociales y lo dota de un humanismo hasta ahora diferenciado de los casos anteriores.

Considero que el caso ecuatoriano es el proceso con mejores objetivos y que está más apegado a la iniciativa original del Pensamiento Complejo, porque fue el resultado de un pacto social que se encontraba inmerso en un proceso político reflejado en el Proyecto del Plan Nacional del Desarrollo Buen Vivir durante el gobierno de Rafael Correa, es decir, tenía un objetivo que se reflejaría en la práctica concreta.

Este convenio estuvo supervisado directamente por la Universidad Multiversidad de México, sin embargo por la crisis económica en la que se encuentra Ecuador, en el 2015 tuvieron que desistir del intento de reforma educativa que había sido pensada para ser implementada en la educación pública básica, media y superior. Después de esa ruptura el Pensamiento Complejo regresó a Ecuador pero tras distintos convenios ahora con instancias privadas y focalizadas a la educación superior.

Hasta aquí he descrito de manera condensada sus particularidades, pero ¿cuáles son las generalidades que me permiten hablar de la instauración del Pensamiento Complejo en América Latina?

En primer lugar, en todos los casos, salvo en Ecuador, está presente la UNESCO. Ésta ha sido una de las organizaciones multinacionales que ha implementado las “recomendaciones” que dicta el BM y el FMI obviamente en cuanto a educación. Encuentro esta relación contradictoria con el planteamiento original del Pensamiento Complejo, porque mientras que las organizaciones multinacionales buscan transformar la educación en una mercancía, el Pensamiento Complejo llama a un conocimiento pertinente a favor de la mayoría, con autonomía y con responsabilidad social.

Una segunda cuestión es que el Pensamiento Complejo ha sido impartido o incentivado por alguna institución privada, nuevamente el caso excepcional

es el de Ecuador. Quienes han optado por un trabajo más humilde y sin fines de lucro han tenido que separarse de la política oficial del Pensamiento Complejo para crear una red independiente aunque sigan trabajando los aportes de la complejidad. Las clases, cursos, talleres, posgrados, etc. van dirigido al público en general, pero siempre están presentes empresarios, directivos y políticos. Sin ir más lejos, en México fue un empresario quien decidió fundar la Universidad Multiversidad. El perfil de la gente que se ha mostrado interesada para desarrollar el Pensamiento Complejo de Edgar Morin en América Latina ha visto en la propuesta quizá un elemento de emergencia y se ha anticipado a su divulgación en otros centros de enseñanza, se la ha apropiado y ahora es dirigida a gente que está al frente de empresas y de la política burguesa. Esto me hace pensar que quizá no basta sólo la enunciación de la necesidad de un nuevo paradigma, se necesita una reforma completa del pensamiento que los gobiernos latinoamericanos y que la UNESCO no están dispuestos a permitir. Las dimensiones sociales de la educación son muy importantes y deben de cuidar las formas los organismos para que el neoliberalismo no se vea agredido, por eso considero que la iniciativa privada se ha adelantado absorbiéndola y dotándola de un giro que no arriesgue sus intereses.

Además en todas las propuestas se enfrenta un mismo obstáculo: una vez que se ha abierto el espacio para la introducción del Pensamiento Complejo ¿cómo debe realizarse su enseñanza, si quienes son los responsables de formular los programas y de transmitir el modelo han sido formados bajo el paradigma simplista? O ¿Por qué esperar hasta la educación superior, si la noción de complejidad debe ser desde la educación básica? Son preguntas que muestran las contradicciones con las que se enfrentan los esfuerzos de la construcción del Pensamiento Complejo en América Latina.

Sigo considerando, luego de esta investigación, que el Pensamiento Complejo es la opción para desarrollar el conocimiento científico por su crítica al conocimiento moderno, y que las necesidades de la sociedad y de la humanidad exigen una transformación epistemológica y metodológica para contribuir a transformar las relaciones de producción que ha naturalizado el capitalismo.

No podemos desconocer el impacto social, político y económico de nuestros trabajos, debemos saber escoger, para este fin, aquello que sea armónico con nuestra visión de la responsabilidad social. Esta es una disputa que se nos sigue haciendo necesaria e inevitable. Es una discusión a escala mundial que nos exige una revisión, desde Latinoamérica y para Latinoamérica, de un problema teórico-práctico de suma urgencia ante los graves problemas a los que nos enfrentamos.

La pérdida de los derechos humanos, entre ellos la educación, la falta de seguridad social, la introducción cada vez mayor de iniciativas privadas, el despojo, el terrorismo de estado son sólo algunas de las cuestiones que se irán normalizando si no comenzamos con la organización política y con otras alternativas científicas como una oposición firme y clara que demuestre que esos procesos responden a las exigencias de un sistema económico y político particular, es decir, el capitalismo.

Sin embargo, considero que la manera en que se ha venido realizando la construcción del Pensamiento Complejo en América Latina está siendo incorrecta debido a la participación de mecanismos de la iniciativa privada, lo que dota a estos esfuerzos de un giro empresarial que convierte al Pensamiento Complejo en una mercancía.

Pienso que esto se ha desarrollado de esta manera porque la perspectiva desde la complejidad es enriquecedora, y como tal las empresas supieron reconocer los beneficios que podría traer, pero se la apropiaron para sus intereses. Los sectores interesados en el desarrollo de tal teoría compuestos en la mayoría de los casos por empresarios, ahora saben cómo reconocer con mayor profundidad a las sociedades, a las comunidades y como utilizar ese conocimiento para el beneficio de las minorías.

Obedecen éstos a intereses particulares con un enfoque capitalista del conocimiento, tema que se hizo evidente en el proceso del presente trabajo, y aunque su desarrollo implicaría otro estudio y análisis completo, creo que se debe mantener en mente para comprender por qué se ha desarrollado de tal manera. Es decir, convierten al conocimiento en una mercancía que como tal, se vende y se compra.

Debemos apropiarnos del discurso del Pensamiento Complejo y buscar vías que permitan la divulgación de la propuesta en espacios más

heterogéneos que nos permitan generar conocimiento científico y pertinente, que contribuya a los movimientos sociales antisistémicos en la lucha por otra sociedad, otra más humana y responsable, una donde el conocimiento deje de legitimar la explotación del hombre por el hombre, es decir, el comunismo.

Anexo

Tabla 1. Ranking de instituciones según filiación de los autores

Nombre la institución	País	Cantidad
Universidad de los Andes	Venezuela	21
Universidad Nacional Autónoma de México	México	20
Universidad Autónoma Metropolitana	México	9
Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo	Brasil	8
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores Occidente	México	8
Universidad Javeriana	Colombia	8
Universidad Nacional de Colombia	Colombia	7
Universidad Autónoma del Estado de México	México	7
Universidad del Zulia	Venezuela	7
Universidad Central de Venezuela	Venezuela	7
Universidad Nove de Julho	Brasil	6
Universidad Federal do Rio Grande do Sul	Brasil	6
Universidad de Costa Rica	Costa Rica	6
Universidad de Santiago de Compostela	España	6
Universidad de Antioquia	Colombia	5
Universidad Complutense de Madrid	España	5
Universidad de Sevilla	España	5
Universidad Estadual de Campinas	Brasil	4
Universidad de la Sabana	Colombia	4

Universidad Pedagógica Experimental Libertador	Venezuela	4
Universidad Federal de Santa Catarina	Brasil	3
Universidad del Valle	Colombia	3
Universidad Autónoma de Barcelona	España	3
Universidad de Huelva	España	3
Universidad de Granada	España	3
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales	Latinoamérica	3
Universidad Simón Bolívar	Venezuela	3
Universidad de Buenos Aires	Argentina	2
Universidad Nacional de Mar del Plata	Argentina	2
Universidad Nacional de La Plata	Argentina	2
Universidad Nacional de San Luis	Argentina	2
Universidad Nacional de Salta	Argentina	2
Universidad de San Andrés	Argentina	2
Universidad Adventista del Plata	Argentina	2
Pontificia Universidad Católica de Paraná	Brasil	2
Universidad Federal de Minas Gerais	Brasil	2
Universidade Federal de Minas Gerais	Brasil	2
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Brasil	2
Universidade Tuiuti do Paraná	Brasil	2

Universidad Bolivariana	Chile	2
Universidad de los Lagos	Chile	2
Universidad Nueva Granada	Colombia	2
Universidad El Bosque	Colombia	2
Universidad Santiago de Cali	Colombia	2
Universidad Pedagógica Nacional	Colombia	2
Universidad de Manizales	Colombia	2
Universidad Nacional Heredia	Costa Rica	2
Universidad Pontifica de Salamanca	España	2
Universidad Veracruzana	México	2
Universidad de Guadalajara	México	2
Universidad de Oriente	Venezuela	2
Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez	Venezuela	2
Total: 52 instituciones		230

Fuente: Miguel Gallegos, "Una cartografía de las ideas de la complejidad en América Latina: la difusión de Edgar Morin. Latinoamérica". Revista de Estudios Latinoamericanos [en línea] 2016, (Sin mes): Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64047937005>> ISSN 1665-8574 [Consulta 23 de abril de 2017]. P. 88-89

Tabla 2. Temáticas de la complejidad

Temática general	Subtemáticas	Cantidad
Educación	Pedagógica, Didáctica, Currículum, Sistema educativo, etc.	147
Sociología	Antropología, Política, Religión, Economía, etc.	85
Epistemología	Filosofía, Interdisciplina, Ciencia, Investigación, etc.	64
Cultura	Comunicación, Internet, Arte, Cine, Literatura, etc.	39
Salud	Medicina, Psicología, Psiquiatría, etc.	21
Ética	Bioética, Moral, Valores, etc.	13
Ecología	Medio ambiente, Conciencia cívica, Sustentabilidad, etc.	9
Otras		35
Total:		413

Fuente: Miguel Gallegos, "Una cartografía de las ideas de la complejidad en América Latina: la difusión de Edgar Morin. Latinoamérica". Revista de Estudios Latinoamericanos [en línea] 2016, (Sin mes): Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64047937005>> ISSN 1665-8574 [Consulta 23 de abril de 2017]. P. 100

Tabla 3. Revistas de la Complejidad

País	Título	Cantidad	
Argentina	Tbeomai	6	
	Enfoques	3	
Brasil	EccoS	15	
	Revista Vrasileira de Educacao	9	
	Educar em Revista	8	
	Matrizes	7	
	Ciencia e Saúde Coletiva	6	
	Olbar de Professor	5	
	Revista Diálogo Educacional	4	
	Revista Estudos Feministas	4	
	Prisma Jurídico	3	
	Educacao	3	
	Chile	Polis	28
		Cinta de Moebio	8
Colombia	Revista Latinoamericana de Bioética	4	
	Investigación y Desarrollo	4	
	Signo y Pensamiento	3	
	Dyna	3	
	Universidad Psycbologica	3	
	Revista Colombiana de Psiquiatría	3	
	Universidad Eafit	3	
	Nómadas	3	
	Tabula Rasa	3	
Costa Rica	Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación	6	
	Revista Electrónica Educare	3	
México	Revista Electrónica Sinéctica	10	
	Reencuentro	7	
	Estudios sobre las Culturas Contemporáneas	6	
	El cotidiano	6	
	Perfiles Educativos	6	
	Ciencia Ergo Stum	5	
	Espacios públicos	4	
	Perfiles Latinoamericanos	4	
	Revista Electrónica de Investigación Educativa	4	

	Cuicuilco	4
	Argumentos	4
	Andamios	4
	Razón y Palabra	3
	Investigación en Salud	3
	Gaceta Ecológica	3
	Elementos: Ciencia y Cultura	3
	Revista Mexicana de Investigación Educativa	3
Venezuela	Educere	17
	Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales	6
	FERMENTUM	5
	Espacio Abierto	5
	Quórum Académico	4
	Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura	3
	Enlace	3
	Boletín Antropológico	3
	Utopía y Praxis Latinoamericana	3
Total:		314

Fuente: Miguel Gallegos, "Una cartografía de las ideas de la complejidad en América Latina: la difusión de Edgar Morin. Latinoamérica". Revista de Estudios Latinoamericanos [en línea] 2016, (Sin mes): Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64047937005>> ISSN 1665-8574 [Consulta 23 de abril de 2017]. P. 114

Tabla 4. Las obras de Morin más citadas

Título	Cantidad
Los siete saberes necesarios para la educación del futuro	109
Introducción al pensamiento complejo	80
Ciencia con consciencia	38
La cabeza bien puesta	37
El método 1. La naturaleza de la naturaleza	32
El método 4. Las ideas	28
El método 3. El conocimiento del conocimiento	27
El paradigma perdido	21
El método 5. La humanidad de la humanidad	20
Tierra Patria	18
Educación en la era planetaria	18
El método 2. La vida de la vida	17
La mente bien ordenada	12
La noción de sujeto	12
El cine o el hombre imaginario	11
El método 6. La ética	10
Epistemología de la complejidad	9
La inteligencia de la complejidad	8
El espíritu del tiempo	8
Sociología	6

El hombre y la muerte	6
Amor, poesía y sabiduría	6
Complejidad e transdisciplinaridad	4
El problema epistemológico de la complejidad	4
Mis demonios	3
El año 1 de la era ecológica	3
Total:	547

Fuente: Miguel Gallegos, "Una cartografía de las ideas de la complejidad en América Latina: la difusión de Edgar Morin. Latinoamérica". Revista de Estudios Latinoamericanos [en línea] 2016, (Sin mes): Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64047937005>> ISSN 1665-8574 [Consulta 23 de abril de 2017]. P. 118

Bibliografía final

- Althusser. Louis, “La educación como aparato ideológico del estado: reproducción de las relaciones de producción”, en María de Ibarrola, ed., *Las dimensiones sociales de la educación*. México, El caballito, 1985.
- Arbesú García, María Isabel y Luis Barruecos. *El sistema Modular, la UAM-X y la Universidad pública. El sistema modular*, Xochimilco. 2ª reimp. México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2004.
- Bagú, Sergio, *Balance y perspectiva de los estudios Latinoamericanos. Privilegios y ausencias de determinados periodos, temas, aspectos o especialidades. Separaciones Tradicionales entre disciplina*. México, Coordinación de Humanidades/Facultad de Filosofía y Letras, 1985.
- Castor, Susy y Lucía Sala. *Balance y perspectiva de los Estudios Latinoamericanos. Balance y perspectiva de los estudios históricos sobre América Latina en México*. México, Coordinación de Humanidades/Facultad de Filosofía y Letras, 1985.
- Clavería, Hermes, “De crítica y transparencia al Proyecto Ágora” en *Complejidad*, núm. 0, Argentina, s/a, [En línea], <http://hermesclaveria.blogspot.mx/>, [Consulta: 3 de mayo de 2017].
- Cueva, Agustín, “Balance y perspectivas de los Estudios Latinoamericanos”, *Reflexiones sobre el desarrollo contemporáneo de los Estudios Latinoamericanos en México*. México, Coordinación de Humanidades/Facultad de Filosofía y letras, 1985.
- Díaz Barriga, Frida y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, McGraw-Hill, 1997.
- Documento Xochimilco*, 9ª. Reimp., México, UAM, 2001.
- España, Sara, “La caída del petróleo acerca a Ecuador a la recesión”, *El país*, 19 de septiembre de 2015, s/p, [En línea], http://internacional.elpais.com/internacional/2015/09/19/actualidad/1442615187_094855.html, [Consulta: 2 de mayo, 2017].
- Gallegos, Miguel, “Una cartografía de las ideas de la complejidad en América Latina: la difusión de Edgar Morin. Latinoamérica”. *Revista de Estudios Latinoamericanos [en línea] 2016, (Sin mes): Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64047937005> ISSN 1665-8574 [Consulta 23 de abril de 2017]*
- González Casanova, Pablo, *Las nuevas ciencias y las humanidades: de la academia a la política*. Barcelona, Anthropos, 2004.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich, *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*. Trad. De Eduardo Ovejero y Maury, México, Casa Juan Pablos, 2002.
- Hegel, George Wilhelm, Friedrich, *Fenomenología del espíritu*. 6ª. Ed, Trad. De Wenceslao Roces, México, FCE, 1952.
- Hyppolite Jean, *Génesis y estructura de la “fenomenología del espíritu” de Hegel*. 3ª. Ed, Trad. De Francisco Fernández Buey, Barcelona, Península, 1998.
- Juárez Cid, María del Pilar, “Pensamiento complejo como paradigma educativo en México: implicaciones y retos para la práctica docente”, s/f, [En línea]

- file:///C:/Documents%20and%20Settings/Laura/Mis%20documentos/Downloads/38-106-1-PB.pdf [Consulta: 30 de abril, 2017]
- Kosik, Karel, *Dialéctica de lo concreto: estudio sobre los problemas del hombre y del mundo*. Trad. De Adolfo Sánchez Vásquez, México, Grijalbo, 1976.
- Lander, Edgardo, [Comp.], *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO, 2000.
- Malinowsky, Nicolás, “El pensamiento complejo de Edgar Morin, nueva asignatura de bachillerato en México” en Tendencias21.net., 17 de junio de 2013, [En línea], http://www.tendencias21.net/El-pensamiento-complejo-de-Edgar-Morin-nueva-asignatura-de-bachillerato-en-Mexico_a19839.html, [Revisado 27 de junio de 2017].
- Marsiske Renate, coord., *La Universidad de México: Un recorrido histórico de la época colonial al presente*. México, UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad/ Plaza y Valdéz, 2001. [Historia de la educación. Serie Mayor].
- Marsiske Renate, coord., *Movimientos estudiantiles en la Historia de América Latina*, Vol. II. 2ª ed. México, Centro de Estudios sobre la Universidad, 2003.
- Marx, Carlos, *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política. (Grundrisse) 1857-1858*. Primera parte. 2ª ed., 10ª reimp. Trad. De José Aricó, Miguel Murmis y Pedro Scaron. México, Siglo XXI, 2011.
- Marx, Carlos, *Introducción general a la crítica de la economía política*, 1857. Trad. José Arico, Jorge Tula. México, Siglo XXI, 1991.
- Marx, Carlos, *La ideología Alemana: Crítica de la novísima filosofía alemana en las personas de sus representantes Feuerbach, B. Bauer y Stimer y del socialismo alemán en las de sus diferentes profetas*. Trad. De Wenceslao Roces. Madrid, Akal, 2014.
- Marx, Carlos, *Manuscritos económicos-filosóficos de 1844*. Trad. De Wenceslao Roces, México, Grijalbo, 1968.
- Marx, Carlos, *Tesis sobre Feuerbach* en marxists.org [en línea], <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/45-feuer.htm> [Consulta: 2 de julio, 2017].
- Moena González, S., Comp., *La necesidad de un Pensamiento Complejo. Edgar Morin*. Bogotá, Magisterio, 1997.
- Morin, Edgar, “Mensaje de Edgar Morin al Perú” en Instituto del Pensamiento Complejo Edgar Morin. s/a, [En línea], <http://ipcem.net/mensaje-de-edgar-morin-al-peru/>, [Consulta: 3 de mayo, 2017].
- Morin, Edgar, *El método Vol. 1 La naturaleza de la naturaleza*. 6ª. Ed. Trad. De Ana Sánchez y Dora Sánchez García. Madrid, Cátedra, 2000.
- Morin, Edgar, *El método Vol. V La humanidad de la humanidad, la identidad humana*. Trad. De Ana Sánchez, Madrid, Cátedra, 2003.
- Morin, Edgar, *El método. Vol. 2 La vida de la vida*. Trad. De Ana Sánchez y Dora Sánchez García, Madrid, Cátedra, 1983.
- Morin, Edgar. *El método. Vol. 3 El conocimiento del conocimiento*. 3ª. Ed. Trad. De Ana Sánchez. Madrid, Cátedra, 1999.

- Morin, Edgar, *El método. Vol. 4 Las ideas, su hábitat, sus vidas, sus costumbres, su organización*. Trad. De Ana Sánchez. Madrid, Cátedra, 1992.
- Morin, Edgar. *El método Vol. 6 Ética*. Trad. De Ana Sánchez. Madrid, Cátedra, 2006.
- Morin, Edgar, *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Trad. De Ricardo Figueira. Buenos Aires, Nueva Visión, 2015.
- Morin, Edgar, *Introducción al Pensamiento Complejo*. Trad. De Marcelo Pakman., México, Gedisa, 2004.
- Morin, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* Trad. Mercedes Vallejo, UNESCO, [En línea] Francia 1999 <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf> [Consulta: 3 de mayo de 2017]
- Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, “La multiversidad en Ecuador” en Multiversidad Mundo Real. Edgar Morin”, s/f, s/p, [En línea], <http://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/blog/35-educacion/430-senescyt.html>, [Consulta: 2 de mayo, 2017].
- Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, “Reconocimiento de los posgrados de Multiversidad Mundo Real. Edgar Morin en Ecuador, por parte del SENESCYT” en Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, s/f, s/p, [En línea], <http://www.multiversidadreal.edu.mx/reconocimiento-de-multiversidad-en-ecuador>, [Consulta 2 de mayo, 2017].
- Multiversidad Mundo Real. Edgar Morin, una visión integradora. *Visión/Misión* [En línea] México, <http://www.multiversidadreal.edu.mx/vision-mision> [Consulta:30 de abril, 2017]
- Multiversidad, “Dres. Casas y Rivera, Presentes en el 80 aniversario de la ENSM e inauguración de la Cátedra Edgar Morin”, s/f, s/p, [En línea], http://edgarmorinmultiversidad.org/index.php?option=com_content&view=article&id=684:dres-casas-y-rivera-presentes-en-el-80-aniversario-de-la-ensm-e-inauguracion-de-la-catedra-edgar-morin&catid=33&Itemid=214 [Consulta: 27 de abril, 2017]
- Nelson Vallejo Gómez, “Para pensar la complejidad Latinoamericana. Entrevista a Edgar Morin”, Francia, 11 de septiembre de 1998, p. 1, [En Línea],. https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/pensee_complexe/morin_para_pensar_la_complejidad_latino_americanana.pdf, [Consulta 23de abril de 2017]
- Ochoa Contreras, O., “Apuntes para una educación universitaria del siglo XXI desde la perspectiva del pensamiento complejo”, *Avances en complejidad y educación: teoría y práctica*. Miguel A. Santos Rego y Arturo Guillaumín Tostado [Eds.], Madrid, Octaedro, 2006, p. 79.
- Osorio García, Sergio Nestor “El Pensamiento Complejo y la transdisciplinariedad: Fenómenos emergentes de una nueva racionalidad” en *Investigación y reflexión*, núm. 6. Colombia, Universidad Militar Nueva Granada, junio, 2012.

- Plan de estudio del Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa*, México, s/a, [En línea] http://www.cobaes.edu.mx/snb/formatos/COB_11.pdf, [Consulta 27 de abril de 2017].
- Plan de estudio del Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa*. Dirección General de Bachillerato/ Colegio de Bachilleres. [En línea] http://www.cobaes.edu.mx/snb/formatos/COB_11.pdf [Consulta: 27 de abril, 2017]
- Plan de Estudios de la Licenciatura en Estudios Latinoamericanos*. Facultad de Filosofía y Letras. Dirección general de asuntos del personal académico UNAM. México, Praxis, 2004
- Plan de estudios experimental de medicina general*. (Plan A-36). México, Facultad de Medicina. [En línea] <http://hist.library.paho.org/Spanish/EMS/39524.pdf> [Consulta: 29 de septiembre de 2016].
- Programa de Asignatura. Desarrollo de Habilidades del Pensamiento Complejo*. Área de formación General Universitaria. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. [En línea] <http://www.fcm.buap.mx/assets/docs/docencia/licGeneral/DHPC.pdf> [Consulta: 30 de abril, 2017]
- Reynaga, Rubén, "Ecuador en el itinerario de la complejidad y el pensamiento complejo" en *Multiversidad Mundo Real*. Edgar Morin, s/f, [En línea], <http://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/blog/37-america-latina/455-ecuador-en-el-itinerario-de-la-complejidad-y-el-pensamiento-complejo.html>, [Consulta: 2 de mayo, 2017].
- Roberto Leher, Coord. *Capitalismo dependiente y educación: propuestas para la problemática universitaria. Por una reforma radical de las Universidades latinoamericanas*. Argentina, CLACSO, 2010.
- Rodríguez Cecilia, "La educación como objeto de interés para las ciencias de la complejidad", *Folios*, núm.,. 26, segundo semestre, 2007.
- Sánchez Vásquez, Adolfo, *Filosofía de la praxis*. México, Siglo XXI, 2003.
- Santos, Boaventura de Sousa, *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. 4ª reimp. Trad. De José Guadalupe Gandarilla Salgado. México, Siglo XXI/CLACSO, 2009.
- SEP, Dirección General de Bachillerato y Dirección de Coordinación Académica, Pensamiento complejo, s/e, s/c, s/f, [En línea], http://escolar.cobaes.edu.mx/comunicacion/pdf%20planes%20y%20programas%20de%20estudio/Componentes%20B%C3%A1sicos%20y%20Procedimientos%20de%20Aprendizaje/5%20Semestre/PPECB_5_8312_Pensamiento_Complejo.pdf [Consulta: 27 de abril de 2017].

- Sosa, Ignacio, "De memoria y de historia de los Estudios Latinoamericanos. México", *Seminario permanente sobre América Latina/Praxis*, 2007, (América Latina desde México).
- Tunnerman Bernheim Carlos, *La UAM-X y la Universidad pública. Breve Historia del desarrollo de la Universidad en América Latina. El sistema modular*. 2ª reimp. México, UAM, 2004.
- UAM-X, *Proyecto Académico*, México, UAM, 2002 [En línea] <http://www.uam.mx/sah/pre-pa/tema04/villarreal74-78/indice.htm> [Consulta 15 de junio de 2017]
- Velilla, Marco Antonio, comp., Introd de Edgar Morin. *Manual de Iniciación Pedagógica al Pensamiento Complejo*. Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior/ UNESCO/Corporación para el desarrollo Complexus, [En Línea] Colombia, 2002 <http://online.upaep.mx/campusvirtual/ebooks/ManualIniciacion.pdf> [Consulta 24 de abril de 2017].
- Wallerstein, I. Coord., *Abrir las ciencias sociales: informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México, Siglo XXI- UNAM, 2007.
- Weinberg Gregorio, *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires, Kapeluz, 1984.
- Weinberg, Gregorio, *La ciencia y la idea de progreso en América Latina. 1860-1930*. 2ª. Ed. Argentina, Fondo de Cultura Económica de Argentina, 1998. P.37
- Zea, Leopoldo. *Balance y perspectivas de los Estudios Latinoamericanos. El conocimiento de América Latina como política de integración latinoamericana*. México, Coordinación de Humanidades/Facultad de Filosofía y Letras, 1985.
- Zea, Leopoldo. *El Positivismo en México: Nacimiento, apogeo y decadencia*. México, Fondo de Cultura Económica, 1968.

Páginas electrónicas consultadas:

- Cátedra Itinerante UNESCO "Edgar Morin" <https://www.ciuem.info/>
- Multiversidad Mundo Real Edgar Morin <http://edgarmorinmultiversidad.org>
- Instituto del Pensamiento Complejo Edgar Morin <http://ipcem.net>
- Comunidad de Pensamiento Complejo <http://www.pensamientocomplejo.com.ar>
- Página oficial de la Universidad Nacional de Educación Superior de Ecuador, UNAE <http://www.unae.edu.ec/>
- Página Oficial de la Universidad Ricardo Palma. Perú. <http://www.universia.edu.pe/Universidades/Universidad-ricardo-palma/in/10673>

Videos:

Presentación del libro “La emergencia de los enfoques de la complejidad en América Latina” [En línea]

https://www.youtube.com/watch?time_continue=4462&v=0UdfLtQOTfA

[Consulta: 3 de mayo de 2017]