



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA Y EDUCACIÓN A DISTANCIA

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA



**EDGAR MORIN: APORTACIONES DEL HUMANISTA
PLANETARIO Y FILÓSOFO DE LO COMPLEJO A LA
EDUCACIÓN**

**TESINA
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA
MARISOL MANZANO PALMA**

**DIRECTORA DE TESINA
DRA. EN C. ZAIRA NAVARRETE CAZALES**



CIUDAD UNIVERSITARIA, Cd. Mx., 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

La presente Tesina fue realizada en el marco del “Seminario de investigación para elaboración de trabajos recepcionales”, que forma parte del **Programa de Actividades del Proyecto de Investigación UNAM-PAPIIT IT400421** “Estudio del mejoramiento en los índices de titulación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, mediante la creación de una plataforma integral-digital, la formación didáctico-tecnológica de profesores y su vinculación con los estudiantes”. En este sentido hago expreso mi agradecimiento por todo el apoyo institucional recibido en mi condición de participante del citado Seminario.

Agradecimientos

A la Universidad Nacional Autónoma de México por ser una verdadera *alma máter*, madre nutricia, en la que hallé el alimento intelectual que mi espíritu famélico requería.

A la Dra. Zaira Navarrete Cazales por compartir conmigo el entusiasmo por el saber y el hacer con perseverancia y ánimo. Especialmente, por el tiempo y conocimiento brindado para la realización de este documento.

A la Dra. María Luisa Ileana Rojas Moreno y el Dr. Marco Aurelio Navarro Leal por su disposición, profesionalismo y oportunos comentarios que encausaron y aclararon el rumbo de este trabajo recepcional.

A la Dra. Zaida María Celis García y a la Dra. Aranzazú Esteva Romo por su disposición y profesionalismo para realizar una lectura reflexiva de este documento y por sus valiosos comentarios que lo enriquecieron.

A Edgar Morin por enseñarme a apreciar la belleza de la complejidad.

Dedicatoria

A mi madre María Luisa Palma por ser, estar y existir.

A mis tíos José y Martín, mis tías Leticia y Yolanda y a mis primos Melany y Martín por acompañarme en la odisea de la vida.

ÍNDICE

| | |
|--|------------|
| INTRODUCCIÓN | 7 |
| CAPÍTULO I. EDGAR MORIN. VIDA, OBRA Y CONCEPTO EDUCATIVO | 36 |
| I.1 Unión de vida y muerte | 36 |
| I.2 Identidad compleja | 49 |
| I.3 California, <i>El método</i> y la transdisciplinariedad | 69 |
| I.4 Viajero y amante del mundo | 76 |
| | |
| CAPÍTULO II. APRENDER A VIVIR. VIVIR PARA ENSEÑAR | 86 |
| II.1 El error, la ilusión y las incertidumbres | 86 |
| II.1.1 El alumno “todo-nada” | 96 |
| II.2 Vivir filosóficamente | 100 |
| II.2.1 Aprender la libertad | 108 |
| II.3 Egocentrismo de subjetividad comunitaria compleja en la educación | 113 |
| | |
| CAPÍTULO III. EL MÉTODO DE LO COMPLEJO EN LA EDUCACIÓN | 127 |
| III.1 Unidimensionalización de lo multidimensional | 127 |
| III.2 Aprendizaje y conocimiento multidimensional | 135 |
| III.3 Caracterización del método y su implicación en la educación | 156 |
| III.3.1 Sistema organizacional interactivo | 166 |
| | |
| CAPÍTULO IV. EDUCACIÓN PARA LA ERA PLANETARIA | 175 |
| IV.1 La era planetaria | 175 |
| IV.2 Cometido educativo para la era planetaria | 183 |
| IV.2.1 Identidad terrenal | 191 |
| IV.2.2 Condición y comprensión humana | 196 |
| IV.2.3 Ética humana | 207 |
| | |
| CONCLUSIONES | 214 |
| REFERENCIAS | 220 |

| | |
|---------------------------------------|------------|
| TABLA DE SIGLAS Y ABREVIATURAS | 232 |
| LISTA DE TABLAS E IMÁGENES | 233 |

INTRODUCCIÓN

El ocho de julio de 2021, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021b) publicó el artículo *Edgar Morin: 100 años de un maestro universal* con motivo de la celebración de los cien años de vida del filósofo francés, fundador del pensamiento complejo. El presente trabajo recepcional se elabora en aras de unirnos a este festejo, sobre todo con el propósito de profundizar en un proceso de reflexión y apreciación de las aportaciones que Edgar Morin ha realizado a la educación, a fin de enriquecer la actividad pedagógico-educativa de docentes, estudiantes y cualquier persona que se acerque a su lectura. Especialmente, con la ambición de inspirar en otros lo que Morin ha suscitado en muchos de sus lectores: aspirar, por medio del pensamiento educativo de lo complejo, a constituirnos como seres más diversos, conscientes, éticos, libres y planetarios. Con la misión de prepararnos para incentivar y enseñar a nuestros alumnos y seres cercanos a construir una existencia más compleja, multidimensional, incluso caótica y desorganizada, también menos ilusoria, ortodoxa, menos temerosa de la lucha y del disconformismo. Punto de partida para la transmutación educativa y social.

El trabajo se elabora para conocer, valorar y extender las ideas de uno de los pensadores distintivos del siglo XX y XXI. Hablar de Edgar Morin es hablar de reformas paradigmáticas, de reformas del pensamiento, reformas en la educación; es partir del inconformismo y la contradicción ante un profundo deseo por transformar lo que lastima y enajena a la humanidad. Lo que “Martine Lani-Bayle, profesora emérita de Ciencias de la Educación por la Universidad de Nantes, [...] [denomina] un lúcido *opti-pesimismo* que aporta una nota de esperanza frente a un mundo que se deteriora” (UNESCO, 2021b: s.p.).

Morin representa una crítica esperanzadora, una protesta de fe ante una sociedad mundial que ha lesionado su propia humanidad, pero con la profunda convicción que es capaz de hallar, en ella misma, un renovado diálogo entre lo personal, lo social, lo ecológico, planetario, multicultural y el aprendizaje que permitan caminar hacia la permanente reconstrucción de aquello que confiere humanidad al hombre. La educación es parte indispensable de ese todo transmutativo. Ante el reconocimiento de tan viva afirmación, en 1999, la UNESCO pidió a Morin elaborar una obra que refiriera tan complejo pensamiento

vertido en la educación. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* es resultado de esa petición.

Texto humanista, aún vigente y relevante, que ha sido base para desarrollar diversas obras enfocadas en cuestionar, resignificar y transformar la educación: en el 2002, *Educación en la era planetaria: El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*, escrito en asociación con la UNESCO y en el 2015, *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Conjunto designado por Morin como “una trilogía dedicada no tanto a una reforma de nuestro sistema de educación, sino a su superación, término que significa no solo que lo que debe ser superado también debe ser conservado, sino además que todo lo que debe ser conservado debe ser revitalizado” (Morin, 2015: 9). Escritos que han sido punto de partida para la elaboración de variedad de artículos y comentarios respecto a sus ideas, aportaciones y su lucha por cambiar la educación.

Debido a la libertad de sus ideas, “Morin no se encolumna detrás de líneas dominantes de pensamiento, ni en claustros universitarios cerrados y, por el contrario, prefiere siempre ubicarse cerca a [sic] las amplias libertades para dar rienda suelta a sus investigaciones, métodos de intervención y producciones teóricas” (UNESCO, 2021b: s.p.). Lo anterior ha ocasionado una falta de difusión y extensión de la aventura intelectual a la que nos invita. Evidente, por ejemplo, en la notoria carencia a nivel nacional de análisis de su última obra dedicada a la educación: *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*, en comparación con sus dos libros anteriores. Mucho menos hallamos una reflexión que componga un estudio integrativo respecto a cómo interaccionan y concertan entre sí las tres obras y otros escritos del autor para situar las aportaciones que Edgar Morin ha realizado a la educación.

Lo anterior nos exhorta a procurar darle más voz, protagonismo. No para apresarlo en comprensiones reduccionistas o simplificantes, sino para que, en la medida en la que nos afanamos por conocer y estudiar a detalle sus ideas, nos permitamos convertirnos en seres más complejos; por consiguiente, transfigurarnos en agentes de cambio preparados, dispuestos y motivados por un genuino amor, tan presente en la vida y obra de Morin, que – al igual que en el filósofo de lo planetario– nos inste a revolucionar, superar, conservar y revitalizar la educación. Deseo imprescindible en la aspiracional creencia a la que el autor ha

dedicado su vida y esfuerzos: “Demostrar que otro mundo es posible” (UNESCO, 2021b: s.p.).

Estructura capitular

La metodología de trabajo de la presente tesina es documental: revisión bibliohemerográfica, trabajo monográfico de análisis de obra para revisar aportaciones teóricas a propósito de la obra educativa de Morin. Las técnicas de investigación son documentales, de indagación y análisis de información. La estructura capitular se desarrolla en cuatro apartados enfocados, en un primer momento, en conocer y valorar la historia, vida y obra del filósofo de lo complejo y su relación con la educación. Posteriormente, se exponen tres capítulos en los que se reflexiona sobre tres principios representativos del pensamiento educativo de Edgar Morin; en cada uno se desenvuelve un conjunto de proposiciones, profundamente enlazadas, que tienen por intención dirigirnos hacia la consideración y análisis de las aportaciones que el filósofo ha concedido a la educación.

En el capítulo uno: *Edgar Morin. Vida, obra y concepto educativo*, se expone la historia del filósofo, brindando especial atención a la relación que ha tenido con la educación: cómo los acontecimientos sucedidos a lo largo de su vida han influido en su concepción sobre la misma. Por ejemplo, reflexionamos sobre las repercusiones que la muerte de su madre ha tenido en él, y cómo la literatura, la poesía y la ficción se convirtieron en un remedio para llenar el vacío dejado, lo cual forma parte de las causas que originaron su espíritu autodidacta e investigador que lo han caracterizado y que promueve como concepto educativo. Razón por la que Morin aprecia el papel de la literatura y la filosofía en la escuela, principalmente, en la escuela de la vida; a partir de ellas el hombre puede aprender a conocerse a sí mismo, reconocer sus pasiones y ver reflejada la subjetividad y complejidad humana (Morin, 2015).

Se da cuenta de la influencia e impacto de la Segunda Guerra Mundial en su pensamiento, como un joven, judío y comunista en los primeros años de sus 20. Durante la guerra, formó parte de la Resistencia Francesa, fue militante del Partido Comunista Francés con el cargo de Teniente Coronel y –a pesar de estar enlistado en las filas del Partido–, con el tiempo, se convirtió en un firme crítico de “los excesos del comunismo estalinista” (Enciclopedia histórica y biográfica de la Universidad de Guadalajara, s.f.: s.p.). Finalmente, fue expulsado en 1951, a pesar de lo cual –a causa del profundo sentido social y pacifista que

lo caracterizan— siempre ha pugnado contra la militarización alemana y contra cualquier tipo de guerra, ostensible en sus consideraciones sobre enseñar la identidad y la conciencia terrenal, la falta de comprensión de la condición humana, educar para formar un compromiso con la *Tierra-Patria* y desarrollar una ética de la comprensión planetaria (Morin, 1999).

En el capítulo dos: *Aprender a vivir. Vivir para enseñar*, partimos del análisis del error, la ilusión y las incertidumbres en el conocimiento y en la educación que han llevado a una sobreabundancia de saberes segregados y a una educación impositiva y arbitraria que ha convertido al alumno en un “todo-nada; nada existe sin él, pero todo lo excluye” (Morin, 1990: 41). Nos enfocamos en descubrir qué supone aprender a vivir y vivir para enseñar, tomando un momento para pensar en el valor e influencia de la filosofía, la literatura y la poesía en la vida, no como disciplinas académicas, sino como guías para aprender y enseñar el arte de vivir; así como lo que implica la acepción libertad desde la visión de la complejidad educativa. En este capítulo, se termina en un apartado especial enfocado en la interpretación *Vivir para enseñar*, imagen construida a partir de la noción que Morin ofrece sobre el *egocentrismo de subjetividad comunitaria compleja*.

En el capítulo tres: *El método de lo complejo en la educación*, iniciamos por significar y meditar sobre el carácter multidimensional de gran parte de los problemas que aquejan a la humanidad a nivel mundial, incluidos los que afectan a la educación, a fin de reflexionar sobre la tendencia a ofrecer soluciones unidimensionales para conflictos esencialmente multidimensionales. Nos dirigimos a ofrecer una perspectiva general de lo que involucra la multidimensionalidad, reflexionando sobre cómo esta puede ser contenida en el aprendizaje y en la formación del conocimiento por medio de la integración e interacción de conceptos como lo contextual, lo global, la relación entre el todo y las partes, la *unitas multiplex*, lo complejo y la motivación de una inteligencia general que aprecie el valor de la racionalidad, en oposición a la racionalización.

En seguida, nos centramos en caracterizar el método, descubriendo cómo sus principios y distinciones pueden ser comprometidos y aplicados en la educación. Este capítulo se finaliza con el análisis del macro-concepto *sistema organizacional interactivo*, a fin de percibir la dinámica de interacciones que se han de integrar y organizar entre la multidimensionalidad, sus componentes y las proposiciones del método de lo complejo en la educación.

En el capítulo cuatro: *Educación para la era planetaria*, comenzamos por identificar lo que distingue a la era planetaria: su procedencia histórica, su contrastación con la *edad de hierro planetaria*, el deseo mundial por salir o superar esta última, las crisis sociales y educativas que le derivan y el surgimiento de contracorrientes que actúan como grupos de resistencia contra la dominación y que promueven una visión más compleja para el desarrollo de la *era planetaria*. Reflexionamos sobre el cometido, incluso deber moral, que la educación tiene con la planetarización, para lo cual se ha de contemplar seis ejes estratégicos, algunos principios y otras tantas consideraciones necesarias para la formación de ciudadanos comprometidos con la edificación de una civilización planetaria, como la indispensable significación y aproximación a la condición y comprensión humana, la ética humana y la identidad terrenal.

Nos detenemos a elaborar una conclusión que no finaliza, más bien reintegra y revaloriza un elemento inicial con el que se comenzó esta ponderación: el *Egocentrismo de subjetividad comunitaria compleja en la educación*, visto en el segundo capítulo y denominado por Morin el Eros en la educación; es decir, el amor, la pasión creadora presente en todo ser dedicado a cuestionar, dirigir y formar parte de la educación. Especialmente, el amor que el docente vive, ha de vivir y que lo impulsa a comprometerse con autoeducarse permanentemente desde una visión menos ilusoria, más filosófica, más libre, multidimensional, organizacionalmente interactiva, planetaria, ética, de identidad terrenal, de comprensión humana y de continua búsqueda por ofrecer un honesto amor e interés por quien aprende. Una conclusión que desea invitar al lector a comenzar una transformación personal orientada a modificar la educación desde la complejidad, desde el amor por el *yo*, el amor a lo *nuestro*.

Planteamiento del problema

Edgar Morin, para muchos que han leído y estudiado sus ideas, es un destacado filósofo y sociólogo francés contemporáneo sobre quien se ha de conocer y entender sus posturas teórico-filosóficas, pero también es un mentor, consejero y amigo. Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021b) es un *maestro universal*, quien a sus 100 años de vida “todavía hoy le desvela la idea de cambiar el mundo” (s.p.). La UNESCO se ha encargado de hacer resonar sus ideales por medio de

foros, entrevistas, videos, conferencias; ha apoyado en la creación de fundaciones como la *Fondation Edgar Morin. Pour une connaissance et une pensée capable d'affronter les complexités du réel*, la cual tiene por misión dar a conocer y promover los proyectos y recursos que buscan motivar “un conocimiento y un pensamiento capaces de afrontar las complejidades de la realidad” (Fundación Edgar Morin, 2021: s.p.).

Morin nos invita a cuestionar nuestra realidad, a preguntarnos continuamente si nos hallamos en un error, ilusión o incertidumbre propiciada por la propia incapacidad para ver la realidad desde una óptica múltiple, diversa. Sus ideas repercuten en la labor pedagógica y docente: nos enseña que educar sobrepasa una limitada visión de transmitir conocimientos, de reforzar valores colectivos, de fomentar capacidades o competencias, que –como docentes– realmente no lo sabemos todo y que muchas veces nos aferramos a guiar a nuestros alumnos de determinada manera, porque se dice es la forma correcta de enseñar. También, que siempre podemos esforzarnos por mejorar y procurar una educación más compleja, honesta, multidimensional y planetaria.

Edgar Morin nos enseña el valor de la autocrítica, la autoobservación y la crítica constructiva. Nos muestra la importancia de comprendernos como estrategias de atenta observación, a partir de lo cual detectar en la cotidianidad diversas oportunidades para educar más allá de los libros, para educar desde la creación de experiencias, de sucesos colaborativos, de ocasiones para complejizar la realidad y para vivir el aprendizaje. Sus obras ayudan a resignificar la función del egocentrismo, del *yo* y de lo *nuestro* como parte del amor y la devoción por el acto de aprender y enseñar. Comprender que el principio hologramático es aplicable a la educación, entendiendo que el alumno está en el todo y el todo está en el alumno. Reflexionar sobre el valor del estudiante como sujeto de conocimientos, más allá de su conformación académica, así como meditar sobre el papel del docente, del alumno, de la escuela, la comunidad y la sociedad como sistemas que se producen y reproducen recursivamente entre sí y fuera de sí (Morin, 1990).

Sus ideas nos permiten mirar el valor del ecosistema y del caos como elementos indispensables para la complejización del aprendizaje, entendiendo que el desorden puede llevar al alumno a un estado de reformulación y maduración cognitiva, siempre y cuando sea debidamente planeado por el docente para no impedir la reintegración del sistema e invitando a la neguentropía consciente (Morin, 1984). Morin nos enseña la valía de la *Unitas multiplex*;

es decir, los “caracteres de la unidad compleja” (Morin, 2001: 128) en la educación y en el alumno. Nos muestra a cada individuo como un ser único y diverso, pero que, al mismo tiempo, lleva en sí la unidad humana. Significa que cada ser humano carga consigo un cúmulo de ideas, costumbres, riquezas y valores culturales y colectivos que nos asemejan e identifican con una comunidad local, pero también con una planetaria. Como docentes nos permite enriquecernos y apreciar las múltiples diversidades que guarda en sí cada alumno, valorarlos como los seres humanos complejos que son.

El planteamiento del problema se origina del interés por ahondar y reflexionar, de forma más consciente, sistemática y profunda, sobre las contribuciones de Edgar Morin a la educación, las cuales pueden enriquecer notablemente la actividad pedagógico-educativa. Por otra parte, la aspiración a que universitarios, docentes, investigadores y todo aquel que lea este trabajo monográfico se permita apreciar el valor y virtudes del pensamiento educativo complejo, a fin de inspirar y enseñar a sus alumnos, familia y seres cercanos a construir una existencia un tanto más multidimensional y filosófica.

La formación de esquemas mentales, desde los que se da sentido y dirección a la vida, es parte innata de la naturaleza humana, incluso indispensable. Piaget afirmaba que el equilibrio y la estabilidad mental son necesarios en la formación cognitiva, son un objetivo de la construcción de la psique por “dar lugar preponderante a la continuidad del ciclo cognitivo” (Fernández Zalazar, s.f.: 3). Es decir, buscar orden y estabilidad mental es parte imprescindible en la organización interna del hombre; permite que el sistema cognitivo se mantenga en desarrollo, de lo contrario –ante el exceso de inestabilidad– se pone en riesgo la posibilidad de maduración, conservación y concretización de habilidades cognitivas como las relacionadas con la capacidad del sujeto para confiar y comunicarse con el objeto de conocimiento (Fernández Zalazar, s.f.).

En el proceso de continuo equilibrio interno, únicamente el 2% de todo el conjunto neurocerebral representa conexiones entre el organismo y el mundo exterior, mientras que el 98% restante se constituye como un sistema “relativamente independiente donde se fermentan necesidades, sueños, deseos, ideas, imágenes, fantasmas, y este mundo se infiltra en nuestra visión o concepción del mundo exterior” (Morin, 1999: 6). Significa que el 98% de nuestro sistema neurocerebral tiende a crear un mundo personal, interno, desde el que entiende, se relaciona y comunica con su entorno y con los otros. Entonces, es posible que el

98% del conjunto cerebral comparte esquemas cognitivos con otros, debido a que se nutre y desarrolla gracias a la información y estímulos que recibe del exterior, pero también puede ser abismalmente diferente al del resto.

Si nos detenemos a analizar lo anterior, es bastante comprensible el porqué: nuestro sistema cerebral presenta predisposición natural a originar un mundo interno que puede, o no, ser fiel a la realidad exterior, debido a que nuestro medio nos ofrece tal cantidad de información que es prácticamente imposible procesar todo fidedignamente; incluso es un método de autoprotección y autopreservación. Muchas veces la realidad puede ser tan excesiva y abrumadora que, si no produjéramos ese mundo interno tan personal, posiblemente, nos sentiríamos desprotegidos y a la deriva; seríamos incapaces de relacionarnos con el entorno y con los otros de forma exitosa.

Pese a que ese mundo interior es necesario para la preservación personal del hombre, también es cierto que al ser una visión subjetiva de la realidad tiene gran proclividad al autoengaño y auto justificación, a seleccionar los recuerdos placenteros o convenientes y eliminar o deformar lo desfavorable o perjudicial (Morin, 1999). Bajo la tendencia al error y la ilusión, el hombre ha creado teorías, doctrinas y concepciones sobre cómo debe ser su proceder, su pensar, su vivir y, por supuesto, su educar.

Una de las causas que motivan el presente trabajo recepcional es la tendencia humana al error y la ilusión en la educación. No significa que toda educación esté plagada de cegueras e ilusiones, por supuesto que no. Significa que así como es parte natural del hombre tender al autoengaño, aferrarse a que las cosas, la vida y las ideas deban ser de cierta forma y no de otra, también es bastante común que como pedagogos y docentes –como seres humanos que somos– seamos proclives a creer que el modo como educamos es el más adecuado, pensemos en un saber absoluto y –a pesar de ser capaces de acceder a ideas y métodos más complejos para desarrollar el proceso educativo– presentemos la tendencia a autoprotegernos por temor a la crítica o por falta de estímulo o entrega. La ambición es motivar al lector, y a nosotros mismos, a comprender que siempre podemos mejorar; esforzarnos para cambiar la educación para mejorarla, y permitirnos ofrecer a nuestros alumnos y a nuestra sociedad una educación más honesta con la realidad y con sus necesidades.

La aportación con la que se compromete este trabajo recepcional no se enfoca en decirle a nadie si se autoengaña o no, tampoco en señalar si su labor educativa es correcta o

falta de complejidad. Lo anterior es un acto de autocrítica personal. Lo que se pretende es *contribuir en la difusión de las aportaciones que Edgar Morin ha hecho a la educación*, favorecer la multidimensionalización y complejización de nuestra labor pedagógica y educativa, también admitirnos mirar desde la diversidad la necesidad y relevancia de enseñar a vivir, de cambiar la educación y de educar para la planetariedad y para la comprensión de la humanidad.

Justificación

A lo largo de la historia se han desarrollado un sinnúmero de teorías, enfoques y paradigmas educativos que han modelado la educación. Algunos han sido sumamente acertados, progresistas, humanistas e innovadores; otros más bien arbitrarios, totalitaristas, dictatoriales e incluso violentos, pero ¿podemos decir que unos son mejores que otros? ¿debemos favorecer unos e injuriar a los otros? Más bien, hemos de pensar que cada uno de ellos ha sido característico de las diferentes etapas históricas de la humanidad. Cada uno ha representado un periodo histórico, su realidad, sus necesidades, sus progresos, limitantes y peculiaridades en materia investigativa, social, científica, tecnológica, económica, cultural y humana. Hoy en día, en una sociedad digital, tecnológica, en la que ni el tiempo ni el espacio son capaces de separar a los hombres, ¿es válido segregar, seleccionar y determinar cómo y cuál es la forma correcta de educar? ¿es aceptable definir y precisar a la educación y a los alumnos desde uno solo de esos enfoques? ¿podemos decir con absoluta certeza cuál es la forma o el método idóneo de educación?

Permitámonos responder que no. No es correcto ni tampoco válido, pero también hemos de reconocer que suele ser más fácil seguir un plan y programas de estudio, admitir reformas y modelos educativos que nos dicen qué y cómo enseñar; es más fácil aceptar que cuestionar. Hacerlo no solo exigiría el esfuerzo de investigar, conocer y desarrollar un pensamiento analítico en relación con el tema; involucraría la capacidad de superar el miedo y la inestabilidad que requiere autoconfrontarse y autojuzgarse, así como estar abierto a la crítica, saber encararla y usarla no para imponer discursos totalitaristas o para autodefenderse, como si escuchar e interactuar a través de juicios de valor fuera un acto de desprestigio a la propia persona.

Lo que no es nada fácil es luchar, contradecir, no conformarse y buscar cambiar lo que no funciona y lo que lastima, pero no en un acto de rebeldía que pretende cambiar lo externo porque lo ajeno es lo que está mal. No sin antes reconocer que para ser revolucionarios primero hay que auto-revolucionarse y pensar en uno mismo con el objetivo de mirar al otro. Así, motivar transformaciones no solo para nuestra persona o para nuestros allegados, más para todos, para la sociedad local, pero también para la planetaria.

Al igual que muchos progresos en materia social, política y económica, la educación ha evolucionado a lo largo de la historia gracias a pensadores que no estaban de acuerdo con las formas tradicionales de educar; se oponían, confrontaban y proponían perspectivas y métodos educativos distintos a los de su época. Por ejemplo, John Dewey es un claro modelo de renovación y revolución pedagógica, de oposición a la visión de la escuela tradicional y aprendizaje sistemático; a través de sus teorías fundó las bases para la Escuela Nueva, en la que la educación se construye a partir de la creación y análisis de “experiencias relevantes” (Beltrán Llavador, 2005: 47) basadas en la libertad y la actividad social. Paulo Freire también fue un crítico de la educación tradicional o educación bancaria, así como de la pedagogía de los oprimidos; sus aportaciones teóricas y críticas a la educación siguen siendo punto de referencia para el cambio y entendimiento de diferentes caminos de diálogo y relación entre docentes y alumnos.

Al igual que Dewey, Freire y muchos otros grandes pedagogos y pensadores que han revolucionado la educación, Morin es un filósofo que encara y enjuicia la educación actual; desea cambiarla, superarla, pero también conservarla para revitalizarla (Morin, 2015). Por ello, como pedagogos y educadores hemos de apropiarnos del deber de prestar atención a sus ideas y aportaciones; del cometido de enseñar y engrandecer su postura crítica ante una educación actual que sigue repitiendo patrones de la escuela tradicional, la cual se enfoca en transmitir conocimientos, no libera y sigue viendo en los alumnos seres que deben ser evaluados para determinar si son apropiados y competentes para las dinámicas de vida, de trabajo, producción y reproducción de una sociedad que tiende a reducir al hombre a un todo, sin valorar su complejidad como parte, productor y transmutador de ese todo, negándose a la multidimensionalidad que cada uno, desde su subjetividad, puede ofrecer.

La justificación del presente trabajo recepcional parte de las siguientes premisas:

- ◆ El deber que como *pedagogos* tenemos, por una parte, de conocer y, por otra parte, de difundir aquellas ideas que ayuden a cambiar, conservar y revitalizar la educación.
- ◆ La responsabilidad que como *formadores* tenemos con nuestros alumnos para ofrecerles una educación menos arbitraria, lineal, una más diversa, honesta y liberadora.
- ◆ La incumbencia que como *estudiantes* sostenemos por demandar una educación que no nos reduzca, homogeneice ni someta a una formación absolutista e impositiva.
- ◆ El compromiso que como *humanos* presentamos con la comunidad nacional y mundial por reclamar y ofrecer una visión educativa que valore la multidimensionalidad (*unitas multiplex*) de las necesidades humanas, tomando consciencia de las privaciones y conflictos que se viven alrededor del mundo en materia educativa, pero también económica, política y social.
- ◆ El adeudo que tenemos con *nosotros* mismos para edificarnos como seres complejos, es decir: únicos, múltiples, éticos, caóticos, productivos y comprometidos.

Podemos justificar la relevancia de explorar las aportaciones de Edgar Morin a la educación por ser, él mismo, un formador y pensador revolucionario, quien a través de sus ideas nos invita y permite acceder a tal nivel de concientización, compromiso y complejidad con uno mismo, con el entorno, con los otros, sobre todo, con el proceso educativo. Las *aportaciones y correspondencia con la pedagogía* de la presente tesina se establecen, justamente, en el compromiso por motivar una pedagogía menos intimidante, a favor de una más estimulante, orientada a la formación de una *ciencia de la educación* que no se aísle ni tome como fundamento primero las leyes de la visión cartesiana de la ciencia clásica. En su lugar, se permita transmutar hacia la multidimensionalidad y transdisciplinariedad, a fin de continuar abriendo camino hacia la formación de la identidad profesional compleja de la pedagogía y del pedagogo que “se configura en su relación con otras disciplinas y campos profesionales con las que comparte planteamientos teóricos, funciones y tareas afines” (Navarrete, 2018: 133).

Desbaratar “el rasgo identitario hegemónico de los pedagogos en las décadas 50, 70 y 90” (Navarrete, 2018: 134-135), que propendía a identificar la pedagogía exclusivamente con la labor docente que, si bien forma parte de las funciones diversas

relacionadas con la labor profesional del pedagogo, no se limita a ella. Lo anterior debido a que la carrera de pedagogía, específicamente en la Facultad de Filosofía y Letras de Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), así como la profesión de pedagogo “han tenido un ingreso tardío al ámbito de las profesiones universitarias. Su origen se encuentra vinculado al normalismo y orientado hacia la docencia de los niveles medio y superior” (Rojas Moreno, 2008: 117).

Así, se hace imperativo complejizar la identidad del pedagogo y de la pedagogía, haciendo patente su valor como disciplina híbrida “en el sentido de que se configura a partir de múltiples referentes disciplinarios que son articulados y aplicados a lo educativo” (Navarrete, 2018: 134), entendiendo que la educación en sí misma es un fenómeno social complejo que abarca diversidad de factores; por lo que no puede más que exigir ser pensada y estudiada desde la multidimensionalidad (Navarrete, 2018). Además, la comprensión que la labor del pedagogo se extiende más allá de la educación; abarca la obligatoriedad académica, institucional y personal de preparar un “conocimiento amplio de temas y problemas educativos, abordados a partir de referentes multidisciplinarios (psicológicos, sociológicos, antropológicos, históricos, filosóficos) y con enfoques teórico-metodológicos diversos” (Rojas Moreno, 2008: 118). En este sentido, las aportaciones teórico-educativas de Edgar Morin son un aliciente para mantenerse en la formación de una identidad pedagógico-universitaria tan compleja como diversa.

Preguntas de investigación

Pensar en educación y en Investigación Educativa (IE), generalmente, trae a la mente su carácter instrumental, práctico más que teórico; sin embargo, es importante reconocer que la IE y la educación exigen –como las ciencias sociales y humanas que son– un sólido referente teórico, así como un consciente referente empírico, los cuales –en su integración– ofrezcan una acción educativa e investigativa abierta y compleja, a fin de desarrollar un proceso educativo contemplativo, contextual, cultural y reflexivo sobre las propiedades internas y externas del mismo (Buenfil Burgos, 2011).

El objeto de estudio de esta propuesta de trabajo de titulación toma como base la propia experiencia, entendida como la recopilación del referente empírico y conocimiento o acercamiento al campo problemático, en la cual las ideas y aportaciones teóricas que Edgar

Morin desarrolla en sus obras han enriquecido la vida personal, académica y profesional de la que escribe. Por consecuencia, se reconoce, aprecia y sugiere las bondades de acercarse, reflexionar y motivar en la educación, sus actores y procesos el apropiamiento de las mismas.

Con el propósito de exponer y provocar el análisis y apreciación de las aportaciones que Edgar Morin ha ofrecido a la educación, proponemos las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las aportaciones que Edgar Morin ha realizado a la educación?
2. ¿Cómo la vida y obra de Edgar Morin se relacionan con el concepto y aportaciones que ha hecho a la educación?
3. ¿Qué repercusiones e influencia presentan el error, la ilusión, las incertidumbres y la filosofía en lo que supone aprender a vivir, en correspondencia con la idea de egocentrismo de subjetividad comunitaria compleja en la educación como fundamento de la representación vivir para enseñar?
4. ¿Qué implica plantear la educación desde el método de lo complejo en adecuación a sus principios y distinciones?
5. ¿Qué comprende el cometido que la educación sostiene para la era planetaria?

Objetivos

1. Identificar las aportaciones que Edgar Morin ha realizado a la educación.
2. Reconocer cómo la vida y obra de Edgar Morin se relacionan con el concepto y aportaciones que ha hecho a la educación.
3. Valorar las repercusiones e influencia del error, la ilusión, las incertidumbres y la filosofía en lo que supone aprender a vivir, en correspondencia con la idea de egocentrismo de subjetividad comunitaria compleja en la educación como fundamento de la representación vivir para enseñar.
4. Considerar las implicaciones de plantear la educación desde el método de lo complejo en adecuación a sus principios y distinciones.
5. Analizar lo que comprende el cometido que la educación sostiene para la era planetaria.

Metodología

La metodología de trabajo es cualitativa, documental, una revisión bibliohemerográfica, trabajo monográfico de análisis de obra para revisar aportaciones teóricas a propósito de la obra educativa de Edgar Morin. Se trata de una investigación de enfoque cualitativo debido a que no pretende elaborar generalizaciones probabilísticas; más bien, “busca principalmente ‘dispersión o expansión’ de los datos e información” (Baptista, Fernández Collado y Hernández Sampieri, 2014: 10). El propósito no es formular leyes generales replicables en cualquier tipo de entorno, sino fomentar la difusión de las aportaciones que Edgar Morin ha realizado a la educación, con la finalidad que el lector tome consciencia crítica de su actividad educativa y promueva la extensión de las bondades del pensamiento educativo complejo, la educación planetaria y las diversas contribuciones que Morin nos ofrece.

La presente es una investigación documental porque “depende fundamentalmente de la información que se recoge o consulta en *documentos* [...] que se puede acudir como fuente o referencia en cualquier momento o lugar, sin que se altere su naturaleza o sentido” (Cázares Hernández, Christen, Jaramillo Levi, Villaseñor Roca y Zamudio Rodríguez, 1990: 18). Específicamente, se trata de una investigación documental debido a que la bibliografía consultada funciona como punto de partida y fundamento de la investigación. De sustento teórico-analítico o revisión analítica documental porque el método utilizado durante todo el proceso de investigación es circular (Baptista *et al.*, 2014); es decir, la revisión de la literatura forma parte de la investigación desde el comienzo hasta el final y en todo momento. Se busca llevar a cabo un análisis reflexivo que invite a valorar las aportaciones en materia educativa que Edgar Morin ha elaborado, de lo cual consentimos la posibilidad de “hacer ciencia y producir conocimiento” (Baptista *et al.*, 2014: 25).

Las técnicas de recolección de información empleadas son de investigación documental, enfocadas en la revisión de libros y artículos relacionados con las ideas y aportaciones que Edgar Morin ha realizado a la educación. Concretamente, examinados y extraídos de sitios institucionales de prestigio: Biblioteca Digital UNAM, SciELO - Scientific Electronic Library Online, Toda la UNAM en Línea, RUAMX - Red Universitaria de Aprendizaje México, Dialnet, RUA Repositorio Institucional de la Universidad de

Alicante, Biblat - Bibliografía Latinoamericana en revistas de investigación científica y social, TESIUNAM, entre otros.

Las técnicas de recolección de información ultimaron en la selección de cuatro libros como fuentes documentales principales. Tres de ellos elaborados por Edgar Morin específicamente para reflexionar sobre la educación en el mundo, considerados, por él mismo, como “una trilogía dedicada no tanto a una reforma de nuestro sistema de educación, sino a su superación, término que significa no solo que lo que debe ser superado también debe ser conservado, sino además que todo lo que debe ser conservado debe ser revitalizado” (Morin, 2015: 9). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación* y *Educación en la era planetaria: El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana* son el punto de partida y fundamento de esta investigación; sobre ellos versa la revisión analítica documental del presente trabajo. Además, se toma como base el libro *Edgar Morin. Vida y obra del pensador inconformista* de Lemieux Emmanuel, el cual narra la historia de vida del autor.

Se recuperan diversas fuentes documentales complementarias o adjuntas a fin de ofrecer una perspectiva más amplia sobre las ideas del autor. Algunas de las obras que lo han caracterizado como el filósofo y sociólogo de lo complejo, en las que, si bien no profundiza sobre las implicaciones que sus ideas tienen en la educación, sí son fuente imprescindible para comprender y enriquecer la visión que nos ofrece sobre la formación de un pensamiento educativo complejo: *Ciencia con consciencia*, *Introducción al pensamiento complejo* y algunas ideas aprehendidas de los seis tomos de *El Método*, entre otros.

Así como algunos artículos relacionados con el análisis de sus contribuciones a la educación: *Los principios de la complejidad y su aporte al proceso de enseñanza* de Estrada García, *El nuevo paradigma de la complejidad y la educación: una mirada histórica* de Gómez Francisco y *Formación de profesores en el paradigma de la complejidad. Pedagogía universitaria* de Roa Acosta. También, algunos videos en los que se relata su vida y obra o en los que se analiza su pensamiento: *Edgar Morin. Un pensador planetario*, documental elaborado por Jeanne Mascolo de Filippis para Empreintes, France 5.

Estado de Conocimiento/Antecedentes

El estado de conocimiento de la presente investigación es “documental, como construcción y apropiación del conocimiento” (Guevara Patiño, 2016: 168). Se trata de un trabajo heurístico debido a que, en un primer momento, se sustenta en la búsqueda, recuperación y compilación de fuentes documentales relacionadas con el tema de estudio. Para, en un segundo momento, valerse del trabajo hermenéutico, el cual es entendido como una herramienta que “sugiere que el conocimiento no es una simple reproducción conceptual de datos objetivos de la realidad, sino una auténtica formación y constitución” (Guevara Patiño, 2016: 164); es decir, se realiza un análisis explicativo y reflexivo sobre la información recuperada desde la dimensión hermenéutica de reflexión filosófica, la cual tiene por propósito comprender el conocimiento desde una interpretación y expresión del pensamiento y del *poder-ser* de mirada diversa (Calderón Villafañez, Londoño Palacio y Maldonado Granados, 2014).

En la primera fase de la construcción del estado de conocimiento es necesario contextualizar los parámetros, límites y recursos desde los que se lleva a cabo la búsqueda, selección y recuperación de las fuentes documentales (Guevara Patiño, 2016). Para el presente trabajo recepcional, la contextualización toma como “Pretexto” (Calderón Villafañez *et al.*, 2014: 24) la propia experiencia, compuesta a partir de lo que el pensamiento de Edgar Morin ha aportado a la existencia, labor académica y educativa personal. Pero, con la finalidad de ofrecer una representación diversa del pensamiento del filósofo que no ceda ante la arbitrariedad subjetiva de la que escribe, el presente estado de conocimiento se desarrolla en consciencia que “es un trabajo permanente” (Calderón Villafañez *et al.*, 2014: 10), de carácter cíclico, en el que la fase analítica –dedicada al estudio, interpretación, sistematización y reconstrucción crítica de la información– se realiza desde la “revisión constante de la literatura” (Calderón Villafañez *et al.*, 2014: 10), a fin de que la “investigación documental eminentemente interpretativa” (Guevara Patiño, 2016: 173) y de construcción individual pueda formar parte de un “complejo entramado de conocimientos” (Guevara Patiño, 2016: 173) que ofrezca una postura del pensamiento diversa y permita multidimensionar las aportaciones que Edgar Morin ha ofrecido a la educación.

Los aspectos aún no abordados y estudios pendientes que argumentan a favor del tema y línea de investigación del presente trabajo se derivan del balance efectuado sobre la

“situación actual de conocimiento” (Guevara Patiño, 2016: 166). Se observa que si bien se puede encontrar varios artículos, análisis, incluso tesis en los que se reflexiona sobre el pensamiento de Edgar Morin, relacionados al paradigma de la complejidad, su posible aplicación y correspondencia con diferentes áreas de acción humana, como la preservación del medioambiente, la prevención de enfermedades, la perspectiva de género y, por supuesto, la educación; no obstante, por lo general, no profundizan ni detallan en la gran diversidad de conceptos y consideraciones que pueden ser estudiados y vinculados con el proceso educativo. Aunque es comprensible el porqué; se relaciona con la *limitación principal a la que se enfrenta la presente investigación*: debido a que son tantos y tan variados los elementos de la obra de Edgar Morin que pueden dialogar con la educación que, por falta de espacio, tiempo y con la pretensión de elaborar una estructura clara y accesible para el lector, nos enfocamos en desarrollar solo algunos de los principios teóricos de su pensamiento general aplicado al educativo.

Una segunda limitación enfrentada se asocia, asimismo, con la falta de espacio y las características propias de una tesina de licenciatura de tipo hermenéutico, monográfico, específico sobre la obra educativa del filósofo francés. De modo que hace falta abordar las críticas y convergencias que diversos pensadores hacen hacia el pensamiento educativo complejo, como el análisis multirreferencial de Jacques Ardoino, los sistemas complejos de Rolando García, la valoración crítica y relación de la educación compleja moriniana con la política educativa que promueven en conjunto la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial (BM), entre otras cuestiones que ayudan a problematizar la obra educativa de Edgar Morin.

Lo que argumenta a favor de esta investigación es que durante la última subfase del trabajo heurístico, en la selección de las fuentes documentales, se decidió que las más representativas serían los tres libros del autor dedicados exclusivamente a la educación, pero el trabajo hermenéutico no se dedicaría únicamente a estos. Sería enriquecido con diversas fuentes complementarias o adjuntas; es decir, con varias ideas tomadas de otros de sus escritos que, si bien no tienen relación explícita con la educación, sí pueden ser interpretadas y correlacionadas de tal forma que no nos limitemos a reflexionar únicamente sobre sus obras educativas, más aún: nos permitamos enriquecerlas con las propias ideas del autor que tienen

carácter más abierto o general, pero que pueden ser analizadas y correspondidas con la educación.

Una aportación más se relaciona con una de las fuentes documentales principales: *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación* es su tercer libro dedicado expresamente a la educación, publicado en 2015, en el cual –en comparación con sus otras dos obras educativas– se hace notoria la ausencia, en México, de análisis y comentarios sobre la misma. Cada concepto analizado en la presente tesina complementa y captura información de la mayoría de las referencias seleccionadas. Con esto en mente, se precisan las nociones representativas para reflexionar sobre las aportaciones que Edgar Morin ha realizado a la educación:

El error, la ilusión y las incertidumbres

Morin (1999) explica que todo conocimiento lleva consigo la posibilidad del error y la ilusión. El error entendido como un juicio equivocado de la realidad y del saber. Equívoco relacionado con la ilusión, con la imagen o representación mental de que algo o alguien es de determinada forma, pero la realidad es ajena a esa creencia. El pensar y actuar del hombre están repletos de tan diversos errores e ilusiones que la educación no ha sido la excepción a la regla; afrontar tan dificultosa problemática es indispensable si se desea cambiar y revitalizar a la misma. El más grave de los errores e ilusiones es el no reconocerlos, el negarlos, no ser conscientes de su inevitable presencia en el proceso educativo.

Por ejemplo, la creencia que el conocimiento científico y contenido educativo válido debe ser puramente lógico, objetivo y racional, excluyendo o rechazando cualquier tipo de expresión emocional, la cual puede ser considerada como representación de subjetividad arbitraria o de ideologías dogmático-religiosas. Afirmación tanto verdadera como falsa, un poco de ambas, dependiendo del contexto, la situación, la comunidad y las creencias de las personas que se involucran en el proceso de aprendizaje. El determinismo que pretende legitimar como únicamente provechoso el conocimiento lógico-objetivo ha provocado en nuestro país que la educación se haya “enfocado a mantener el *status quo* económico dejando de lado el iniciar acciones con verdadero impacto para mejorar de manera profunda las capacidades emocionales, socio-afectivas, creativas del individuo, y atender las necesidades

trascendentes en nuestros alumnos normalistas, como en docentes y alumnos de educación básica” (Chávez Hernández, 2020: 8).

Las incertidumbres son también parte de la vida humana. Lo inesperado, no saber ni poder controlar con absoluta certitud lo que sucederá, lo que otros harán o dirán es tan inevitable como lo son el error y la ilusión. Estos tres elementos, irremediamente constituyentes de la vida humana, son rechazados y temidos por el hombre. La impredecibilidad de la vida y el recelo ante lo incontrolable nos han llevado a la búsqueda por el dominio de cada ámbito de afectación humana. Buenos resultados ha ofrecido, como la capacidad para construir edificaciones que nos resguardan de las inclemencias del clima y la naturaleza, también la posibilidad y continua lucha por establecer lineamientos educativos que aseguren ciertas bases de conocimiento a nivel mundial y nacional; no obstante, el deseo por el control, la ceguera provocada por la ambición, el rechazo al error y la negación de la ilusión han afectado la dignidad e integridad humana y educativa, tanto o más que la seguridad y los beneficios resultantes de la tiránica y opresiva autoridad revestida de generosidad, rectitud y dedicación de los transnacionales poderíos y de las figuras públicas, sociales y políticas que gobiernan el mundo y el sistema educativo.

Partiendo de las categorías error, ilusión e incertidumbres, se analiza uno de los padecimientos más nocivos que han lastimado al hombre como ser de conocimiento y de aprendizaje, el cual lo ha determinado como un “todo-nada; nada existe sin él, pero todo lo excluye” (Morin, 1990: 41). Asimismo, se toma como base para reflexionar sobre el papel de la filosofía y la poética en la educación, analizando su exclusión como fuentes vitales de conocimiento, más aún, como “guía para enseñar a vivir” (Morin, 2015: 30) y aprender la libertad.

El método de lo complejo

El método y el paradigma de la complejidad han sido parte de las aportaciones teórico-filosóficas más representativas y referidas de Edgar Morin; por supuesto, su relación con la educación ha sido bien asociada, estudiada y pensada. Desde esta destacada categoría, nos orientamos a valorar algunos conceptos y peculiaridades que el propio autor le otorga a la complejidad educativa, pero sobre los que –en el ámbito educativo mexicano– no se ha reflexionado a profundidad. Por ejemplo, sobre la relación que existe entre los problemas

multidimensionales que enfrenta la sociedad a nivel mundial, a los que se responde desde una inteligencia ciega, unidimensional, la cual no alcanza a mirar la intrincada correspondencia que existe entre los diversos ámbitos que afectan e involucran al hombre. A partir de esta perspectiva, nos adentramos a reflexionar sobre la multidimensionalidad (*unitas multiplex*), sus implicaciones en el aprendizaje y en el conocimiento, también sobre la importancia que la educación promueva una inteligencia general que sostenga entre sus fundamentos la *libertad* y la *curiosidad*. Ambas promotoras de la racionalidad no racionalizante y de una educación que ayude al alumno a acceder, por autonomía y automotivación, a la complejidad del pensamiento.

Nos concentramos en analizar el método y sus implicaciones en la educación, reconociéndolo no como una serie de pasos a seguir que anticipan un resultado deseado, sino como la prolongación de un “camino que se piensa” (Domingo Motta, Morin y Roger Ciurana, 2002: 15) y se transita al educar. Es decir, partimos de la idea que el método de lo complejo en la educación no tiene la intención de decirle al docente, al alumno, al padre de familia ni a ningún actor involucrado en el proceso educativo cómo, cuándo, dónde o bajo qué parámetros debe direccionar su actuar, su aprender y su enseñar; lo contrario, el método es libertad de “actividad pensante” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 16), autonomía creativa, reflexiva y propositiva en la que tanto el que aprende como el que enseña reconocen su facultad e incentivo propio para aventurarse a la travesía de *aprender al buscar el aprender*.

En función de tan maravillosa disposición de exploradores y estrategias del aprendizaje y el conocimiento, nos detenemos a analizar la noción de *sistema organizacional interactivo* en la que docente y alumno han de buscar y crear una dinámica continua, un juego de contrarios entre *entropía* y *neguentropía*. Categorías indispensables para comprender el concepto de método; necesarias para entender el educar y el auto-aprender desde la consciencia que el conocimiento no es absolutista, desde la aceptación del error, las cegueras, el temor a las incertidumbres y la disposición al diálogo entre antagónicos y con lo ajeno, así como la aceptación y construcción de una identidad personal como buscadores y aventureros del conocimiento. Todas singularidades propias del método sobre las que reflexionamos en su comunicación con la educación.

Era planetaria

Según su etimología, el término planeta proviene del griego *planetes* que significa “‘errante’, ‘vagabundo’, es decir, ‘que anda de un lado a otro, sin tener una posición o lugar fijo’” (Diccionario etimológico castellano, s.f.: s.p.). Morin explica que el hombre es un ser extraño, incluso un tanto ajeno al planeta que habita, porque es natural, a la vez que sobrenatural. Natural porque posee un doble arraigo: físico y viviente al planeta tierra, pero sobrenatural porque al mismo tiempo se halla a sí mismo desarraigado de su naturaleza primaria al haber construido culturas, religiones, ideologías y formas de vida que lo han convertido en un foráneo de su naturalidad, la cual –al final de cuentas– mantiene en íntima confianza (Domingo Motta *et al.*, 2002). En este sentido, el hombre es un itinerante que al ser y no ser se coloca a sí mismo siempre en búsqueda de su hogar, de su espacio, de su destino y de sí mismo. No por nada, en la actualidad, gracias a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), podemos conocer, identificarnos y experimentar esa necesidad humana de ir, saber y vivir más allá de lo local: aprender de otras culturas e ideologías, así como conectarnos con personas que se encuentran al otro lado del mundo. La apetencia por mirar los amplios horizontes del cosmos mantiene al hombre en un antagónico estado de desarraigo, a la vez de deseo por pertenecer.

En el proceso cíclico de búsqueda, encuentro y rechazo, el hombre ha cometido atrocidades, ha peleado, protegido y cuidado. Así como nos hemos asegurado buenos tiempos y estados de bienestar, más ha predominado una objetivación que “presupone que el mundo es gobernable como una mercancía” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 74). Nos encontramos en una crisis de individualización en la que la soledad del hombre se ahonda en núcleos familiares cada vez más frágiles, clases sociales más delineadas, sectores con pobreza en creciente magnitud, una solidaridad debilitada y moralidad degradada.

Se han originado grupos de resistencia que toman consciencia de las profundas carencias y degeneraciones sociales, ecológicas, económicas y políticas que se viven en todos los pueblos. Sus iniciativas demandan solidaridad, cambio y la formación de un nuevo destino común. Se hace un llamado de emergencia al “despertar de la sociedad-mundo” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 76); un grito de amparo que contiene los ideales, fermentos y la fe puesta en una sociedad mundial de gobierno cooperativo para formar no un “gobierno global”, sino una Tierra-Patria de gobernabilidad planetaria.

Con el concepto de era planetaria nos detenemos a analizar lo que implica el deber moral de educar para la misma. El esfuerzo y, sobre todo, el amor que exige el acto de enseñar aun en un estado y contexto de incertidumbres y carencias. En este apartado, nos dedicamos a reflexionar sobre algunas categorías que la educación compleja y la formación para la era planetaria abarcan, como la condición y comprensión humana, la ética humana y la identidad terrenal, enfocándonos en insistir en el concepto *amor*, que nos es común, pero, curiosamente, tan ajeno. Idea con la que iniciamos y con la que concluimos este trabajo, mas no terminamos o completamos: la complejidad nunca acaba, no es definitiva, siempre se confronta y resignifica. Noción sobre la que particularizamos en la siguiente categoría.

Eros (Egocentrismo de subjetividad comunitaria compleja en la educación)

De acuerdo con Sigmund Freud, una de las importancias funcionales del *yo* es que “suele trasponer en acción la voluntad del *ello* como si fuera la suya propia” (Freud, 1992: 27). Es decir, el *yo* es una expresión del *ello*, una manifestación de la energía psíquica inconsciente que incesantemente lucha para satisfacer los naturales impulsos básicos del hombre como la supervivencia, la reproducción, el hambre, el miedo, el placer, la gratificación y las reacciones agresivas o defensivas, pero el *yo* es una proyección un tanto más realista y controlada del *ello*; busca su satisfacción a largo plazo, por medio de pensamientos, recuerdos y juicios conscientes. Es un organismo mediador entre la biología natural del individuo, el *ello* y la adecuación al mundo que lo rodea, de tal forma que hace uso del razonamiento, el control de mecanismos de defensa, de satisfacción, de la percepción y control de la información para arbitrar entre las pulsiones primarias, la adaptación a los roles y a las estructuras y exigencias ambientales y sociales.

La función adaptativa del *yo* permite al hombre no solo encargarse o enfocarse en sí mismo y la satisfacción de sus necesidades, también le concede la capacidad de preocuparse por el otro. De acuerdo con Donald Winnicott, formulador de la teoría de la preocupación maternal primaria, esta capacidad “presupone una organización compleja del *yo* que sólo puede concebirse como un doble logro: en el cuidado del bebé y el niño, por un lado, y en sus procesos de crecimiento interior, por el otro” (Visca, s.f.: 16). Es decir, desde el nacimiento el hombre posee la disposición innata para interesarse y enfocarse en el cuidado ajeno; sin embargo, es una facultad muy compleja y sutil que se desarrolla por medio de una

relación de seguridad, disponibilidad, empatía, complicidad y complacencia entre la madre y el bebé.

A partir de la suposición compleja del *yo*, nos orientamos a reflexionar sobre la noción de *egocentrismo de subjetividad comunitaria compleja en la educación*. El *yo* es el centro del propio mundo, pero la complejidad individual nos permite poner también en el centro a los *nuestros*: padres, hijos, familia, alumnos, conciudadanos, desconocidos, seres humanos, por quienes el egocentrismo del hombre puede resignificarse como una subjetividad comunitaria compleja desde la que el docente actúa e impulsa a mantenerse en constante aprendizaje, a interesarse por enseñar desde la multidimensionalidad y a vivir la planetariedad. Forma parte del sostén y dirección de la educación compleja. Idea con la que –como indicamos– también concluimos este trabajo, lo que Morin denomina la regeneración del Eros: la reconstrucción y recuperación del amor.

El amor y la preocupación por el otro es parte de lo que nos lleva a educar, crear y pensar más allá de los límites del propio *yo*; es lo que nos invita a seguir y sacrificar a pesar de las dificultades. “El Eros del director de orquesta, maestro o profesor, que puede y debe guiar la revolución pedagógica del conocimiento y del pensamiento” (Morin, 2015: 136) es lo que motiva este trabajo recepcional, y lo que se pretende extender mediante las aportaciones que Morin ha realizado a la educación.

En la tabla 1 se expone las referencias o fuentes documentales seleccionadas sobre las que se compone el trabajo hermenéutico, monográfico y de análisis de obra. Se comprende que un trabajo monográfico es un tratado especial y detallado que “tiene la particularidad de versar sobre un tema único, bien delimitado y preciso” (Universidad Nacional de Entre Ríos, 2006: 2), caracterizado por desarrollar un análisis profundo, producto de una investigación bibliográfica. En este caso, sobre la obra de Edgar Morin en relación con las aportaciones teóricas que ha realizado a la educación.

Tabla 1. Fuentes documentales analizadas.

| No. | Autor(es) | Título | Año | Revista- Institución | Objetivo- Interrogante |
|-----|-----------|--------|-----|-------------------------|---------------------------|
|-----|-----------|--------|-----|-------------------------|---------------------------|

| | | | | | que responde |
|---|--|---|------|--|---------------------|
| 1 | Álvarez Nieto, María Guadalupe | El conocimiento del conocimiento: la obra de Edgar Morin y la problemática de la educación mexicana | 2016 | IE Revista de investigación educativa de la REDIECH. | 3 |
| 2 | Avilés Salvador, Mauro Rodrigo; Balladares Burgos, Jorge Antonio; y Pérez Narváez, Hamilton Omar | Del pensamiento complejo al pensamiento computacional: retos para la educación contemporánea. | 2016 | Sophia | 4 |
| 3 | Baudrillard, Jean y Morin, Edgar. | La violencia del mundo | 2003 | Multiversidad Mundo Real Edgar Morin | 5 |
| 4 | Da Conceição De Almeida, María. | Para comprender la complejidad. | 2008 | Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. | 4 |
| 5 | Delgado Díaz, Carlos Jesús; Domínguez Gómez, Eduardo y Morin, Edgar. | El octavo saber. Diálogo con Edgar Morin. | 2018 | Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. | 3 y 5 |
| 6 | Domingo Motta, Raúl; Morin, Edgar; y Roger Ciurana, Emilio | Educación en la era planetaria: El pensamiento complejo como método de | 2002 | Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. | 1 y 5 |

| | | | | | |
|----|---|--|------|--|-------|
| | | aprendizaje en el error y la incertidumbre humana. | | | |
| 7 | Enciclopedia histórica y biográfica de la Universidad de Guadalajara. | Morin, Edgar. Tomo quinto. Los universitarios contemporáneos, 1925 – 2017. | s.f. | Universidad de Guadalajara. | 2 |
| 8 | Estrada García, Alex | Los principios de la complejidad y su aporte al proceso de enseñanza | 2020 | Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação | 1 y 4 |
| 9 | Freud, Sigmund | El yo y el ello y otras obras | 1992 | Amorrortu editores | 3 |
| 10 | Gómez Francisco, Taeli | El nuevo paradigma de la complejidad y la educación: una mirada histórica | 2012 | POLIS Revista Latinoamericana | 1 y 3 |
| 11 | Kern, Anne Brigitte y Morin, Edgar. | Tierra-Patria. | 2006 | Multiversidad Mundo Real Edgar Morin | 5 |
| 12 | Lemieux, Emmanuel | Edgar Morin. Vida y obra del pensador inconformista | 2011 | Multiversidad Mundo Real Edgar Morin | 1 y 2 |
| 13 | Le Moigne, Jean-Louis y Morin, Edgar. | Inteligencia de la complejidad. Epistemología y Pragmática. | 2006 | Coloquio de Cerisy. Ediciones de <i>l'aube</i> . | 4 |

| | | | | | |
|----|--------------------------------|--|------|--|----------|
| 14 | López Ramírez, Oscar | El paradigma de la complejidad en Edgar Morin | 1998 | Repositorio institucional Universidad Nacional de Colombia | 1 y 4 |
| 15 | Luengo González, Enrique | La simplicidad del método científico y la complejidad de lo real. | 2008 | Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) | 1 y 5 |
| 16 | Mascolo de Filippis, Jeanne | Edgar Morin. Un pensador planetario | 2007 | Multiversidad Mundo Real Edgar Morin | 1 y 2 |
| 17 | Morin, Edgar | Ciencia con consciencia | 1984 | Multiversidad Mundo Real Edgar Morin | 1, 3 y 4 |
| 18 | Morin, Edgar | Introducción al pensamiento complejo | 1990 | Multiversidad Mundo Real Edgar Morin | 1 y 4 |
| 19 | Morin, Edgar | Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. | 1999 | Multiversidad Mundo Real Edgar Morin | 1 y 4 |
| 20 | Morin, Edgar | El Método I. La naturaleza de la naturaleza. | 2001 | Ediciones Cátedra. Colección Teorema. Serie mayor. | 3, 4 y 5 |
| 21 | Morin, Edgar | El Método II. La vida de la vida. | s.f. | Multiversidad Mundo Real Edgar Morin | 3, 4 y 5 |

| | | | | | |
|----|----------------------------------|--|------|--|----------|
| 22 | Morin, Edgar | El Método III. El conocimiento del conocimiento. | s.f. | Multiversidad Mundo Real Edgar Morin | 3, 4 y 5 |
| 23 | Morin, Edgar | El Método IV. Las ideas. | s.f. | Multiversidad Mundo Real Edgar Morin | 3, 4 y 5 |
| 24 | Morin, Edgar | El Método V. La humanidad de la humanidad. | s.f. | Multiversidad Mundo Real Edgar Morin | 3, 4 y 5 |
| 25 | Morin, Edgar | El Método VI. Ética. | s.f. | Multiversidad Mundo Real Edgar Morin | 3, 4 y 5 |
| 26 | Morin, Edgar | La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa. | 2002 | Multiversidad Mundo Real Edgar Morin | 1 y 5 |
| 27 | Morin, Edgar | El hombre y la muerte | 2003 | Multiversidad Mundo Real Edgar Morin | 2 |
| 28 | Morin, Edgar | El paradigma perdido. Ensayo de Bioantropología. | 2005 | Multiversidad Mundo Real Edgar Morin | 4 |
| 29 | Morin, Edgar y Viveret, Patrick. | Cómo vivir en tiempos de crisis. | 2010 | Multiversidad Mundo Real Edgar Morin | 5 |
| 30 | Morin, Edgar. | La Vía Para el futuro de la humanidad | 2011 | Multiversidad Mundo Real Edgar Morin | 5 |

| | | | | | |
|----|---|--|------|--|-------|
| 31 | Morin, Edgar. | ¿Hacia dónde va el mundo? | 2011 | Multiversidad Mundo Real Edgar Morin | 5 |
| 32 | Morin, Edgar. | Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación. | 2015 | Multiversidad Mundo Real Edgar Morin | 1 y 3 |
| 33 | Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, CONAHEC y UNESCO. | Edgar Morin. Una mente luminosa. | 2020 | Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. | 2 |
| 34 | Nicolescu, Basarab. | La transdisciplinariedad . Manifiesto. | 1996 | Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. | 2 |
| 35 | Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) | La UNESCO recibe al filósofo y sociólogo Edgar Morin, que dará una conferencia excepcional con motivo de su 100 cumpleaños. | 2021 | Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) | 1 y 2 |
| 36 | Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) | Edgar Morin: 100 años de un maestro universal. | 2021 | Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) | 1 y 2 |

| | | | | | |
|----|--------------------------------|---|------|---|-------|
| 37 | Paiva Cabrera, Andrews José | Edgar Morin y el pensamiento de la complejidad | 2004 | Revista Ciencias de la Educación | 4 |
| 38 | Roa Acosta, Robinson | Formación de profesores en el paradigma de la complejidad. Pedagogía universitaria | 2006 | Educación y educadores. Universidad Pedagógica Nacional. | 1 y 3 |
| 39 | Velilla, Marco Antonio | Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo. | 2002 | Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior (ICFES). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). | 1 y 4 |
| 40 | Yanes Guzmán, Jaime Rafael | Pensamiento complejo abstracto en el aula | 2016 | Sophia | 4 |

<Tabla 1>

Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO I. EDGAR MORIN. VIDA, OBRA Y CONCEPTO EDUCATIVO

El capítulo está organizado en cuatro apartados directamente vinculados con la pregunta de investigación: ¿Cómo la vida y obra de Edgar Morin se relacionan con el concepto y aportaciones que ha hecho a la educación? En cada subtema se abordan pasajes relevantes de la vida y obra del autor; cómo estos han influido y se asocian con el concepto y las aportaciones educativas que nos ofrece. El primer apartado trata la muerte de Luna Beressi-Nahoum, madre de Morin: el vacío que dejó y el papel de la literatura y el arte en el proceso de sanación y formación autodidacta del filósofo. En el segundo subtema, se analiza su identidad judía, su actividad en la Segunda Guerra Mundial, su crítica al dogmatismo religioso y su identidad planetaria compleja. En el tercer subtema, se aborda su renacimiento intelectual en California, inspiración para la formación de la obra *El método* y el valor de la transdisciplinariedad. En el último apartado, se reflexiona sobre sus viajes por el mundo – especialmente a las naciones latinoamericanas–, también sobre su amor por las culturas y sobre el mito del desarrollo.

I.1 Unión de vida y muerte

Edgar Nahoum, hijo de Vidal Nahoum y de Luna Beressi-Nahoum, nace muerto en París el 8 de julio de 1921. Luna Beressi, durante el invierno de 1917, había contraído la gripe española que le dejó una lesión en el corazón; la condenó al constante tormento, cuidado y sentencia de evitar esfuerzos y emociones inmoderadas. Vidal Nahoum, ignorando los problemas de salud de su prometida, se casa con Luna el 22 de junio de 1920, quien –al poco tiempo– se embaraza, pero ante el dictamen de muerte con el que vivía –y en pleno desconocimiento por parte de Vidal– decide abortar con la ayuda de una mujer que le suministra drogas abortivas ilegales: provoca la pérdida natural del feto; sin embargo, tres meses después se vuelve a embarazar. Nuevamente asiste con la mujer que le había practicado el aborto, pero esta vez el bebé se aferra al vientre materno (Lemieux, 2011).

Consciente de la situación, durante el parto, el doctor Schwabe sabe que aquella es una muerte anunciada. El bebé llegaba en las peores condiciones: de nalgas, con el cordón umbilical enrollado en el cuello y en estado de asfixia. Después de palmear en repetidas ocasiones el cuerpo sin aire del recién nacido, es declarado muerto. Lo previsto ocurría, pero

el doctor no se rinde; se mantiene golpeando al pequeño en todas partes del cuerpo en busca de una reacción. Después de un largo tiempo, el bebé entona su primer grito. La madre resiste. De esta afortunada salvación, nace una “relación muy fuerte entre ambos supervivientes” (Lemieux, 2011: 31): una conexión de pasión, amor y angustia que duraría 10 años. Para Morin fue una tragedia, una unión de vida y muerte. La vida de su madre exigía su propia muerte, su no concepción, la interrupción de su vida antes del nacimiento. De ahí que Morin creyera que para vivir necesitaba la muerte de su madre. Pronto sucedería (Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, Consorcio para la colaboración en la Educación Superior en América del Norte [CONAHEC] y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020).

Desde su alumbramiento, el pequeño Edgar “había nacido en un océano de angustia que, a menudo, iba a sumergirle” (Lemieux, 2011: 31). La madre tenía prohibido amamantar, pero poco tomó en cuenta las recomendaciones del médico y dio de mamar al pequeño durante mucho tiempo. La relación que los unía era tan estrecha que cualquier razón que lo alejara del seno materno, incluso la escuela, lo colocaba en tal estado de angustia que –desde muy temprana edad– padeció estados de asfixia, sentimientos de opresión y súbitas fiebres. La peor de ellas sucedería en septiembre de 1932, un año después de la muerte de su madre; le diagnosticarían difteria y riesgo de asfixia a causa de las aftas en su garganta. Aunque en su momento Edgar y su madre se salvaron mutuamente, pronto llegaría el momento de saldar deudas, lo cual dejó en Morin una profunda necesidad de redención y recreación que perduraría a lo largo de su vida.

La infancia de Edgar Nahoum sería placentera; se apropiaría de su herencia cultural con gran ánimo. De ascendencia mediterránea, con antepasados en España, Toscana y Salónica, su genealogía sería parte de su ser y placer durante toda su vida. Vidal y Luna fueron padres amantes: ambos disfrutaban de la ópera y las canciones, amaban a su pequeño, lo cuidaban; cada uno a su manera, deseaba y planeaba lo mejor para él. La vida para los tres era de una situación “material y profesional confortable” (Lemieux, 2011: 35) gracias a la labor de comerciante y pequeño empresario del padre; al menos así fue hasta 1931.

La precaria salud de Luna empeoró con el alumbramiento del pequeño Morin: en diversas ocasiones perdió el conocimiento, y solo reaccionaba tras ser estimulada durante continuos periodos de tiempo. Hasta el 29 de junio de 1931, cuando no despertó nunca más.

Según Morin, este hecho marcaría profundamente su ser, hacer y pensar. Durante los 10 años que se mantuvieron juntos, madre e hijo vivieron un profundo, intenso amor y enseñanzas que nunca abandonarían el espíritu del autor; serían motivo de diversas reflexiones y escritos.

La muerte de su madre dejó en Morin un inmenso vacío, una fuerte necesidad de amor, unión y comunión que reflejaría a lo largo de su vida en sus noviazgos de juventud, sus esposas, en el profundo amor por sus amigos y por la humanidad (Multiversidad Mundo Real Edgar Morin *et al.*, 2020). El deseo de amor, desarrollado a partir de la muerte de su madre, forma parte del impulso que lo lleva a ser un luchador por la humanidad. Su primer movimiento, como parte de la resistencia, durante la Segunda Guerra Mundial, es en el Centro de Estudiantes Refugiados, organización de acogida para estudiantes de todas las razas, etnias, colores y religiones que huían de las catástrofes y crímenes bélicos (Lemieux, 2011).

La labor de Morin era reunir y comunicar familias extraviadas, enviar y conectar correspondencia entre madres e hijos separados, encontrar esposos, novios y prometidos. Su primera labor no era pelear para ahondar en lo mortuorio de una contienda mayor; más bien, sanar los desastres y desuniones dejadas. Las crisis de angustia, ansiedad y desesperación dejadas por la muerte materna no tuvieron consuelo, sino ahí, en Toulouse; entre sus hermanos refugiados “encuentra por fin un motivo de consuelo: una nueva vida excitante en medio del caos” (Lemieux, 2011: 49).

Acontecimientos que marcaron su vida: la muerte, la desesperación, la guerra, el amor, el consuelo y la solidaridad; sucesos y emociones que precisan la obra y concepto educativo del filósofo. En su libro *Tierra-Patria* refleja su sueño por una comunidad colectiva, una fraternidad en la que –en palabras del autor– siempre está “presente esa necesidad de amor infantil que es el ‘yo’ y que se expresa de muchísimas maneras diferentes” (Multiversidad Mundo Real Edgar Morin *et al.*, 2020: 49:15), lo que entendemos como el amor propio volcado en el prójimo, lo que mencionamos como la función adaptativa y compleja del *yo* que permite al hombre no solo encargarse de sí mismo: le concede la capacidad de preocuparse por el otro. De acuerdo con la teoría de la preocupación maternal primaria de Donald Winnicott, esta capacidad se construye en la primera infancia, desde el nacimiento, cuando el niño logra unir la idea de la “madre-ambiente” con la de “madre-objeto”. La primera entendida como “la persona que lo protege y le proporciona un cuidado

activo por medio de sus manipulaciones y cuidados” (López De Caiafa, 2009: 40); es decir, le ofrece afecto y relaciones sensitivas. La segunda, la madre como objeto que satisface sus necesidades más urgentes, de “cruda tensión instintiva” (López De Caiafa, 2009: 41), de alimentación, expulsión y contención.

Según Winnicott, cuando el bebé descubre que la madre-objeto permanece ante las pulsiones excitadas, voraces de autosatisfacción y sigue siendo la misma que sana y repara, entonces, surgen nuevas emociones, como la angustia y la culpa que se desarrollan por convertir a la madre en objeto del ataque despiadado del instinto, así como la oportunidad reparatoria y de preocupación por el *otro* que la madre le ofrece al calmar sus estados afectivos y sensitivos. Si el cuidado que la madre ofrece al infante es lo suficientemente bueno, este desarrollará un sentido de confiabilidad en el prójimo que dará inicio a un modo de vida basado en la bondad y seguridad. Sentimiento elaborado incluso antes del desarrollo de la comunicación verbal; expresado como amor que, con el tiempo, se compondrá y cohesionará con la educación moral.

De acuerdo con Coles Robert, psiquiatra infantil:

Un bebé ha aprendido a amar en el mismo momento en que ha sido amado, a recompensar con esfuerzo a los que han hecho un esfuerzo por él, a aceptar y a complacer a aquellos que le han aceptado y complacido. Esta reciprocidad de sentimientos y de conducta, esta conexión clara, al mismo tiempo que ensancha y amplía a todos los concernidos, es una expresión temprana de un respeto compartido, de una reciprocidad de mirada, una reciprocidad moral (Poujol Galván, s.f.: 4).

Según Galván, la reciprocidad de sentimientos en el infante es el inicio de la capacidad de correspondencia moral, así como de la facultad de empatía y de respeto por el otro. Habilidad compleja del *yo* que en la educación es sostenida por el entorno, el parentesco y el docente en la medida que ofrecen y refuerzan conductas de paciencia, respeto, compasión, serenidad, control y seguridad. Contribuye a que el individuo, alumno, forme una identidad personal y social “coherente con la apertura y el respeto hacia los otros, hacia los diferentes” (Poujol Galván, s.f.: 3).

El intenso amor que Morin vivió durante sus 10 primeros años de vida en compañía de su madre le permitieron desarrollar ese sentido de bondad, confiabilidad, empatía, respeto

y seguridad por sus iguales. Al perder a su madre, nace en él un “sentimiento profundo de culpabilidad” (Multiversidad Mundo Real Edgar Morin *et al.*, 2020: 1:41:51) que logra sosegar al estar presente para otros y al mejorar el *yo* que ofrece a la humanidad. La fe no religiosa, la fraternidad, el amor y la esperanza son ideas animadas por la carga y responsabilidad que siente, que –de manera consciente– ha expresado como parte del concepto educativo que propone, encaminado hacia la formación y fortalecimiento de la reciprocidad moral, empatía y respeto que todo ser humano es capaz de desarrollar desde la más tierna infancia, orientado hacia la enseñanza de la consciencia antropológica, cívica, terrenal, ecológica, espiritual y planetaria que nos permita ser solidarios con todos los habitantes, espacios, tiempos y seres vivos.

La necesidad de redención, dejada por la muerte de su madre, encuentra salida en la literatura, la escritura, el cine, las óperas y las canciones que la misma progenitora disfrutaba con gran placer. La madre había motivado ello con la esperanza que su pequeño no heredase el talento mercantil y comerciante de su padre, más “una buena profesión liberal, un porvenir de alto copete” (Lemieux, 2011: 33). Morin trata de sanar el dolor a través de la literatura, lo que lo convierte a temprana edad en un gran lector que devora libros de las más variadas temáticas; forma parte de las causas que originaron su espíritu autodidacta e investigador que lo han caracterizado y que promueve como concepto educativo.

El filósofo explica que el cine y la literatura le enseñaron que existía la posibilidad de condonar su pena y librarse del mal que había hecho. Especialmente, las obras *Resurrección* de Tolstói, *Crimen y Castigo* de Dostoyevski y la película *El camino de la vida* lo llevaron a considerar que los criminales podían transformarse, regenerarse. Inspira la idea del pensamiento complejo al identificar que “la complejidad radica en que no podemos reducir a alguien, más de lo que es. Hay que ver todos esos aspectos [...] no podemos reducir a alguien a su peor acción. No podemos tener una visión radical, blanca o negra, frecuentemente caemos en contradicciones, debemos encontrar un punto medio en verdades contrarias” (Multiversidad Mundo Real Edgar Morin *et al.*, 2020: 1:43:05).

Para Morin, el cine y la literatura le ofrecieron la posibilidad de regenerar el espíritu envejecido que había dejado el vacío materno; le permitieron crear un primer sentido de complejidad y definir un elemento relevante de su concepto educativo: el valor del arte, el cine, la literatura, la poesía, la filosofía, la música y cualquier medio de expresión y

apropiación creativa en la formación del hombre. Morin indica que el cine es la cohesión de lo real y lo imaginario; nos permite ser mejores humanos, y nos ayuda a visualizar y comprender a personas que, por lo general, no nos detendríamos a mirar y entender en la vida real, como a un vagabundo o un criminal. Incluso, a través de la representación artística, interpretativa o literaria, somos capaces de empatizar, identificarnos, hallar emociones y pensamientos que hacen del individuo no solo un mendigante o un malhechor, sino un ser humano complejo. Dejamos de lado prejuicios e ideas preconcebidas del ser para “encontrarnos con lo mejor de uno mismo, la capacidad de amar” (Multiversidad Mundo Real Edgar Morin *et al.*, 2020: 1:25:19) y la cualidad de adquirir ideas y valores que nos inviten a concientizar la complejidad humana.

La literatura es para el humanista uno de sus gustos, amores, vías de sanación y aprendizaje; la considera “una aventura autodidacta” (Multiversidad Mundo Real Edgar Morin *et al.*, 2020: 1:26:05) con la que los autores se convierten en maestros de vida que enseñan la complejidad humana, sobre todo, la pasión por la vida. Morin, quien ha sido un voraz lector desde la infancia, encontró en la literatura un fervor por vivir, una admiración por pensadores como Anatole France, quien le ayudó a despertar y concientizar el escepticismo que ya existía en él. Dostoyevski le ofreció un sentido de compasión y complejidad humana sobre la miseria del hombre. Arthur Rimbaud, con *Une saison en enfer*, fue un aliciente para su labor en la resistencia (Multiversidad Mundo Real Edgar Morin *et al.*, 2020).

La literatura es para el autor una hazaña de autoaprendizaje que enseña no solo conocimientos específicos, más el arte de vivir y de pensar; orienta para enfrentar la realidad del mundo desde una mirada diversa que permita visualizar sus múltiples y posibles facetas, sin enajenar la verdad reduciéndola a acontecimientos con causas y consecuencias únicas y precisas. La literatura es un esfuerzo mental y corpóreo que demanda la capacidad de escudriñar en el pensamiento del que escribe: intentar establecer una relación con las ideas del autor, no únicamente para apropiarse de ellas, también para superarlas, desestructurarlas, criticarlas y adecuarlas a la realidad del que lee.

Para Morin, leer, observar y escuchar de todo: radio, ópera, música clásica, periódicos, conciertos, libros, revistas, pintura, poesía, arte en general, le permitió ser “un buen estudiante” en escritura, historia, geografía y literatura. No muy bueno en matemáticas,

aunque con el tiempo –durante sus estudios universitarios y posterior a ellos– su “glotón apetito por el pastiche literario” (Lemieux, 2011: 23) le facilitó la comprensión, análisis y exposición de temas tan diversos como el fútbol, el cine, la aeronáutica, la música, los sucesos alrededor del mundo, las dinámicas entre átomos, sistemas orgánicos, biológicos, antropológicos, así como una diversidad de disciplinas que abarcan más de un área de estudio. “Desde la muerte de Luna, el muchacho de diez años se inventó una autonomía” (Lemieux, 2011: 57) de vida y de aprendizaje propiciada por la necesidad de llenar el vacío materno, colmado por tal diversidad y ansiedad de conocimiento.

“La literatura está muriendo” (Multiversidad Mundo Real Edgar Morin *et al.*, 2020: 1:27:11): señala de propia voz el pensador para el documental *Edgar Morin. Una mente luminosa*. Desde la Revolución Digital, iniciada a mediados del siglo XX, entre 1947 y 1969 (Paulino Carrión, s.f.), las dinámicas de vida, la economía, trabajo, aprendizaje, generación y apropiación del conocimiento en el mundo contemporáneo se mantienen en constante cambio. Sus efectos positivos y negativos se hacen evidentes: acceder a información compartida por millones de usuarios, por medio de plataformas digitales, es sumamente sencillo. “Los servicios móviles en los sectores de educación, salud, banca y agricultura se expandieron considerablemente” (Paulino Carrión, s.f.: 1). Se crearon sistemas informáticos y computadoras personales, y los medios de comunicación digital han permitido romper las barreras del espacio-tiempo, lo cual ha dado eficiencia a muchos procesos.

En educación, ha motivado la transformación de modelos centrados en aprender a centrados en enseñar, facilitado el desarrollo de procesos de aprendizaje permanente, favorecido el acceso a campos de conocimiento e información diversos, contribuido a que el estudiante avance a su propio ritmo –respetando sus procesos y etapas personales de aprendizaje–, posibilitado el intercambio, capacitación y conexión continua entre docentes (Rumiche Valdez y Solis Trujillo, 2021). A pesar de los beneficios que ofrece al aprendizaje, al conocimiento y a las dinámicas del hombre, también ha agraviado y ahondado en muchas carencias humanas y educativas, como la reducción del contacto físico y emocional, la merma a la salud emocional y bienestar psicológico, desarrollo del ciberacoso, la posibilidad de acceso a información inapropiada sin importar la edad del usuario, el sedentarismo, la adicción al Internet y el incremento de la brecha social, económica, cultural y educativa entre clases sociales y generaciones (Rumiche Valdez *et al.*, 2021). Asimismo, ha cambiado el

valor de la literatura, la filosofía y las bellas artes en la formación humana: no destacan especialmente ante la falta de difusión y de ensalzamiento de forma abierta y extensa.

Para Romero (2011), si bien es cierto que las Tecnologías de la información y la Comunicación (TIC) han facilitado el acceso a las diversas manifestaciones del arte y la cultura, gracias a la creación de bibliotecas digitales, museos virtuales e interactivos, piezas musicales, dancísticas, teatrales y literarias accesibles en línea, de fácil distribución y a costes reducidos. También, si la literatura está muriendo, posiblemente sea porque la preservación, recuperación, digitalización y lectura de textos literarios clásicos, obras o manifestaciones del arte –considerados como patrimonio cultural– no son prioridad, debido a que no se sabe con certitud si la inversión realizada para su conservación y accesibilidad en digital “podrá ser rentable en el futuro” (Romero, 2011: 3). Las formas de creación literaria, musical y de expresión en boga, por lo general, tienden a responder a un sentido de entretenimiento y atracción que puede carecer de profundidad y respeto por la formación humana, atendiendo más a la reproducción de cánones de belleza o de aceptación popular que poco consideran si contribuyen a la complejidad del pensamiento.

Si para Morin la literatura está muriendo tiene razón de ser en que está perdiendo su valor como medio, herramienta y fin educativo: se diluye su valor para enseñar a vivir, ser, existir, pensar y convivir; en cambio, se favorecen expresiones que reproducen ideales y juicios que responden a prototipos e ilusiones de mercado. Una de las aportaciones que Morin nos ofrece se relaciona con la recuperación de las artes y la cultura, interpretada como una nueva necesidad en materia educativa: “La enseñanza-aprendizaje de la literatura en la era digital” (Romero, 2011: 6), llevada a su complejización en la enseñanza del vivir filosóficamente. Exige al educador la capacitación y habilidad de innovar metodológicamente para recuperar la literatura, la filosofía y las artes, educando en una formación humanista, crítica y reflexiva que se enfoque en la “superación de los planteamientos lineales y la verticalidad de las relaciones de aprendizaje tradicionales” (Romero, 2011: 6).

El aprendizaje autodidacta, a través de la lectura, es representativo de la vida, obra y concepto educativo del filósofo. Como muestra, desde los 15 años, Morin se acercó a las ideas de Blaise Pascal –filósofo, físico y matemático–, inspiración para la elaboración de dos principios característicos de su obra que ayudan a pensar la complejidad. De Pascal retoma

una de sus “máximas-clave”: “Puesto que todas las cosas son causadas y causantes, ayudadas y ayudantes, mediatas e inmediatas, y todas se sustentan con un vínculo natural e insensible que vincula a los más alejados y a los más diferentes, considero imposible conocer las partes sin conocer el todo, no más que conocer el todo sin conocer particularmente las partes” (Lemieux, 2011: 58-59).

Máxima que sería punto de partida para elaborar el principio de la recursividad organizacional y el principio hologramático. El primero explica que los productos como sus consecuencias pueden ser, al mismo tiempo, “productos de aquello que los produce” (Morin, 1990: 67). El segundo encuentra su explicación en un holograma: técnica fotográfica en la que se crean imágenes por medio de placas de luz en las que *cada una de las partes* o puntos de luz contienen la *totalidad* de la información de la imagen expuesta. Precisa en la idea que la parte está en el todo, como el todo está en la parte (Morin, 1990: 68).

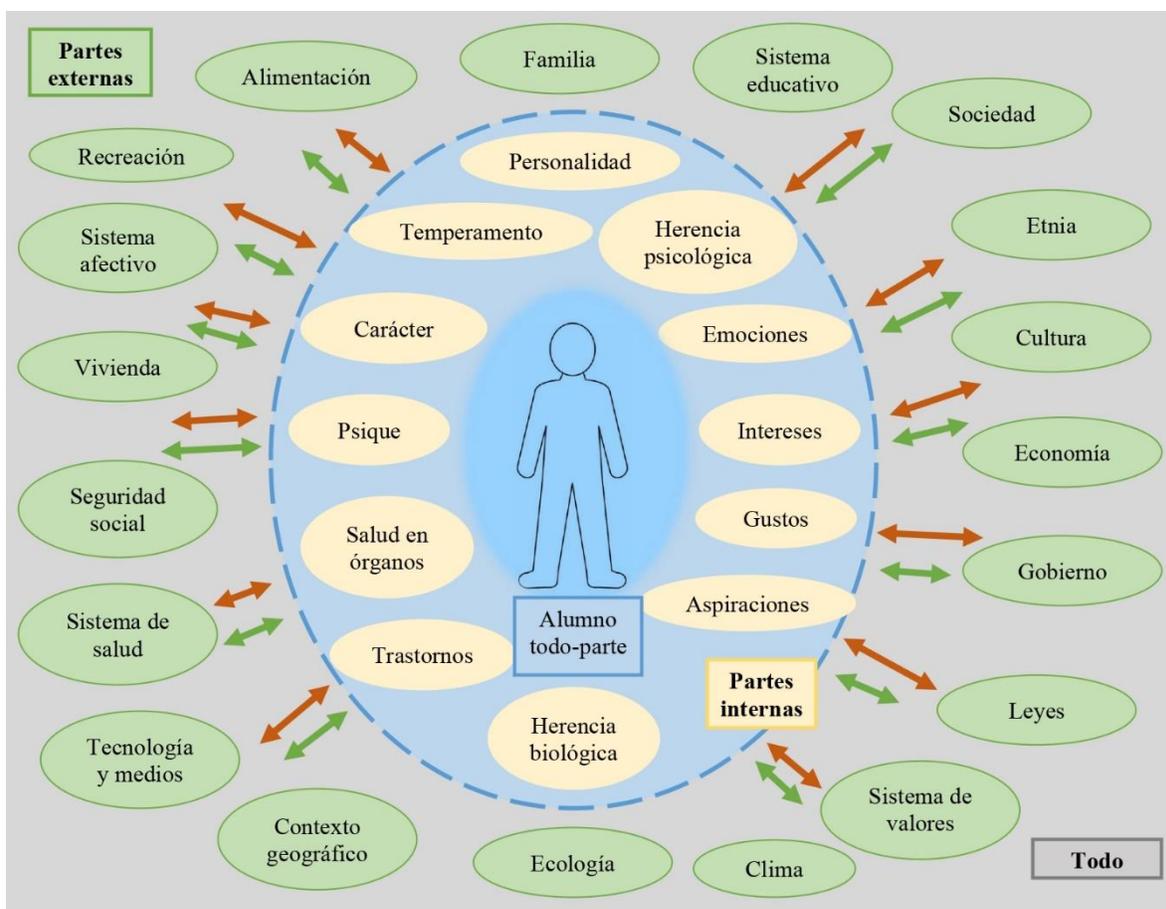
Estos principios ayudan a comprender, por ejemplo, que la educación –como una parte del todo social, colectivo y humano– es producida por los sujetos sociales, sus relaciones y acciones, así como por la sociedad misma. Al mismo tiempo, la educación – como un todo en sí mismo constituido por diversas partes– es productora: retroalimenta, incide en sus miembros y los produce al transmitir y plasmar en ellos una cultura social, lingüística e ideológica enfocada en que el hombre se integre, reproduzca y distinga como miembro de un colectivo que lo define.

La recursividad es una ruptura de nociones lineales, como la idea de concebir un efecto proveniente de una causa específica, sustituyéndolo por una concepción cíclica de la realidad que se mueve entre el producir, ser producto y el autoproducirse. Nos permite entender que la educación es efecto de una formación social que la define y delimita, al mismo tiempo que es creadora de ideas, procesos y acontecimientos que ayudan a definir a la sociedad y a sus miembros. Invita a reflexionar sobre el papel que el educador cumple como crítico de una educación que se significa como producto, con el fin de juzgar, analizar y pensar si lo que asimilamos y aceptamos como dado es adecuado, necesario o eficiente. Por ejemplo, preguntarnos en qué medida, de qué manera podemos intervenir para que el proceso educativo ofrecido suscite pensamientos y procesos diversos que nos permitan contribuir a la formación de seres humanos conscientes de su situación como productos de la

propia educación y de la sociedad, pero también como posibles causantes, irruptores de las mismas, las cuales –como productos– pueden ser trasgredidas para ser optimizadas.

El principio hologramático nos invita a un sinfín de reflexiones respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre el docente, el alumno y el sistema educativo. Por ejemplo, sobre la noción del alumno provocarnos a diseñar una forma distinta de elaborar su diagnóstico y entendimiento: conocerlo y reconocerlo como un todo en sí mismo, constituido por partes externas que recursivamente lo producen, pero sobre las que él también es capaz de incidir, a la vez, como parte de un todo, formado por partes internas que lo caracterizan y, en diferentes magnitudes, influyen en las mismas partes externas y en el todo (ver imagen 1). Cada parte es un todo en sí mismo, a la vez que es parte del todo constituido por las partes.

Imagen 1. Comprensión del alumno como parte y como todo.



<Imagen 1>

Fuente: Elaboración propia.

Visualizar al alumno como todo y como parte consiente la elaboración de un diagnóstico y comprensión de su ser de forma más compleja, e impide reducirlo a sus elementos más simples; más bien, ofrecer una educación que realmente se adecue a sus necesidades y a su realidad. El valor de la lectura en el concepto educativo de Morin toma trascendencia al meditar la posibilidad de autonomía de aprendizaje y autodirección con base en los propios intereses y aspiraciones. Patente en ideas tan complejas como las anteriormente expuestas, las cuales fueron incubadas por Morin desde los 15 años; según consta en Lemieux (2011).

A los 54 años, Edgar Morin descubriría con certitud las razones de la muerte de su madre; a partir de ese momento reconocería el desafortunado vínculo de vida y muerte que los unía. Narrado por su padre, Vidal Nahoum, en una carta escrita el 8 de julio de 1975 con motivo del cumpleaños del filósofo. Antes, sospechas, suposiciones, dudas y años de “misterios rodearon esa relación entre Luna y Edgar” (Lemieux, 2011: 30). Décadas de silencio atormentaron al autor. Durante su infancia nada le dijeron, menos aún sobre los sucesos que rodearon el fatídico día. Esperaría hasta los años de 1980 para enterarse de “las circunstancias exactas de la desaparición de su madre, relatadas así en ese largo artículo publicado el 2 de julio de 1931 en *L'Indépendant*, un periódico francófono de Salónica (Grecia)” (Lemieux, 2011: 28):

París, 29 de junio.

Uno de los más crueles duelos acaba de afectar a las familias Nahum y Beressi, que están entre las más notables de la colonia judeo-salónica de París; la señora Luna Vidal D. Nahum, hija del difunto Salomon Beressi y de la señora Myriam Mosseri, apellido de soltera, ha sido arrebatada al afecto de los suyos, a la feliz edad de treinta y un años [*error del periódico — NdA*], con desconcertante rapidez.

La desgraciada joven que vivía en Rueil, uno de los más hermosos arrabales de la capital, tenía que asistir, el viernes pasado, 2 de junio, a un almuerzo familiar. Cuando el tren se puso en marcha, la señora Nahum dejó caer su cabeza contra el respaldo del lugar que ocupaba. Su hermana menor, que la acompañaba, y los viajeros del compartimento creyeron que acababa de sufrir un desmayo e intentaron aliviarla. Pero al llegar a la estación Saint-

Lazare, los médicos advirtieron que la joven había sucumbido a una crisis cardíaca... (Lemieux, 2011: 28).

Luna se disponía a tomar el tren para llegar al almuerzo en casa de su hermana Corinne Beressi; ante el temor de llegar con retraso, “Luna había corrido y había subido jadeante al vagón” (Lemieux, 2011: 29). Ese día, al salir de la escuela, con 10 años de edad, Edgar fue sorprendido al ver que su tío Joseph –esposo de la tía Corinne– lo esperaba bajo pretexto que sus padres estaban en Vittel haciendo una cura. El tío llevó a Edgar a su departamento; lo hospedó ahí todo el fin de semana sin decir nada sobre lo que en realidad ocurría. Mientras tanto se llevaban a cabo las honras fúnebres. El día del entierro, en pleno desconocimiento de Morin, creyendo que su madre estaba de viaje, la persona que lo cuidaba en casa de su tía le dijo que jugara justo a un costado del cementerio Père Lachaise, donde su madre estaba siendo enterrada. Morin cuenta que jugando sobre el césped inesperadamente vio

unos zapatos negros, un pantalón negro, un hombre vestido de negro y era mi padre que estaba vestido todo de negro. De repente todo estaba claro, lo comprendí todo. Entendí que mi madre no se había ido de viaje, entendí que estaba muerta. No dije nada. Fingí que no comprendía nada [...]. Pretendí que estaba de mal humor, pero la verdad es que estaba terriblemente desconcertado (Multiversidad Mundo Real Edgar Morin *et al.*, 2020: 16:35).

Para Morin fue una doble tragedia porque no solo se enfrentó a la muerte, además, le impidieron despedirse de su madre, darle el último adiós. Explica que su padre creyó haber hecho lo correcto; en realidad no tenía idea de cuánto daño le estaba haciendo. Le dejó una ferviente necesidad de despedirse. Semanas después del funeral de Luna, la tía Corinne se limitó a decirle que su madre “se había marchado al cielo y que tal vez volviera del viaje, pero que tal vez no” (Lemieux, 2011: 29). El silencio, mentiras, verdades a medias solo generaron una serie de malentendidos, confusiones y rencores entre Edgar, su padre y su familia. Desde entonces, la relación padre e hijo se turbaría por el desconcierto, las violentas crisis de ansiedad vividas en silencio por Edgar –acrecentadas por la pena de viudo del padre– la sobreprotección, angustia, rigor, molestia de Vidal, las dificultades y deudas financieras que empezaban a acumularse y terminaban con la estabilidad económica y ascenso social que

antes impulsaba la madre. Concluiría en una relación de por vida de “dos extraños afectuosos y molestos el uno con el otro” (Lemieux, 2011: 38).

Las falsedades que rodearon la muerte de su madre convirtieron al pequeño Edgar en un ser “muy sensible a la mentira” (Mascolo De Filippis, 2007: 10:06). Sabía que le ocultaban la verdad; durante mucho tiempo sufrió por la falta de honestidad. Desde entonces, desarrolló un profundo aprecio por la verdad. La muerte de Luna dejó en él dos sentimientos: “Una especie de envejecimiento mental, una duda acerca de todo” (Mascolo De Filippis, 2007: 11:28). Ambos sentimientos fueron sosegados y expresados por medio de los libros, tanto por los que leía como por los que escribiría. Especialmente, el rechazo a la mentira y la búsqueda por la verdad son parte relevante de su obra y concepto educativo: sobre las cegueras del conocimiento, el error y la ilusión, así como la constante aventura de enfrentar las incertidumbres del conocimiento.

Para el autor, el error, la ilusión e incertidumbres son elementos a concientizar y afrontar en el proceso educativo. Todo conocimiento supone un riesgo sobre los mismos. El conocimiento, considerado como genuino, puede carecer de muchas dimensiones que reflejen la realidad del mundo exterior y de las diversas formas de existencia de cada ser viviente del planeta. La educación y el educador han de ser sumamente reflexivos sobre la incidencia de educar bajo el dominio de una visión absolutista y determinativa que prive, tanto al que educa como al que aprende, de acercarse a la verdad y descubrir el sinfín de oportunidades que la complejidad ofrece para la construcción del ser humano.

El temor inconsciente al error carga en sí el rechazo hacia dimensiones y disciplinas múltiples de aprendizaje, también mutila al alumno al quitarle la oportunidad de ser plena y libremente, sin definiciones sobre lo que es adecuado u oportuno aprender. Se da la espalda a la naturaleza creativa y curiosa del hombre, al deseo de conocer sin prejuicios ni reduccionismos disciplinarios. La ilusión sobre un conocimiento único, racionalizado, lógico y objetivo impide al ser madurar áreas emocionales, intuitivas, sociales y psíquicas que acceden a la formación de seres éticos, con valores humanos, partidarios de la planetariedad, dispuestos a enfrentar el caos, el miedo y las incertidumbres respetando, siendo empáticos y honestos tanto consigo mismos como con el prójimo. En su lugar, seres humanos disminuidos, limitados de la posibilidad de ser sensibles, espirituales y extraordinariamente seres aún más complejos.

Pronto la muerte de Luna no sería la única que marcaría la vida, obra y concepto educativo del humanista. Llegaría el momento que tendría que luchar por la vida: la propia y la ajena. La muerte sería su compañera durante mucho tiempo, incluso sería la inspiración que “fecunda su renacimiento intelectual” (Lemieux, 2011: 273).

I.2 Identidad compleja

David-Salomon Nahum, nombre de nacimiento de Edgar Morin, originado de su ascendencia genealógica, registrado, pero modificado ante conflictos entre las familias Nahum y Beressi, fue nombrado, finalmente, Edgar Nahum, debido a un antepasado de Salónica. Procedente de una familia de judíos sefarditas, judeoespañoles, provenientes de Grecia y Turquía. Su padre, el joven Vidal Nahum, en un impulso migratorio provocado por la Primera Guerra Mundial, entre 1914 y 1918, se desplazaría junto a su familia con rumbo a Francia; sin embargo, hasta 1927 el inmigrante Vidal Nahum finalmente “vio aceptada su integración por la República francesa” (Lemieux, 2011: 41), y en un santiamén pasó de ser Nahum a Nahoum: “el empleado del registro eliminó sin saberlo a un profeta. Pues existe un profeta llamado Nahum en la Biblia” (Lemieux, 2011: 41).

Por su parte, Edgar Nahum fue declarado de nacionalidad francesa el 9 de julio de 1921 y circuncidado el 13 de julio del mismo año; este sería el único ritual “verdaderamente auténtico en aquella familia que, desde hacía mucho tiempo, no cargaba en absoluto con las prescripciones de la religión judía [...]. La práctica religiosa no era en verdad la preocupación de Vidal Nahum” (Lemieux, 2011: 32-33). Aunque no podía decirse lo mismo de todos los integrantes de la familia. En una ocasión, Edgar Nahoum invitó a uno de sus más cercanos compañeros, Henri Luce, al departamento de su tío Élie Hassid, quien su tradicionalismo religioso no le permitía admitir a “‘gentiles’ (no-judíos) en su mesa, por miedo a que mancillaran su apartamento” (Lemieux, 2011: 42). Situación que evidenció un ambiente de exclusión que el joven Nahoum detestó profundamente.

Vidal Nahoum, el padre del filósofo, de intrincada procedencia en Grecia, Turquía, Italia, Toscana, España y Portugal –por su origen sefardí– desarrolló una identidad muy confusa para muchos, incluso para el pequeño Edgar, pero para el propio Vidal era de absoluta comodidad y asimilación; desarrolló una personalidad que apreciaba la riqueza cultural de sus antepasados mediterráneos, pero sin empecinarse por reproducir los ideales

religiosos de los que provenía. Con el tiempo, Morin comprendería y apreciaría la libertad de identidad del padre; le obsequiaría una libertad ideológica y de pensamiento igual de intrincada que con el correr del tiempo se vería reflejada en su identidad compleja, en su lucha por la vida y en su amor por las civilizaciones comunitarias del planeta.

La muerte de Luna Beressi ocasionó una obsesión en Vidal Nahoum: proteger a su único hijo. Para Morin era más bien un ahogo sobreprotector que no le permitió viajar, vivir y saciar –a temprana edad– la inagotable curiosidad que sentía por el mundo. Morin señala que ante el cuidado y miedo paterno en diversas ocasiones tuvo que rebelarse: sin su permiso acudía a las protestas contra la guerra de España, contra los republicanos españoles, contra Franco (Multiversidad Mundo Real Edgar Morin *et al.*, 2020).

Hacia 1940, cuando Morin cumplió 19 años, las circunstancias históricas harían que pronto el cuidado excesivo se terminara. A la edad de 46 años, Vidal Nahoum sería integrado a las fuerzas armadas, “destinado a la fundición de la unidad ‘pirotecnia’, Vidal tenía que llenar como pudiera los obuses de pólvora explosiva. Una actividad peligrosa y penosa que le ocupaba desde las seis de la mañana a las seis de la tarde” (Lemieux, 2011: 20). Horario que además no le permitía ver a su hijo, salvo autorización de sus superiores. Aquel 31 de mayo de 1940 sería la última vez que padre e hijo hablarían en persona durante varios años. Vidal, preocupado por su hijo, le aconsejaría que no viviera solo en el departamento que solían compartir, y –en su lugar– se resguardara en casa de su tía Henriette y su tío Élie, pero –en disconformidad del padre– el joven Edgar decidiría integrarse a los estudios superiores en la ciudad universitaria de Toulouse para estudiar historia, economía y derecho. Pronto sus vidas cambiarían. Mientras Vidal Nahoum era “movilizado para ir al frente de Italia, país en guerra contra Francia desde el 10 de junio. Su hijo abandona el mismo día París, tomando uno de los últimos trenes que, a trompicones, se dirigen a Toulouse” (Lemieux, 2011: 20).

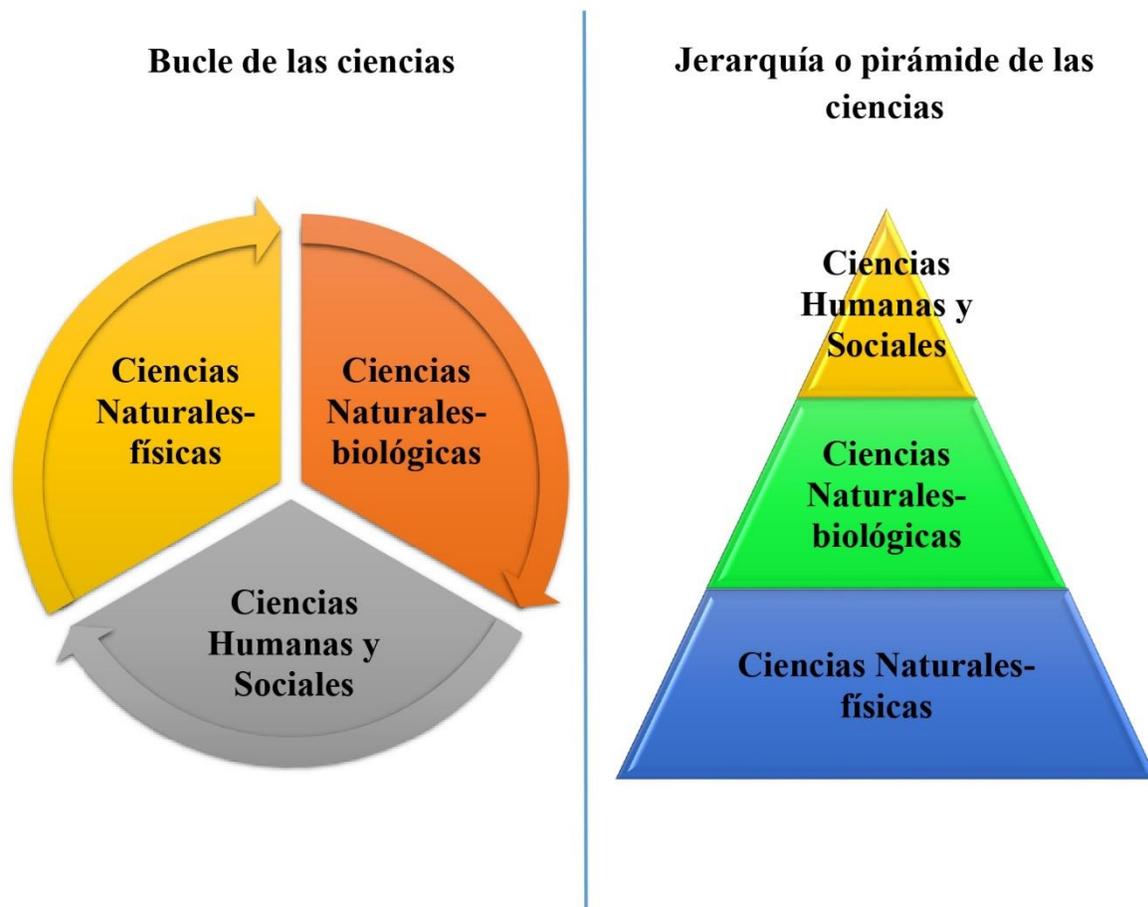
Alojado en el centro de la ciudad de Toulouse, Edgar Nahoum pronto desplegaría una gran afabilidad social en su vida universitaria, pero no en cualquier lugar: en el Centro de Estudiantes Refugiados. Espacio que representa su primer acercamiento a la resistencia, donde encuentra una nueva familia, gustos, movimientos, experiencias e ideas tan diversas que le permitirían satisfacer la “gula cultural” (Lemieux, 2011: 56) que había sido refrenada. En la promesa de la nueva libertad obtenida en Toulouse, entusiasmado por los trabajos de Jean Piaget, Morin solicita en el verano de 1940 “la admisión en la Escuela de Ciencias de la

Educación [...]. Lamentablemente la guerra y el cierre de las fronteras acabarán con el proyecto de Edgar Nahoum” (Lemieux, 2011: 61), aunque las ideas piagetianas no abandonarían el pensamiento educativo del filósofo.

Aprovecha la descripción elaborada por Piaget sobre el bucle de las ciencias para enriquecer el concepto de la *educación transdisciplinar*, sobre la cual ahondaremos en el siguiente subtema. El bucle de las ciencias exhibe como caduca la idea que existe una “jerarquía o pirámide de las ciencias, donde, en la base, esté la física, encima, la biología, y, encima, las ciencias humanas” (Morin, 2015: 94). Idea positivista elaborada por Auguste Comte que sustenta que el conocimiento científico es el único saber auténtico (ver imagen 2). En su lugar, analizar que tanto la física como las matemáticas, la biología y cualquier conocimiento científico se han desarrollado a la par de la historia social, cultural y humana, principalmente a partir del siglo XIX hasta la actualidad.

La “física no es la base primera del conocimiento: ella misma es un producto histórico-antropológico-social, lo que la recoloca en el bucle” (Morin, 2015: 94). Cada una de las ciencias humanas y naturales dependen las unas de las otras; tienen la facultad de enriquecerse cíclicamente, y ninguna se establece como sustento o base del resto ni posee mayor relevancia. Esta idea orienta a la superación de la “reducción, disyunción y jerarquía” (Morin, 2015: 94) en la educación, reflexionando que al conceder prioridad o mayor autenticidad a la enseñanza de cierto tipo de disciplinas se está sesgando la posibilidad del alumno de aprender de la diversidad; por consiguiente, de pensar la complejidad. Propicia la formación de seres humanos especializados en disciplinas que, racionalizantemente, se consideran adecuadas para la reproducción de patrones económicos, mercantiles y políticos enajenantes, pero poco aportan a la formación crítica del hombre capaz de entenderse y colmarse a sí mismo, como a los demás.

Imagen 2. Bucle de las ciencias / Jerarquía o pirámide de las ciencias.



<Imagen 2>

Fuente: Elaboración propia.

Morin expresa que paradójicamente el llamado a filas de su padre significaría su liberación: “La guerra me liberó de mi padre” (Multiversidad Mundo Real Edgar Morin *et al.*, 2020: 29:03). Mientras que su país era oprimido ante la invasión masiva de tropas alemanas que se aproximaban a París, él hacía nuevos amigos, descubría el mundo a través de las distintas nacionalidades de refugiados que ayudaba y se enfocaba en su labor como secretario del Centro de Estudiantes Refugiados. Pronto hallaría una nueva forma de relacionarse a la distancia con Vidal: al convertirse en protector de su padre. Su relación y los resentimientos empezarán a sanar. Cuando llegara el momento de unirse a la resistencia, Morin proporcionaría a Vidal datos para una nueva identidad, le aconsejaría y ayudaría a sobrevivir la guerra ocultando su origen judío.

El 3 de octubre de 1940, el Consejo de Ministros establecía un estatuto para los judíos, el cual asentaba la indignación como sentimiento común en los estudiantes de Toulouse: “Cualquier persona nacida de tres abuelos de raza judía o de dos abuelos de la misma raza, si su cónyuge es también judío [...] serían internadas en los campos de Riversaltes, Gurs, Noé y de Vernet” (Lemieux, 2011: 64). Como resultado, cuarenta mil personas serían internadas, mientras en Francia la discriminación a diversas profesiones se precisaría, y las mujeres casadas no tenían derecho a trabajar. En este contexto, buena parte de la familia Nahum caería en el exilio.

Morin decidió tomar una posición de “pacifismo integral” (Lemieux, 2011: 65) que sostendría durante algún tiempo. En ese entonces, George Delboy –un antiguo amigo del instituto– “iniciaba a Edgar en el marxismo” (Lemieux, 2011: 66), no por falta de conocimiento: el joven Edgar desde hacía dos años estaba muy bien informado sobre los pormenores del estalinismo, el marxismo, el comunismo y las labores y defectos del Partido Comunista de la Unión Soviética; más bien, su compromiso político era “multipolar. Se sentía cómodo en varios hogares políticos e intelectuales. ¿Por qué arraigar en una sola roca?” (Lemieux, 2011: 71). El joven Morin de 19 años, ya desde entonces, percibía la necesidad de libertad compleja; la que no se aficiona con una postura o ideología, no crea ilusiones ni falsedades doctrinantes alrededor de cierto tipo de pensamiento; en cambio, el albedrío que posibilita la amplitud y diversidad de entendimiento. No obstante, la opinión de Delboy lo mortificaba: “Si queremos seguir siendo revolucionarios, tendremos que hacernos comunistas” (Lemieux, 2011: 72). Afirmación que iba un tanto en contra del pacifismo al que se alineaba.

A partir de la segunda mitad de 1940, el joven Edgar empezaría a vivir una serie de emociones y experiencias derivadas de su nueva libertad como estudiante universitario. Una de ellas sería el “miedo cada vez menos abstracto a la muerte” (Lemieux, 2011: 88) que la estrechez de la guerra le brindaba. Las propuestas para unirse y crear diversos frentes de lucha nacional no escaseaban, pero siempre con una cortés y muy franca negativa expresaba: “— ¡No, no! ¡Me da miedo! —” (Lemieux, 2011: 88). Edgar temía morir sin el sentimiento de haber vivido. Años después, él mismo reconocería que la guerra le enseñaría a vivir.

Su vida como estudiante universitario no cesaba. Se había construido un mundo estable, efectivo y de hermandad entre el acuartelamiento, la hora de la cantina, las clases de

historia, geografía, sociología, filosofía, economía, letras y ciencias políticas que su insaciable sed de conocimiento le había impulsado a cursar, además de sus labores en el centro de refugiados. Sin embargo, hacia finales de 1941, la muerte lo acechaba con aún más proximidad; amenazaba con acabar con su frágil rutina de universitario. Ante la insistencia y seducción de compañeros resistentes, como Georges Friedmann, con “su comportamiento de investigador abierto” (Lemieux, 2011: 107) y palabras platónicas de inmortalidad del alma, el joven Edgar finalmente decide “inscribirse en el grupo del Frente Nacional, un naciente movimiento de estudiantes, más o menos controlado por el Partido Comunista” (Lemieux, 2011: 99-100).

El primero de diciembre su amigo austriaco Félix Kreissler del centro de refugiados es detenido por la policía, interrogado por un tribunal militar debido a su “actividad subversiva”, absuelto por falta de pruebas, pero “transferido por orden del prefecto Cheneaux de Leyritz al campo disciplinario de Récébédou, en la periferia de Toulouse. Le amenaza la deportación a Auschwitz” (Lemieux, 2011: 100). Enardecido, el temeroso universitario Morin, en enero de 1942, decide emprender pequeñas acciones militantes un poco más arriesgadas, como “la distribución nocturna en los buzones de octavillas comunistas y ejemplares de *L'Humanité* clandestina” (Lemieux, 2011: 100), pero receloso mantiene su entrada a la Resistencia desde una “moderación comunista que intenta modular en un difuso marxismo humanista” (Lemieux, 2011: 107). Todavía hace falta el detonador psicológico que lleve al estudiante a pasar “efectivamente, a la clandestinidad y a la Resistencia comunista” (Lemieux, 2011: 109).

El 20 de enero de 1942 se efectuó la conferencia de Wannsee de dignatarios nazis en la que se deliberaba respecto a la cuestión judía: su exterminio total. Tiempo después, “el mes de septiembre, en el bloque once de Auschwitz, se llevaba a cabo el primer gaseado con Zyklon B, administrado a enfermos y prisioneros soviéticos” (Lemieux, 2011: 120). Durante todo el año, el joven Edgar convivió con la guerra y con la muerte un poco más de cerca: varios de sus antiguos compañeros y profesores del instituto Rollin, en París, fueron culpados, interrogados, sentenciados a muerte, torturados, finalmente ejecutados tras meses de tormento por actividades subversivas en contra del ejército alemán. Edgar se mantenía cerca de las actividades de la resistencia, y –sin entrar de lleno en aquel activismo– frecuentaba asiduamente las reuniones y conversaciones de la organización, las cuales

fundamentaban su firme postura como revolucionario y activista anti-nazi, no anti-alemán. Los truenos internos empezaban a retumbar: se preguntaba si había vivido, si sabía razonar, si se identificaba consigo mismo y si estaba “hecho para todo: ¿todas las cobardías?” (Lemieux, 2011: 131). Torturado, enfermo, angustiado, se preguntaba por el día que tendría valor. Escribía, escribía mucho en sus cuadernos íntimos en busca de sí mismo y del “impulso para el salto decisivo” (Lemieux, 2011: 132).

El año de 1942 sería crucial. Francia había sido ocupada en su totalidad por el ejército alemán e invadida por la Gestapo; amigos y familia abandonaban Toulouse. Después de algunos años, Vidal Nahoum se reúne con su hijo en Toulouse; deciden vivir juntos en la zona sur en un pequeño departamento. Preocupado e inquieto como siempre, Vidal se asegura de que su hijo no conozca la miseria. Se protegen el uno al otro, pero la precariedad y el temor no ceden. Familiares y amigos son deportados, acosados y asesinados. El desasosiego del hijo hace recomendar a Vidal que “haga que le expidan un nuevo documento de identidad que no indique que es judío” (Lemieux, 2011: 135). El padre logra obtener un certificado de bautismo de conversión a la religión católica, así como un certificado de combatiente de guerra del periodo de 1939 a 1940. El joven Edgar, por su parte, en su entonces agnosticismo completo, no sigue el mismo tipo de precauciones, pero ante la insistencia paternal en 1943 cambia su identidad por los nombres de Nicolas Vidal, Louis Blanc o René Barré: será el inicio de una continua trasmutación de identidad. Las familias Nahum y Beressi vuelven a emigrar, esta vez hacia Niza. Pronto llegará el momento que padre e hijo se separen de nuevo.

La condición de judío del joven Edgar no significaba un peligro potencial; más se enfocaba en sus estudios y reflexionaba sobre la posibilidad de emprender investigaciones sobre las reacciones de la población judía ante las leyes antisemitas. Interés y actividad que realizaría a lo largo de su trayectoria sobre diversos hechos y sucesos de la vida cotidiana. En su intento por objetivar la realidad de los judíos bajo la ocupación alemana, se detiene a analizar su propia postura ideológica: se descubre a sí mismo como un “marrano intelectual” (Lemieux, 2011: 139). Denominación que reconocería sobre su propia persona, su identidad y su obra a lo largo de su vida, y que le acarrearía alguno que otro conflicto.

“La palabra marrano (aplicada a los judíos españoles conversos al catolicismo), no proviene del nombre del animal, sino lo contrario, ‘*mar*’ en hebreo significa amargo y ‘*anus*’ forzado” (Diccionario etimológico castellano, s.f.: s.p.): *los forzados*. Se refiere al modo

despectivo para identificar a los judíos conversos al catolicismo y a sus descendientes. Su origen se sitúa en “la ola de conversiones forzadas que se forma desde finales del siglo XIV” (Lomba Falcón, 2012: 69) en Sevilla, España, cuando los judíos españoles “enfrentaron un peligro de extinción por una turba española ansiosa [...] incitados por el Archidiácono Fernando Martínez en Sevilla, el cual predicó por muchos años contra la supuesta herejía judía” (Vasilyeva, s.f.: s.p.), favoreciendo una política nacional de pureza de fe católica.

Miles de judíos sefardí se convirtieron de verdad al cristianismo; eran denominados conversos. La mayoría se negó a la conversión; solo en apariencia lo hicieron, forzados por la Inquisición, pero en secreto cumplían con los preceptos judaicos. Se autonombraron *maranus*. Apelativo que fue interpretado por los españoles al escucharlo de los propios judíos, asociando la impureza de la sangre de los conversos con la impureza del cerdo –carne que no podían comer–, y “como la conversión había sido a la fuerza, continuaban sintiendo asco hacia esa carne” (Diccionario etimológico castellano, s.f.: s.p.). Se transformó en un insulto para las personas que no comen cerdo, a modo de escarnio para los conversos forzados y sus descendientes (Behar, 2016).

El cognomento “marrano” permaneció como forma despectiva de nombrar a los judíos conversos que por diversas circunstancias debían escenificar un cristianismo fingido, aunque en su etimología hebrea original tenga otro significado. Cuando Vidal Nahoum obtuvo un certificado de bautismo del catolicismo, tanto él como su descendencia se convirtieron en conversos forzados, por lo que ante el público el joven Edgar debía disimular su identidad judía, y en su deseo y labor como investigador, debatiente, universitario y escritor sobre la población judía se cataloga a sí mismo como “marrano intelectual”.

A finales de 1942 Edgar conoce a Georges Szekeres, discípulo marxista quien lo acerca a los escritos de Hegel, los cuales modifican a profundidad el pensamiento del universitario. En el hegelianismo descubre

la contradicción como fundamento de la vida y del pensamiento [...] la idea mágica de la superación de esta contradicción [...]. Más prosaicamente, el hegelianismo le procura la satisfacción y la legitimación de su más profunda aspiración, la de conectar los distintos campos del saber y del conocimiento, la de no excluir nada. La *Vernunft* (razón) le empuja, y se siente encantado por ello, a la adopción de una razón dialéctica que se alimenta de la

contradicción más que del rechazo y que sabe articular, a la vez duda y convicción (Lemieux, 2011: 146-147).

La contradicción hegeliana es elemento de superación para el filósofo; formará parte representativa de su obra y de su concepto educativo. Noción que durante su vida se mantiene evolucionando, más que a su superación, a “mantenerla y nutrirse de ella” (Lemieux, 2011: 147). La contradicción es parte inherente de la complejidad. El filósofo explica que en la lógica aristotélica la contradicción es sinónimo de error, mas en la complejidad todo lo contrario: “Señalarnos una capa profunda de la realidad que nuestro entendimiento aún no llega, o quizá nunca llegue, a concebir” (Morin, 1984: 345-346), pero que nos invita a jugar con la lógica y su trasgresión.

La contradicción es una invitación a educar desde una nueva convivencia con el conocimiento y el alumno; es un acto de cooperación y antagonismo con los problemas nucleares del proceso educativo que pretende cuestionar al todo, a las partes y a uno mismo. La contradicción juega un papel regenerativo en una armonía unilateral, la cual solo goza el que mantiene el orden bajo sus lineamientos. Cuando el educador duda y cuestiona los fundamentos teóricos y prácticos que sustentan su labor, se permite contradecir para ver más allá de lo evidente, explorar perspectivas ocultas en la lógica instituida, también refutar y poner a contraluz la realidad y a las verdades que se han dado como asimiladas para dimensionarlas desde sus múltiples oportunidades y plurales realidades.

Controvertir el currículo educativo, los planes y programas de estudio, las nociones ideológicas, epistemológicas, pedagógicas y políticas que determinan los objetivos de la educación nacional, local, institucional y también personal es un esfuerzo instruido y versado en materia educativa que no busca impugnar desde la desinformación, sino desde el compromiso de aprender incansablemente y de sospechar de uno mismo para mirar a profundidad. La contradicción es también un convenio no escrito con el alumno para orientarlo a la creación, aceptación y desafío de conflictos cognitivos que siembren en su pensamiento la capacidad de contradecir críticamente su entorno, sus relaciones, sus dinámicas y su propio ser. Ocasionar el deseo por salvar la brecha entre lo que sabe, cree, conoce y lo que no alcanza a ver y saber, pero que puede aprender. La autodeterminación para retar y rebatir lo que el entorno, los otros, pretenden producir en el propio ser, sabiéndose

capaz de reformularlo y regenerarlo a favor de una organización colectiva y personal de perspectivas inclusivas.

El hegelianismo se convierte en el sustento máximo del joven Nahoum; le permite consolidar su adhesión al comunismo estalinista que en adelante concibe como “bárbaro es cierto, pero inevitable y necesario para salvar a la humanidad de la barbarie” (Lemieux, 2011: 147). Se abonaban los elementos que impulsarían al universitario a dar el salto culminante para unirse de lleno a la Resistencia. El 22 de marzo de 1943 conoce a Antonin Pichon-Ulmann; “cautivado, sucumbe ante su carisma” (Lemieux, 2011: 156). Su figura permitió al irresoluto “dar el salto decisivo a la Resistencia” (Lemieux, 2011: 154). Ulmann era periodista de economía y sociales, de unos 20 años, de físico meditativo, pero muy presente, admirado por muchos por el trasfondo filosófico que otorgaba a las cosas, incluso a las más simples, con un poder de convencimiento prevaleciente que era de gran utilidad para el movimiento. Su labor en el espionaje, dirigiendo el FIA (Frente Interior Alemán), brindó a la resistencia la posibilidad de infiltrarse “en el seno de la Gestapo” (Lemieux, 2011: 156), apoderarse de documentos de gran utilidad y enviar a Alemania “falsos gestapistas, que permanecieron allí, de incógnito, hasta el final de la guerra” (Lemieux, 2011: 156).

A pesar de la reticencia, atraído por el perfil predominante de Ulmann, finalmente el joven Edgar es un “‘permanente’ retribuido por la Resistencia (dos mil francos de la época al mes)” (Lemieux, 2011: 157). Sus labores varias y palpitantes: “Recorrer Francia, con diversas identidades, sumergirse en terreno hostil, organizar las tropas de combate, crear organizaciones de información y, sobre todo, enfebreecer algunos textos y difundir periódicos clandestinos” (Lemieux, 2011: 157). Además, de vez en cuando también transportar detonadores, algunas armas, dinero falso y documentos sobre la organización suficientemente comprometedores como para arriesgar a la misma.

En poco tiempo, agosto de 1943, se gana un puesto de confianza: comandante adjunto a cargo de la zona Languedoc. Se convierte en el “ojo de la Serpiente en el seno del movimiento gaullista” (Lemieux, 2011: 157). Desde ese momento, el joven resistente viviría en compañía del miedo, pero su compromiso con el movimiento no sería menos; cumple con su trabajo y un poco más. Tanto que a finales de 1943 el comandante Morin habría reclutado y organizado a casi dos mil combatientes, así como participado en diversas maniobras, lo cual permitió a “los comunistas ser algo más que una organización fantasma y ocupar puestos

estratégicos en la nueva formación” (Lemieux, 2011: 157). En marzo de 1944 fue nombrado “jefe de la región de París [...] con el grado de teniente coronel” (Lemieux, 2011: 151). Además, ayudó en la creación del MNPGD (Movimiento Nacional de los Prisioneros de Guerra y Deportados) que fusionaba tres movimientos de resistencia de prisioneros de guerra, y, adicionalmente, se convertiría en miembro del comité directivo, y participaría en la insurrección parisina.

El filósofo reflexiona sobre los íntimos motivos que lo llevaron a unirse definitivamente al partido comunista. En esa época tenía la impresión que solo había dos fuerzas en el mundo: el fascismo y el comunismo. Reconocía todos los defectos y cualidades del sistema de la Unión Soviética, pero pensaba que eran defectos temporales, ocasionados por el capitalismo, residuos de la Rusia Zarista. Creía que la victoria del partido abriría la posibilidad a una civilización socialista en todo el mundo. Fue la aspiración que lo llevó a ser militante (Multiversidad Mundo Real Edgar Morin *et al.*, 2020).

Aceptó ser parte de los movimientos de clandestinidad, a pesar del temor y riesgo de muerte que suponía, porque en el momento que tomó la decisión reconocía su profundo anhelo por vivir; el sentimiento de no haber vivido por la sobreprotección paterna le desagradaba. Quería vivir. Sabía que “vivir y sobrevivir no son lo mismo. Podía sobrevivir, podía esconderme, podía ir a Suiza y España. Pero yo me repetía que quería vivir, y si para vivir necesitaba participar en la acción, en la Resistencia, en la lucha de la humanidad. Entonces arriesgo mi vida” (Multiversidad Mundo Real Edgar Morin *et al.*, 2020: 57:48). Sentía gran entusiasmo por ocupar su propio país, por ser libre y por luchar por la liberación de la humanidad. Creía que defendía una causa maravillosa y que “el mundo iba camino a la libertad” (Multiversidad Mundo Real Edgar Morin *et al.*, 2020: 58:44).

La libertad es recurrente en la obra del filósofo, de profunda relación con su concepto educativo sobre la enseñanza de la libertad, sobre la cual ahondaremos en el capítulo dos. A partir del *Homo sapiens*, el desarrollo de la cultura, las relaciones sociales y el lenguaje es posible “concebir la noción de libertad. La libertad no es una cualidad propia del hombre. La libertad es una emergencia que, en determinadas condiciones internas y externas favorables, puede emerger en el hombre” (Morin, 1984: 227). Es decir, la libertad no es propia e inherente a la naturaleza humana; más bien, relativa y dependiente de una variedad de exigencias personales, internas, así como circunstanciales, sujetas al entorno y a los otros.

Enseñar la libertad requiere ampliar una visión insuficiente de la misma, así como comprender y explicar el compromiso universal, colectivo y personal que significa. Para que la libertad sea posible es necesario un contexto determinativo, con constancias y regularidades sobre el cual sea factible, también un entorno lo suficientemente amable y estable para que exista posibilidad de elección y las condiciones mínimas para tomar decisiones. Enseñar que la libertad no depende del todo de lo que uno desee; más bien, sucede en función de determinaciones sociales, económicas, políticas y derechos humanos mínimos. La posibilidad de elección se restringe por normas morales, juicios sociales, religiosos, condiciones de calidad de vida y diversidad de contextos.

Enseñar la libertad no solo como elemento o propiedad personal, además, como un compromiso que asegure la posibilidad de libertad. Morin resolvió, a pesar del palpitante temor a la muerte, que vivir la vida anhelada exigía libertad; una que su entorno no le prometía ni a él ni a su comunidad. Educar para la libertad comprende orientar hacia un sentido de colectividad, así como enseñar que se puede ser libre en la medida en que el entorno nos permite ser libres. Si queremos ser libres debemos asegurar la libertad, la propia y la ajena: accionar una libertad común que nos permita escoger dicha libertad.

Formar para la libertad incluye enseñar el juego de las incertidumbres, de las *aleas*. Educar para la facultad de autonomía y uso de información para la toma de decisiones consciente y responsable, enseñar para saber usar el propio “aparato neurocerebral capaz de representarse una situación, de elaborar hipótesis, y capaz de elaborar estrategias” (Morin, 1984: 228). También, orientar para afrontar las incertidumbres como una oportunidad para jugar con las posibilidades de elección, enfrentar lo aleatorio de las circunstancias como un reto que requiere sagacidad, creatividad, estrategia y una visión profunda para proponer y escoger desde la complejidad. Adicionalmente, implica una educación que ayude a formar las condiciones interiores, cognitivas y metacognitivas idóneas para encarar lo incierto y elegir desde el hábil empleo de la información.

Gran variedad identidades permitieron al filósofo ocultar sus tres defectos: ser comunista, judío y gaullista –ideología política francesa “cuya principal propuesta era modificar al sistema constitucional para atemperar el excesivo parlamentarismo y limitar el número de partidos” (UNAM, s.f.: 33) –. Gaston Poncet, Edgar Poncet, Beressi, Nabousset, Edmond Nahoumet, Postel, Errol, Ed fueron solo algunos de los nombres que el militante

adoptó y que debía cambiar constantemente debido a que la Gestapo tenía su foto y conocía su seudónimo. Hasta que por un cómico incidente permaneció como Edgar Morin.

En realidad, deseaba llamarse *Manin*, Edgar Manin, porque sonaba igual que “Magnin”, uno de los personajes-faro de *La esperanza* de Malraux, novela iniciática que tanto admiraba él y que deseaba incorporar a su andadura de resistente” (Lemieux, 2011: 152). En ningún momento deseó llamarse Morin, como el “pequeño *Cochon de Morin* (‘Cerdo de Morin’), título de una narración de Maupassant” (Lemieux, 2011: 152). Durante algún tiempo se presentó y dio a conocer como Manin, pero en una ocasión una camarada de Toulouse comprendió mal su apellido y lo identificó en la reunión de resistentes a la que asistía con el seudónimo de Morin. Sin tiempo para enmendarlo, el sobrenombre se adueñó del universitario, quien terminó por resignarse y portar el nombre con dignidad.

Si algo tenía muy claro el comandante Morin era que su lucha como parte del Partido Comunista no era “un combate antialemán, sino antinazi” (Lemieux, 2011: 162). Era algo en lo que insistía y promulgaba continuamente en la propaganda, boletines y publicaciones a su cargo. Durante esos años, muchos de sus compañeros resistentes fueron torturados, encarcelados y asesinados. Compañeros sobre quienes Morin sentía una dualidad contradictoria de irresponsabilidad y responsabilidad sobre su destino: responsable por reclutarlos, motivarlos y acompañarlos, pero no del todo responsable porque estaban ahí por convicción, por un interés común de anhelo emancipador para todo el mundo. En todo ese proceso “la pasión por los libros permanece intacta y golosa” (Lemieux, 2011: 162); le ayudó a sanar y recrearse, como lo hizo desde que sufrió la más profunda de las pérdidas que vivió desde la infancia. Asimismo, le facilitó madurar y moverse como “pez en el agua” entre negociaciones, misiones y deberes. También creó recuerdos felices de fraternidad entre camaradas y amigos.

A finales de 1943 y principios de 1944, Morin –como comandante, jefe de la región de París, teniente coronel y responsable del MNPGD (Movimiento Nacional de los Prisioneros de Guerra y Deportados) – es de las pocas personas que “están informadas del horror de Auschwitz” (Lemieux, 2011: 182). Las redadas antisemitas avanzan con mayor rapidez en Francia, y afectan a muchas familias, incluida la de Morin. La comunicación con Vidal se vuelve más cuidadosa, enredada entre múltiples identidades, diversas direcciones y remitentes. Llevar a cabo las misiones se torna cada vez más peligroso. En más de una

ocasión el comandante Edgar logra salvarse, esquivar apresamientos que lo hubieran colocado en situaciones de tormento y muerte. Por más que intente escapar, “la muerte impregna todas las relaciones, todos los gestos y sentimientos de Morin” (Lemieux, 2011: 182). No todos corren con la misma suerte: muchos de sus hermanos de lucha son emboscados, lo cual deja estigmas de tortura para el resto de sus vidas.

Oficialmente, el 2 de septiembre de 1945 se establece el fin de la Segunda Guerra Mundial. Concretamente, en Francia, los aliados (Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, Estados Unidos de América, República de China, entre otros) llegaron a Normandía, al noreste de Francia, debajo del Reino Unido. El 6 de junio de 1944 marcó el comienzo de la liberación francesa, la cual termina a finales del mismo año con la liberación de Francia por parte de las fuerzas aliadas (United States Holocaust Memorial Museum, s.f.).

El comandante Edgar Nahoum, a la edad de 23 años, “fue oficialmente desmovilizado el 31 de agosto de 1944” (Lemieux, 2011: 192). Como recuerdo deseaba conservar su identidad clandestina, convirtiéndose en Edgar Morin. El primer resultado: un júbilo ideológico de vencedores comunistas, el estalinismo una promesa, alegría colectiva y un arraigado sentido de verdad y libertad. Los desfiles de victoria en todo París no se hicieron esperar. Morin junto con sus compañeros resistentes, en coches descapotables, festejaban hondeando la bandera tricolor, aplausos, lágrimas de emoción, alegría y fiesta. Un éxtasis común y personal que pronto se convertiría en un “gusto a ceniza” (Lemieux, 2011: 193).

A finales de 1944 y en adelante, varias luchas más comienzan y terminan para el filósofo. El joven Edgar se apasiona por la política, pero no por el oficio; su deseo es convertirse en periodista y escritor. Trabajaría en ello, pero sus ideas lo confrontarían con más de uno. Contienda que organizarían parte de su identidad compleja, y darían sentido a su obra educativa. Los roces, desacuerdos y falta de ideales comunes entre Edgar y el Partido Comunista empezarán a sobresalir. Aún trabajaba, en cierto modo, como agente doble: por un lado, como encargado de la propaganda para las autoridades militares francesas, por el otro lado, responsable de la propaganda del Partido Comunista (Lemieux, 2011). Poco a poco se alejaba de sus deberes con el Partido; hasta el año de 1948, cuando abandona “definitivamente su trabajo de propagandista” (Lemieux, 2011: 223), movido por el interés personal por escribir sobre sus propias ideas e inclinaciones, sin infiltraciones ideológicas

partidistas, en parte también por el deseo de alejarse de la burocracia que se instala en el Partido.

Entre 1946 y 1951 se establece de nuevo en el filósofo un sentido de duda sobre el comunismo, la cual describe en su libro *Autocritica* como una “‘vulgata’ porque se trataba de un marxismo vulgarizado, bastardeado, relleno de ingredientes decadentes y neomedievales, un sincretismo que intentaba convertirse en síntesis racional” (Lemieux, 2011: 238). En ese periodo de tiempo, el resistente –como muchos otros militantes y simpatizantes comunistas– siente que se asfixia. Sentimientos encontrados florecían en él: por una parte, un tipo de resistencia cultural y desacuerdo con la nueva organización que se creaba en el Partido y una cierta indiferencia ante la posibilidad de ser expulsado, pero al mismo tiempo expresaba: “Si soy expulsado, iré a Moscú de rodillas para que Stalin vuelva a admitirme” (Lemieux, 2011: 256).

A mediados de 1948, el joven Edgar de 27 años, con una hija recién nacida –Véronique Nahoum–, pierde mérito en el Partido al rechazar “un puesto de oro, encargarse de la página cultural del diario comunista” (Lemieux, 2011: 262). Resulta en el asombro de muchos responsables y miembros del diario como del Partido, así como en su desacreditación y acusaciones como traidor “titista” –doctrina política fundada por Josip Broz Tito, la cual seguía un comunismo heterodoxo, discrepante con los fundamentos políticos del comunismo del círculo soviético, discordante con la ideología Stalinista y desobediente de los designios de la URSS. Josip buscaba la autonomía y emancipación de Yugoslavia bajo la concepción de Estado pluralista, independiente, federal y socialista (Fernández Segado, 1995)–. Ante las falsas acusaciones, Morin exige que se desmienta tales difamaciones; en su lugar, el Partido no vuelve a ofrecerle ningún puesto en sus filas. A partir de 1949 el filósofo “se olvida de cotizar en el Partido” (Lemieux, 2011: 262).

Poco a poco el joven se deshace de sus ataduras militantes. Mejor viviría como un intelectual; sus relaciones con grupos editoriales empiezan a fortalecerse. Con el tiempo, intenta comprender desde una perspectiva diversa la antropología y psicología política estalinista, así como su engranaje y sus mentiras. Finalmente, “el camarada Nahoum es expulsado en 1951” (Lemieux, 2011: 283), pero incluido en la comunidad intelectual, la cual se abría, reconocía y aceptaba cada vez más las reflexiones, críticas sociales, antropológicas, culturales y políticas del filósofo.

Morin reflexiona que el día que finalmente fue expulsado lloró, lloró mucho, debido a que –aunque hubiera grandes desacuerdos y rencillas–, aun así, sabía que dejaba una familia que atesoró durante los años más difíciles, los de la guerra. Una fraternidad que le daba la espalda, que al excluirlo no solo lo rechazaba, también lo calumniaba, lo menospreciaba e intentaba desprestigiar, pero al día siguiente –después de una larga noche de lágrimas– se alegró porque recuperaba su autonomía; una que nunca más perdería porque nunca más se afiliaría a ningún otro partido. Medita que la exclusión le hizo un bien extraordinario: finalmente se sentía libre, responsable de sí mismo (Mascolo De Filippis, 2007).

En mayo de 1959 publica su libro *Autocrítica*, en el cual reflexiona sobre cómo él – quien se identifica como alguien inteligente– pudo haberse equivocado: “cómo fue estalinizado todo su imaginario, cómo se convirtió en otro y cómo intentó desprenderse de ello [...] *Autocrítica* es la culminación de lo que denomina un ‘largo combate espiritual’” (Lemieux, 2011: 344) en el que había que desprenderse de un engaño. Aplicable no solo a los comunistas o estalinistas, más a militantes que creen y se asocian con ideologías políticas sectarias que demandan una entrega y compromiso casi religioso que conforma la *psique* del crédulo (Lemieux, 2011).

A comienzos del año de 1963, Edgar se acerca a su padre, quien enfrentaba problemas de salud. En ese momento, resurgen con fuerza sus meditaciones sobre su identidad judía: piensa que fuera del ritual de *bar-mitzva*, celebrado en su infancia, nunca se había sentido atraído por las costumbres religiosas. Entre él y su padre no se decían la palabra *judío*; preferían decir *los nuestros*, *los míos* para referirse a sus orígenes sefarditas, judeoespañoles y mediterráneos. Medita que al finalizar la guerra se identificó más con la identidad de héroe de la resistencia que con “la categoría de las víctimas raciales” (Lemieux, 2011: 377), lo mismo que muchos otros judíos combatientes. Tampoco cultivó un especial interés por la sociedad y cultura israelí; no obstante, especialmente ese año empezó a interesarse por la lectura del Torah, la Cábala y la Biblia desde una postura reflexiva. Concluyó en la delimitación de su tolerancia religiosa: “‘El judaísmo no es mi patria. Es algo más antiguo, yo diría que una pertenencia totémica, la pertenencia al linaje milenariamente perseguido, la pertenencia a la persecución. *Soy suyo*, no lo olvido ya. Pero no los elijo’. La misión sacerdotal de Israel le parece ‘una idea chusca’” (Lemieux, 2011: 378).

Morin se reconoce como judío, pero –como señala– no los elige. Tampoco escoge seguir sus tradiciones, sus ideales ni sus propósitos; sin embargo, del estudio de los textos sagrados, encuentra y hace su gran interés “las figuras malditas de la sinagoga” (Lemieux, 2011: 378): Jesús, el mesías Sabbatai Zevi y Karl Marx. Este último nieto de un rabino. Marx se convirtió al protestantismo, y fue considerado –junto con Friedrich Engels– el padre del socialismo científico, del marxismo y del materialismo histórico. Particularmente, Morin mostró una propensión por la identidad religiosa de Baruch Spinoza, con quien se identifica y considera su guía espiritual. Spinoza pretendía conciliar la fe con la razón. A pesar de haber recibido una educación judía tradicional, realizaba fuertes críticas a los textos sagrados; “sin embargo, Baruch Spinoza no era en lo absoluto ateo, de hecho, Spinoza estaba obsesionado con Dios” (Cattan, 2020: s.p.). Su racionalismo no pretendía excluir a Dios; más bien, plantearlo desde una perspectiva diferente, menos inflexible e impositiva.

Edgar Morin profesa una identidad religiosa similar a la de Spinoza: sin propensión religiosa. Se identifica como judío que “abandona la práctica de los mandamientos pero que no se ha convertido ni en cristiano ni a ninguna otra corriente [...] Morin ha dicho muchas veces que está ‘Espinozado’” (Multiversidad Mundo Real Edgar Morin *et al.*, 2020: 1:37:43). Palabra que inventó para definirse y definir a todos aquellos que se encuentran en la posición del intelectual libre de doctrinas o ideologías determinativas, pero que al mismo tiempo no reniega de sus orígenes, y está a favor y en defensa de la aceptación de las diversas identidades espirituales, no religiosas, “lo que llama la ‘identidad Espinozante’” (Multiversidad Mundo Real Edgar Morin *et al.*, 2020: 1:40:38).

Años después, en 2002, la identidad Espinozante de Edgar Morin lo conduciría a escribir un artículo publicado en *Le Monde* –en confirmación con la novelista Danièle Sallenave y Sami Nair– titulado *Israël Palestine: le cancer*. Artículo y pensamiento Espinozante que lo llevaría ese mismo año al tribunal por haber cometido un supuesto delito como *antisemita y apólogo del terrorismo* (Lemieux, 2011). El artículo refiere la opinión y posición del humanista respecto al conflicto palestino-israelí que se ha prolongado desde comienzos del siglo XX, desde la Primera Guerra Mundial. Disputa tensionada luego de la Segunda Guerra Mundial que tiene sus orígenes en el movimiento sionista que busca fundar un “Hogar Nacional Judío en Palestina” (Jarufe Bader, 2015: 2). Luego del 2 de noviembre de 1917, durante la Primera Guerra Mundial, “el Reino Unido transmitió a la Federación

Sionista la llamada ‘Declaración Balfour’” (Jarufe Bader, 2015: 2), en la que declaraba su posición a favor del establecimiento de un Estado para los judíos.

Comenzó una oleada creciente de inmigración judía hacia Palestina: territorio considerado sagrado tanto para musulmanes, judíos y católicos debido a que ahí está fundada Jerusalén, sagrada para las tres religiones. Espacio que en ese entonces estaba ocupado en su mayoría por árabes y musulmanes. Después de la Segunda Guerra Mundial, el flujo inmigrante incrementó debido a las persecuciones antisemitas, pero los árabes palestinos no estaban conformes con los acuerdos establecidos. Se propició “la primera guerra árabe-israelí, que concluyó con un armisticio en 1949” (Jarufe Bader, 2015: 2), mediada por la administración de las Naciones Unidas, la cual establecía “terminar con el Mandato Británico en Palestina [...] [y un plan de] libre acceso, visita y tránsito a todos los residentes o ciudadanos del otro Estado y de la ciudad de Jerusalén, como también a los extranjeros, sin distinción de nacionalidad y sin perjuicio de las exigencias de la seguridad nacional” (Jarufe Bader, 2015: 3). Plan aceptado por los israelíes, pero no por los árabes: lo veían como una pérdida de territorio.

Desde entonces, se han establecido diversos tratados, acuerdos y resoluciones en los que las Naciones Unidas han intervenido continuamente; sin embargo, los atentados y la guerra palestino-israelí no han cesado. Presentan diferencias irreconciliables sobre la soberanía de Jerusalén, el establecimiento de límites territoriales, la ocupación de asentamientos y la situación de los refugiados palestinos. Violentos enfrentamientos que continúan hasta la actualidad (BBC Mundo, 2021).

Desde el comienzo de este conflicto, Morin ha dejado en claro su posición al respecto: en 1957, en el artículo *Pecados de Israel y plagas de Egipto*, publicado en *Arguments*, exponía que el derecho de Israel a su existencia no justificaba el apoyo incondicional a cualquier tipo de acto político israelí que reduzca al mundo árabe a sus elementos negativos, por ejemplo, catalogándolos como antisionistas. Mucho menos fundamenta o exculpa las repercusiones y actos violentos, bélicos, que se le relacionen, como la Guerra del Sinaí que formó parte de los conflictos árabe-israelí, contienda militar librada en territorio egipcio (Lemieux, 2011). Morin indicaba que, a pesar de los actos vividos y de las singularidades históricas de Israel, no podían pretender separarse del mundo; tenían una responsabilidad al ser parte de un contexto mundial. Los problemas que habían enfrentado eran parte de

conflictos internacionales que se vivían alrededor del mundo. Particularizaba su apoyo a la intervención, resoluciones y acuerdos que la ONU (Organización de las Naciones Unidas) ofrecía como “solución que puede salvaguardar la existencia de Israel e impedirle que subordine los problemas mundiales a su mero problema nacional” (Lemieux, 2011: 382). Posición respecto al conflicto que ha mantenido a lo largo del tiempo, y que formaría parte de su postura expresada en el artículo que en el 2002 lo llevaría al tribunal como demandado.

En *Israël Palestine: le cancer*, artículo publicado en 2002, Morin expone su indignación, dolor e incredulidad ante los actos de los judíos de Israel: víctimas históricas, un pueblo que ha sido perseguido innumerables veces, humillado, despreciado y maltratado se convierte en “dos generaciones en ‘pueblo dominador y seguro de sí mismo’ y a excepción de una admirable minoría, en pueblo despectivo que siente satisfacción al humillar [...] humillan, desprecian, persiguen a los palestinos [...] imponen un orden implacable a los palestinos [...] muestran una terrible inhumanidad” (Lemieux, 2011: 477-478). Plantea los sucesos internacionalmente condenados sobre la política de represión israelí que en ese momento era de particular violencia. Evidencia su preocupación por las consecuencias mundiales del conflicto, “especialmente en Francia, donde suscita judeofobia y arabofobia” (Lemieux, 2011: 478). Demuestra su pena porque las persecuciones y sufrimiento histórico vivido por el pueblo judío no impidió ni refrenó el asedio ni el dolor del pueblo palestino. El artículo era una ofrenda, un memorial “rendido a un pasado de sufrimiento” (Lemieux, 2011: 478).

La demanda fue interpuesta por Gilles William Goldnadel, presidente de Abogados sin Fronteras y vicepresidente de France-Israël, dedicado a “cazar” intelectuales antisemitas enmascarados. El abogado ya había demandado a varios escritores por polémicos escritos; pretendía hacer lo mismo con Morin, valiéndose de la tergiversación y aislamiento de partes del texto para escandalizar y dar contrasentidos a la lectura original. Las iniciativas a favor del filósofo humanista no se hicieron esperar: se recaudaron firmas y publicaron diversos artículos que señalaban que las críticas elaboradas por Morin sobre la política de Israel eran compartidas por gran número de europeos por ser de “naturaleza humanista” (Lemieux, 2011: 478). En julio de 2006, tras diversas apelaciones, desestimaciones y alternativas, la justicia absolvió al filósofo de las acusaciones e impuso una multa a los demandantes.

“Yo era un judío no judío, un no-judío judío. Pertenecía a quien no pertenecía y no pertenecía a quien pertenecía” (Lemieux, 2011: 387). Marrano intelectual, comunista, estalinista, resistente, partidista, francés, judeoespañol, sefardí, universitario, pacifista, marxista, temeroso, clandestino, ávido lector, curioso, hijo rebelde y resignado, huérfano de madre, hegeliano, espinizado, comandante, jefe de la región de París, teniente coronel, insurrecto, militante, socialista, libertario, gaullista, antinazi, responsable del MNPGD (Movimiento Nacional de los Prisioneros de Guerra y Deportados), desmovilizado, escritor, crítico de sí mismo y de sus ideologías pasadas, expulsado. Catalogado como traidor, titista, como “antisemita” y “apólogo del terrorismo”.

“Hay varias identidades en mí” (Lemieux, 2011: 480): afirma Morin. La historia de vida, experiencias y creencias han dado forma a la identidad compleja del filósofo. Una identidad de humanista planetario que le compele a no ser simpatizante de doctrinas de ningún tipo, ni política, ni filosófica, ni religiosamente. Solo humanista. Identidad demostrada en su obra y en su concepto educativo como promotor de una *política de la civilización*, la cual toma como sustento la educación desde la comprensión de la condición humana, parte de la educación planetaria.

La crueldad, violencia y dolor del hombre, presenciadas por Morin a lo largo de sus años, lo invitan a promover una educación que busque enseñar la condición y la comprensión humana, a educar para interrogar la situación del hombre en el mundo, no para definirla. Para cuestionar y así ayudar a construir un verdadero sentido humano, para orientar al alumno a formar una identidad triádica como individuo, especie y sociedad. Individuo que se pertenece a sí mismo, y ha de buscar su bien personal, su libertad y beneficio, pero al mismo tiempo como parte de una sociedad que ha de cuidar y valorar por la identidad que le confiere como parte de un colectivo específico y como especie humana planetaria. Pertenecer a una comunidad cultural, religiosa o ideológica específica no le separa de su deber como ciudadano planetario; más bien, le exige responsabilidad sobre toda la humanidad, incluso sobre aquellos que no conoce, quienes pueden profesar creencias radicalmente opuestas, incluso ajenas o en agravio a sus intereses.

Educar para desarraigar del posicionamiento ideológico; en su lugar, motivar una ética como resistente de la crueldad humana, sin importar a quien esté dirigida o en dónde suceda. Enseñar la compasión y el entendimiento (Mascolo De Filippis, 2007) entre culturas,

entre familias y entre sociedades. También, enseñar la incompreensión hacia los demás como consecuencia de la incompreensión del uno mismo. Educar para una ética de la comprensión que fomente la habilidad de introspección dirigida a la apertura, tolerancia y riqueza de la complejidad humana. Abandonar las acciones frías y calculadoras que definen al hombre desde una postura económica, de cifras: visión que hace de la civilización una barbarie. Educar en contra de una versión simplificada de la comprensión humana para que el alumno se convierta en resistente, opositor de las muchas formas de marginación del hombre (Multiversidad Mundo Real Edgar Morin *et al.*, 2020).

I.3 California, *El método* y la transdisciplinarietà

Oficialmente desmovilizado el 31 de agosto de 1944, con la finalización de la Segunda Guerra Mundial, Edgar Morin cae en un vértigo que –en ese entonces– le priva de una identidad definida. Concluida la guerra, le indican que vaya a casa y reanude su vida, pero el joven Edgar –con apenas 23 años de edad– “no sabe ya cómo se llama, ni donde vive realmente, ni tampoco lo que va a hacer” (Lemieux, 2011: 193). Tiempo y trabajo le costó para encontrar su identidad como escritor. En sus primeras labores como redactor para el Partido, le solicitaban escribir libros y ensayos que el filósofo consideraba un “encargo alimenticio del Partido” (Lemieux, 2011: 213); no representaban lo que él era, tampoco sus ideas ni ideales.

Entre 1938 y 1948, el joven Edgar escribe mucho acerca de “lo que le inspira sobre todo durante su periodo ocioso de la posguerra son poemas y pastiches” (Lemieux, 2011: 247). Alrededor del año de 1950, con una esposa y dos descendientes, “Edgar siente cierta vergüenza al no poder cubrir las necesidades de sus dos hijas” (Lemieux, 2011: 264); ha intentado trabajar como representante de pinturas. La madre, por su parte, como profesora de filosofía, pero sus años como resistentes les impiden la quietud de la rutina. La joven pareja viaja a Italia, apoyados por los abuelos paternos y maternos, quienes acogen a las dos nietas. Ese mismo año, Morin es contratado como becario de investigación en la sección de sociología del CNRS (Centro Nacional de Investigación Científica); se abre un nuevo mundo intelectual para el joven, una tierra prometedora que lo aleja cada vez más del Partido y lo acerca al círculo intelectual.

Poco a poco va construyendo su identidad como crítico, escritor, investigador y sociólogo. Especialmente se interesa por conocer, registrar y observar a la juventud: sobre el proceso de hitlerización de la juventud alemana, el abuso nazi al desequilibrio adolescente, sus odios y fervores, también sobre las consecuencias de la guerra en la juventud alemana, su envejecimiento prematuro a causa del combate y la derrota, sus pequeñas organizaciones, su vida clandestina, agresiones y su orfandad. Años después, sus trabajos e investigaciones sociológicas lo llevarían a estudiar también la cultura juvenil “yeyé” y la generación de mayo del 68 en Francia (Lemieux, 2011).

Morin explica que en ese entonces no existía una formación sociológica formal; no había licenciaturas ni sociólogos profesionistas con estudios especializados en la materia. “Quienes acudían al CES [Centro de Estudios Sociológicos] se habían formado a sí mismos dando palos de ciego. Los reclutas procedían de horizontes muy distintos [...]. Nos hacíamos sociólogos” (Lemieux, 2011: 294). De 1952 a 1960, los trabajos sociológicos del becario de investigación empezaron a llamar la atención, cuando sus estudios se consagraron enteramente al análisis cinematográfico. Recibe gran variedad de solicitudes para escribir artículos sobre el séptimo arte, a tal grado que en 1952 “Edgar Morin es oficialmente invitado al Festival de Cannes” (Lemieux, 2011: 303). En sus artículos y libros reflexiona sobre el papel de las estrellas como parte de una industria económica capitalista, sobre el amor hacia los ídolos del cine y sus arquetipos, sobre las tendencias cinematográficas –la psicología detrás de ellas y su impacto en las masas–, sobre el valor del erotismo en el cine –su incidencia social y cultural–, sobre los *mass-media* y sobre el imaginario del hombre en el cine, entre otros muchos aspectos relacionados con la cultura de masas.

El investigador encuentra su lugar feliz como director adjunto en el CNRS (Centro Nacional de Investigación Científica); dirige investigaciones escritas y grabadas, películas sobre temas de diversa índole: sobre la felicidad, sobre las formas de vida cotidiana, sobre los jóvenes franceses. En general, le interesaba investigar sobre la juventud y sobre su “lucha de clases de edad” (Lemieux, 2011: 409); expresión sociológica que puso de moda y terminó por generalizarse. Su esposa Violette también se observa reconocida profesionalmente como socióloga de medios de comunicación; destaca por sus aportaciones y participación en el CECMAS (Centro de Estudios de las Comunicaciones de Masas) (Lemieux, 2011). La vida de ambos se enriquece y toma un camino que disfrutan. Viajan por diversas razones: por

placer, para investigar, para escribir y porque son invitados por universidades de todo el mundo para ofrecer cátedras en sociología.

Sus experiencias como investigador sociológico de la juventud le permitieron elaborar “los principios de una sociología del presente [...] constituye la clave de la sociología moriniana” (Lemieux, 2011: 414). Noción que fue sumamente atractiva durante algún tiempo por articular la relación del investigador con el terreno presente a investigar, a partir de una “andadura multidimensional” (Lemieux, 2011: 414) que promueve la sistematización profunda, ateniendo a la realidad y a la acción de los grupos sociales. Sociología basada en el método moriniano de investigación que busca comprender el fenómeno observado por medio del análisis de la praxis, permitiendo la intervención estratégica del investigador con entrevistas y observaciones presentes, a fin de penetrar la intimidad del objeto de estudio. Promueve una relación más humana entre el investigador y el terreno, entendiendo al objeto de investigación también como sujeto, sin eludir su carácter intersubjetivo (Lemieux, 2011).

Morin motiva la necesidad de una “sociología clínica” (Lemieux, 2011: 414) en la que la observación directa posee un valor fundamental como elemento revelador, modificador, incluso acelerador. Su labor como sociólogo-investigador le confiere reconocimiento a nivel mundial. Durante el segundo semestre de 1969, Morin es invitado por el “Instituto Salk de Estudios Biológicos, uno de los mayores centros de investigación médica del mundo, con sede en la Jolla, cerca de San Diego, en California [...] para hacer una reflexión sociológica sobre las implicaciones y las consecuencias sociales de la biología” (Lemieux, 2011: 427-428).

En California se interesa a profundidad por la riqueza teórica biológica, cibernética y todo tipo de teorías que se relacionen con el control, la comunicación y la regulación de las máquinas y el ser vivo (Lemieux, 2011). También, devora teorías psicológicas Freudianas sobre la esquizofrenia y los vínculos de la *psique*; estudia la teoría general de los sistemas de Ludwig Bertalanffy, y se deslumbra con las ideas del “físico John von Neumann, inventor de los ordenadores, que había predicho que el siglo XX sería el siglo de la complejidad” (Lemieux, 2011: 430). A partir de los textos del psiquiatra-ingeniero Ross Ashby, desarrolla “los primeros elementos estructurales de su enfoque de la complejidad” (Lemieux, 2011:

430). El tiempo y los debates con los investigadores del Instituto Salk se convierten en un importante origen de reflexión para el sociólogo.

Se acerca aún más a Henri Atlan, a quien conoció en 1960; teórico que dirige a Morin hacia el estudio de la teoría de la organización y la desorganización, también a la teoría de la información, de la cibernética y a la teoría de la complejidad, así como al principio del desorden organizador y al universo teórico de Heinz von Foerster, quien aporta a Morin la idea de autoorganización y del bucle recursivo. Conoce las ideas de Gregory Bateson, de quien observa cómo este “trasgrede de modo muy indisciplinado las barreras de las disciplinas [...] [igualmente] forjará la noción de la relación ‘dialógica’, que significa la fusión en una unidad compleja, complementaria, concurrente y antagonista a la vez, de varias lógicas” (Lemieux, 2011: 430).

En su regreso a París, después del viaje intelectualmente provechoso a California, Morin decide abandonar “la sociología para abrirse a otras ciencias de ‘transdisciplinariedad’” (Lemieux, 2011: 433). Deseo que en 1970 se concreta con la cofundación, junto con los biólogos Jacques Monod y Francois Jacob, del CIEBAF (Centro Internacional de Estudios de Biología y Antropología Fundamental) en el que la ambición era hacer que las ciencias biológicas y las ciencias humanas se encontraran y colaboraran. En un inicio, el diálogo entre las distintas tribus científicas no fue nada fácil: las ofensas y marginalidades no se hicieron esperar; no obstante, los coloquios organizados eran de gran resonancia; abrían brecha para futuros trabajos e investigaciones en más de un área disciplinar. Psicoanalistas, filósofos, biofísicos, lingüistas, biólogos, sociólogos, entre otros, diversidad disciplinaria que excitaba y apasionaba a más de uno.

En ese tiempo una palabra se aferra al pensamiento del filósofo, y le sirve como guía: *méthode*. Su estancia en California y los coloquios del CIEBAF le provocan la formación de otro paradigma. En 1972 es invitado “a impartir unos cursos sobre la complejidad en literatura en la Universidad de Nueva York” (Lemieux, 2011: 438); lugar en el que se gesta un proyecto teórico de larga duración: *El método*. El primer tomo, *La naturaleza de la naturaleza* es publicado hasta 1977; daría inicio a una tempestad intelectual que provocaría una variedad de reacciones que se acumularían a lo largo de los años. Le seguirían *La vida de la vida* –segundo tomo publicado en 1980–, *El conocimiento del conocimiento* –tercer tomo publicado en 1986–, *Las ideas* –cuarto tomo publicado en 1991–, *La humanidad de la*

humanidad –quinto tomo publicado en 2001– y *Ética*, sexto tomo publicado en 2005. Y la renuncia a publicar *El devenir del devenir*.

El método, una de las obras más representativas del filósofo, es una rebelión al pensamiento científico que se aleja de la noción común de ciencia; contradice la idea del científico, investigador y estudiante aislado en una disciplina del conocimiento. En *El método*, el autor renuncia a la comprensión de la realidad y el conocimiento desde un único sector disciplinario; abandona el territorialismo disciplinar (Mascolo De Filippis, 2007).

Para Morin, *El método* es una visión contraria a lo que se enseña en las escuelas y universidades: aprender las cosas por separado, “aisladas, jamás ligadas entre ellas, y jamás nos enseñaron a afrontar los problemas fundamentales y globales” (Multiversidad Mundo Real Edgar Morin *et al.*, 2020: 1:46:16). Es una obra que va más allá del pensamiento científico y filosófico; es para la vida cotidiana y para que “cada uno encuentre su propia complejidad y los desafíos para la complejidad a lo largo de la vida” (Multiversidad Mundo Real Edgar Morin *et al.*, 2020: 1:46:41), pero tampoco es infalible ni es una fórmula automática para conocer y solucionar. Pensamiento complejo que incluye riesgo, pero también oportunidad; es un camino que se piensa al andar.

De acuerdo con Morin, nos encontramos sometidos a un sistema educativo que separa los conocimientos en áreas disciplinares especializadas, integradas por expertos y peritos que son sumamente competentes en su campo, pero incapaces de mirar los problemas globales y fundamentales desde la complejidad, desde la multidisciplinariedad. La educación produce más turbación que claridad y más ignorancia ante una gran diversidad de conocimientos que somos incapaces de asociar; no hemos sido educados para ello. El filósofo explica que se requiere una metamorfosis de la humanidad para lograr sobrevivir a los retos actuales y del futuro, lo cual requiere una reforma del pensamiento; por lo tanto, una reforma de la educación (Multiversidad Mundo Real Edgar Morin *et al.*, 2020).

Una intencional dirección hacia el pensamiento complejo por medio de la transdisciplinariedad, concepto educativo representativo de la educación compleja. Para Morin, “El método sólo podía desembocar en semejante ambición que pasa por una reforma de la enseñanza” (Lemieux, 2011: 471). Una reforma educativa orientada no hacia la educación especializada, no hacia la transmisión de conocimientos, más hacia una educación que permita mirar la multidimensionalidad disciplinar, la transdisciplinariedad. Enseñar el

conocimiento complejo para afrontar la vida y los problemas personales y colectivos desde las politotalidades.

La transdisciplinariedad es una aportación a la educación que se encuentra presente en parte importante de su obra vinculada con el método y el pensamiento de lo complejo; busca contradecir la tendencia epistemológica en la que las ciencias están separadas, apostando por una educación que motive la “inteligencia de la inclusión” (Nicolescu, 1996: 30), relacionada con la *lógica del tercero incluido*: una lógica de la complejidad, “merito histórico de Lupasco” (Nicolescu, 1996: 28), filósofo francés quien nos permite entender que educar es incluir; es decir, no se trata de eliminar lo que la educación es –su historia ni sus progresos–; sino elaborar una tríada que incluya lo que se determina la educación es y no es, en integración a un tercer valor, como otro nivel de la realidad que une, contradice y juega con los *sí*, con los *no* y con los *posibles*.

Una tríada en la que los tres valores coexistan en el tiempo. Cuando se habla de una reforma educativa desde el pensamiento complejo se juega con lo que es –lo que se valora de la educación– junto con lo que la contradice –lo que se mantiene en un segundo nivel de realidad que es próximo a la realidad primera– y el *tercero incluido*: los posibles, un tercer nivel complejo de la realidad que la trata desde un contexto diferente, fuera del ámbito predominante, persiguiendo un acuerdo en el que coexisten los *sí* y sus *contrarios*, sumando los escenarios y la diversidad no contemplada (ver imagen 3).

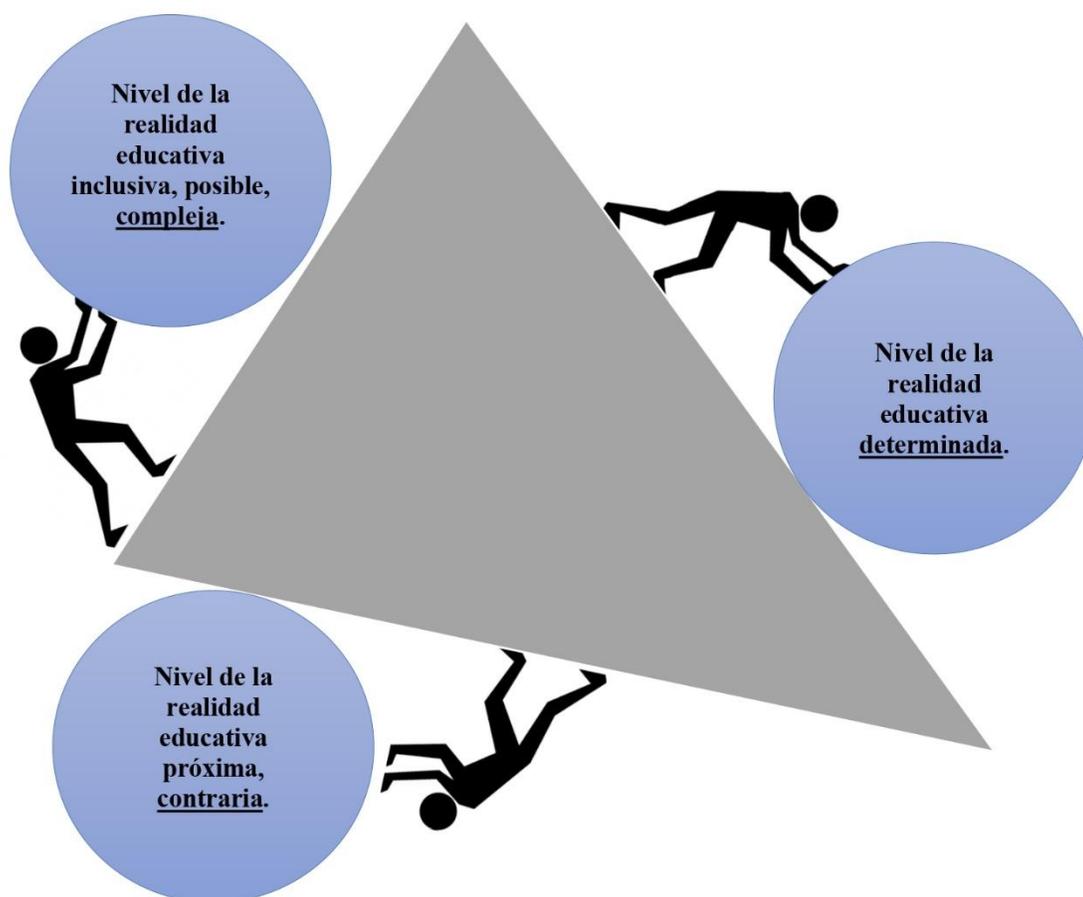
Lógica del tercero incluido en la educación entendida desde tres posibles perspectivas: primero, el diseño curricular educativo nacional desde la inclusión de posiciones contrarias a las predominantes o favorecidas; es decir, consentir el diálogo y formulación del currículo nacional en integración de diversas personas, con enfoques educativos diferentes, contrarios, incluso en apariencia irreconciliables y excluyentes, pero con intervención de mediadores capaces de dimensionar el conflicto desde la integración de las posturas contrarias, a fin de establecer acuerdos en los que coexistan las distintas perspectivas.

Segundo, educación para la formación de la *inteligencia de la inclusión*: orientar para que el alumno desarrolle habilidades para ser *el mediador* capaz de incluir, de conciliar entre posturas contrarias, capaz de mirar, apreciar y discernir entre lo que es, su contrario y lo que

puede ser. Motivar la formación de la consciencia compleja que se sitúe en una postura, pero también se mantenga atenta a las múltiples posibilidades.

Tercero, la formación docente para estar dispuesto y capacitado para “atravesar, de una manera coherente, los diferentes campos del conocimiento” (Nicolescu, 1996: 29); es decir, saber incluir las disciplinas con sus opuestos para formar escenarios que ayuden al alumno a percibir y tratar la realidad y los conflictos del hombre desde la transdisciplinariedad: las matemáticas no están asiladas de la educación emocional, la música puede jugar con la geografía, formación cívica y ética se enlaza con educación ambiental, la economía y la política se enriquecen de la filosofía, de la literatura y de las diversas manifestaciones del arte, la química y la biología puede ser partidarias de la planificación para el envejecimiento, el teatro puede enriquecer a la ingeniería industrial, petrolera y en telecomunicaciones.

Imagen 3. Lógica del tercero incluido en la educación.



<Imagen 3>

Fuente: Elaboración propia.

En la actualidad existe un crecimiento sin precedentes del conocimiento, de las diversas y contrarias fuentes de información y de las múltiples formas de acceder a ellos. La cuestión en la transdisciplinariedad es la labor de “adaptación de las mentalidades a estos saberes” (Nicolescu, 1996: 35). Preparar para comprender el mundo presente y enfrentar sus imperativos desde una dinámica de acercamiento a la realidad a través de sus distintos niveles: los que son, sus contrarios y los que pueden ser.

El propósito es auxiliar al alumno para abrir su mente al mundo, para adaptarse a la vorágine informativa, pero sin perder de vista la estabilidad que puede brindar lo contrario: los distintos niveles de silencio, la autoconsciencia y la capacidad de autodirección para que el sistema cognitivo desarrolle coherencia entre la realidad, las necesidades y las demandas mundiales, locales y personales. Enseñar a dirigir la propia mente para acceder a diferentes niveles de percepción que “permiten una visión cada vez más general, unificadora y que abarca la Realidad, sin lograr nunca agotarla por completo” (Nicolescu, 1996: 44), comprendiendo que la realidad es incontenible. El reto es fomentar la ambición de mantener a la mente en constante búsqueda e interés por visualizar los diferentes niveles de la realidad.

El objetivo global para la educación es crear una “cultura transdisciplinaria” (Nicolescu, 1996: 75) en la que las distintas culturas, ideologías y seres humanos se comuniquen con facilidad, no porque todos compartamos una lengua en común; más bien, un lenguaje universal que unifique un destino colectivo: la *Tierra*. La apertura para compartir ideas, tradiciones, hábitos, pero también para traspasarlos, para ir más allá de los mismos, sobrepasarlos, que no sean impedimento; sino, una posibilidad para hallar riqueza, diversidad y comunión entre los contrarios, comprendiendo que “ninguna cultura constituye un lugar privilegiado desde donde se puedan juzgar las demás culturas” (Nicolescu, 1996: 78).

I.4 Viajero y amante del mundo

El 22 de octubre de 1947 el joven Edgar recibe una carta de Olga Jugelson, directora de colecciones del Éditions Corr ea, quien lo invita a formar parte de una “cooperación de

escritores que puedan interesarse por algunos títulos que correspondan a sus preocupaciones actuales” (Lemieux, 2011: 245). Morin reflexiona que en ese momento su preocupación actual era trabajar sobre la muerte. Manuscrito que se mantuvo escribiendo a lo largo del año de 1950, publicado en París el 29 de diciembre de 1951 bajo el nombre de *El hombre y la muerte*; recibe pocas ventas, escasas notas de lectura y reducidas pero buenas críticas que lo proyectan a futuro como un clásico de la antropología. Tres años después es publicado por otras editoriales, y hasta los años de 1970 por otras tantas más que “le garantizan el destino de un *long-seller* tranquilo, regularmente comentado y citado” (Lemieux, 2011: 286).

El hombre y la muerte desarrolla la idea antropológica principal de las contradicciones provocadas sobre *la muerte* en la consciencia humana, representada como un traumatismo que pretende ser superado por medio del rito y el mito; devela lo más prehistórico que hay en la mente del hombre contemporáneo: su insistencia en conservar rituales ancestrales como medio para superar el dolor de la pérdida, y la aceptación y reproducción de dos mitos persistentes: la creencia en la muerte-renacimiento y el mito del doble (fantasmas, espíritus).

La obra es un texto profundo que “recorre una ‘tierra de nadie antropológica’ entre tumbas y rituales, donde la dialéctica bicultural ha constituido el hombre” (Lemieux, 2011: 288). Se origina de la relación del escritor con la muerte a lo largo de su vida. En el texto se plantea incluso el duelo de la muerte materna; deuda investigativa que tenía consigo mismo. Idea que trata desde una perspectiva psicoanalítica, histórica, cultural, ecológica y que contiene un concepto educativo de gran relevancia relacionado con las culturas antiguas y civilizaciones madre.

En *El hombre y la muerte*, Morin señala que pareciera “como si la naturaleza ‘maternal’ estuviera menos presente en el niño de nuestras ciudades contemporáneas” (Morin, 2003: 127). Afirmación posiblemente motivada por el aumento del distanciamiento materno surgido desde finales del siglo XVIII, con el inicio de la Edad Contemporánea, en la Revolución Industrial, cuando las mujeres enfrentaron la necesidad de incorporarse al mundo laboral a fin de mejorar sus condiciones de vida y las de su familia. Necesidad acrecentada a causa de los conflictos bélicos de la Primera y Segunda Guerra Mundial, provocada por la ausencia de los hombres, quienes salieron al campo de batalla mientras las

mujeres debían sustituirlos en las fábricas para no reducir o perder la producción ni el ingreso monetario del núcleo familiar (Fernández, 2020).

Desde entonces, las mujeres forman parte importante del mundo laboral, cada vez con mayor presencia y exigencia en derechos e igualdad de oportunidades; sin embargo, también ha significado el distanciamiento de la actividad maternal que ha dejado en niños y jóvenes la formación de una maternidad diferente a la de la antigüedad, no necesariamente inadecuada o carente, pero posiblemente sí un tanto más distanciada. Morin nos explica que en las civilizaciones antiguas la imagen materna, su ausencia, era compensada e igualada con la maternalización de la “tierra, el mar, los elementos a los que regresa el muerto, y donde se preparan los nacimientos” (Morin, 2003: 128). La madre es asimilada ya sea desde una visión cosmomórfica, como ser semejante al cosmos, o desde una visión antropomórfica en la que el cosmos se asemeja a la madre. Desde una u otra visión, las relaciones afectivas con la madre y la naturaleza “son, unas y otras, igualmente intensas; entonces es cuando se expande la gran Demeter cósmica de las civilizaciones agrarias” (Morin, 2003: 128). Los muertos son regresados a la tierra (enterrados) debido a que ahí es donde la muerte transmuta al renacimiento, al regresar al seno materno.

La natural tendencia del hombre a la maternalización de la tierra mantiene el deseo del expatriado de regresar a su tierra natal. Anhelos que pueden llegar a ser tan fuertes que permanecen durante toda la vida en la memoria y profunda ambición de los que parten de la tierra madre. En *El hombre y la muerte* Morin nos muestra la intrincada relación del hombre de la antigüedad con la tierra y sus espacios, parecido a la protección y amor concedido por la madre. Variedad de rituales, símbolos y analogías asociadas con la purificación, la resurrección y salvación: océanos, ríos, lluvia, peces, la fertilidad de la tierra y su labor protectora ante las inclemencias del tiempo, ante los peligros externos, así las cavernas como úteros en el vientre que resguardan y regresan a la calidez materna, convertidas en criptas subterráneas. Hasta que la modernidad entró a las casas: electricidad, confort proveniente del genio humano, y la *madre-tierra* pasó a segundo plano.

Existe un conocimiento procedente de las culturas antiguas que se ha perdido en el olvido a causa de la evolución material, tecnológica, tecnocrática e ideológica del hombre. Un conocimiento que como concepto educativo debe ser rescatado sin ceder al reduccionismo ecológico. Morin explica que el problema ecológico ha sido hipostasiado,

reducido al aislar y clasificar contentivamente los conflictos de contaminación y daño al medioambiente; es decir, se ha educado para creer que los problemas ecológicos pueden solucionarse con acciones aisladas, por ejemplo, “el problema de la energía no se trata sólo de ahorrar energía. Hay que cambiar nuestra forma de vida” (Mascolo De Filippis, 2007: 12:10).

Se ha enseñado que los terribles perjuicios hechos a la tierra pueden sanarse solo con la modificación de pequeños hábitos, como “bañarse en cinco minutos”, “reciclar, reducir, reutilizar” y “no tirar basura en las calles”. Acciones necesarias e importantes, pero insuficientes; no enseñan la magnitud del daño que se hace en el día a día al planeta. La noción ecológica-educativa de Morin exige la trasmutación aguda del pensamiento que derive en “no sólo cambiar pequeños hábitos, sino un cambio fundamental” (Mascolo De Filippis, 2007: 5:30). Una educación que recupere el conocimiento y sentimiento de las culturas antiguas para que la naturaleza maternal, la maternalización de la tierra, tome mayor presencia en la mente y espíritu de los niños, jóvenes, futuros adultos, responsables sociales de las civilizaciones actuales.

Una educación que concientice el reduccionismo ecológico desde el que se educa; favorezca la reflexión profunda sobre las formas de vida, el consumismo, los grandes volúmenes de desechos producidos, salvables no solo con pequeñas acciones, sino con grandes cambios que exigen transformar la vida misma, eliminar excentricidades relacionadas con la sobrecarga alimenticia de unos, mientras que para otros penuria y miseria. Moderar placeres y comodidades provenientes de la moda, los trasportes, las telecomunicaciones, construcciones excesivas, el uso desmesurado e inequitativo del petróleo, gas, agua, luz y gran diversidad de gustos y deleites que no son realmente necesarios para vivir, pero que perjudicar a la tierra y a todos los seres vivos que la habitan.

Una educación que recupere el amor, gratitud y aprecio por el amparo y dadivosidad que la *madre-tierra* nos obsequia, entendiendo nuestro papel como hijos que están sujetos a su bondad y generosidad. Educación que motive la metamorfosis proveniente de la concientización de la desesperanza y del abismo al que nos conducimos de no rescatar a la madre-tierra, y que impulse la paradoja de la salvación y la esperanza presente en el amor por la misma (Mascolo De Filippis, 2007).

Durante los años que Morin escribía y publicaba *El hombre y la muerte*, sus labores como sociólogo investigador en el CNRS (Centro Nacional de Investigación Científica) –lo mismo que Violette, su esposa, socióloga de medios de comunicación– les permitía viajar por el mundo, invitados por diversas universidades para ofrecer cátedras en sociología, para investigar, para escribir, para debatir, para compartir su conocimiento. En 1961 viajan a Brasil, luego a Santiago de Chile, donde Morin “enseña sociología en la Fasco (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales)” (Lemieux, 2011: 366). En su regreso, pasan por Lima, México, Nueva Orleans y Montreal. En 1962 Morin viaja de nuevo a Santiago de Chile para enseñar junto con algunos colegas; aprovecha el viaje y se detiene a conocer La paz, Guayaquil, Yucatán, especialmente Washington, donde asiste al Congreso Mundial de Sociología, luego a California y Montecarlo. En 1964 imparte algunas clases en la *Universidad Candido Mendes*, en Río de Janeiro. Años después, viaja a Camboya donde realiza investigaciones sobre la historia nacional.

Morin declara “¡Me siento enamorado del mundo!” (Lemieux, 2011: 433). En 1984 es recibido en Tokio, luego en Milán para ofrecer coloquios sobre la complejidad. Es nombrado “doctor *honoris causa* de las universidades de Bruselas, Ginebra, La Paz, Río de Janeiro, Portoalegre, Milán, Natal, Palermo, Odense, Lisboa, Santiago, de Andalucía y de Cataluña, lista no exhaustiva, sin mencionar las variadas distinciones, medallas y premios” (Lemieux, 2011: 463). El filósofo señala orgulloso: “Mis proposiciones suscitaron diversas reformas en universidades de México, Brasil, Colombia” (Lemieux, 2011: 366). Aunque ha viajado por todo el mundo y en muchas naciones sus ideas han resonado, Morin considera a Latinoamérica como su patria de elección debido al interés desarrollado por pensamiento complejo.

En 1998 regresa a México, luego a Río de Janeiro y Sao Paulo, donde es ensalzado en el CILPEC (Congreso Inter-latino para el Pensamiento Complejo). En 1997 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) crea una cátedra en Latinoamérica sobre el pensamiento complejo. En 2003, en Guadalajara, el ingeniero naval y técnico sobre la flora y fauna de las costas mexicanas Rubén Reynaga propone a Morin crear una universidad en Sonora, México, con base en su pensamiento: la Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. En 2006 Rubén Reynaga obtiene la autorización del gobierno mexicano para abrir la Multiversidad; mismo año en el que se publica el

documental mexicano *Edgar Morin. Una mente luminosa*, producido también por Reynaga en nombre de la Multiversidad. Durante todo el año 2006, a sus 85 años, Edgar Morin sigue su pasión por viajar y conocer la riqueza y diversidad de las naciones: China, Brasil, Italia, Alemania, Washington, Estambul y otros más. El mundo entero lo comparte.

Sus continuos viajes y su apertura a la riqueza cultural e histórica de las naciones le han permitido dimensionar el contexto, formas de vida, pasado, presente y futuro de los pueblos desde una perspectiva diversa, distinta; lo convierte en un pensador universal capaz de ver más allá de la superficie y mirar desde la complejidad la riqueza de cada país. La abundancia cultural, ancestral y natural de las naciones le motiva a hablar del *mito o ilusión del desarrollo*: idea que contiene un fuerte significado a recuperar en la educación de los pueblos latinoamericanos y “subdesarrollados”.

La aspiración europea por el progreso y desarrollo, esparcida por el planeta entero, ha llevado a los pueblos a remover las tradiciones e ideas ancestrales que caracterizan a las civilizaciones antiguas. Bajo la esperanza de un futuro iluminado, se ha abandonado las relaciones y saberes del pasado, apostando por la ciencia, la técnica y la razón como elementos de cambio y progreso. Ya sea desde la esperanza ideológica “democrático-capitalista occidental, donde el progreso prometía bienes y bienestar terrestres [...] [o desde] la ideología comunista, religión de salvación terrestre, que llegaba a prometer el ‘paraíso socialista’” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 72), en uno u otro caso, la fe fundamentada en el progreso hace abandonar la riqueza cultural de las civilizaciones.

Especialmente en los países del “Tercer Mundo la idea de desarrollo parece aportar un futuro liberado de las peores trabas que pesan sobre la condición humana” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 72), pero esta es solo una visión reduccionista de la idea del desarrollo, la cual nos ha sido “vendida” sin remordimiento a cambio del descuido de la fortuna contenida en el conocimiento ancestral. Por una parte, el *mito del desarrollo* ilusiona con la industrialización y tecnocracia como sinónimo de bienestar, de reducción de las desigualdades extremas y de logro de la felicidad social. Por otra parte, una visión unidimensional fundamentada en el crecimiento económico como motor único, prodigioso y suficiente para hacer avanzar al resto de los sectores sociales, psíquicos y morales; sin considerar que los problemas fundamentales del ser humano –como la moral, la cultura, la

solidaridad, la identidad y la comunidad– no se salvaguardan desde una sola, única, dimensión (Domingo Motta *et al.*, 2002).

El *mito del desarrollo* ha fundado la idea de sacrificar todo en su beneficio: aceptar dictaduras –ya sea socialistas, capitalistas o militares–, tolerar guerras y revoluciones políticas que solo favorecen a una minoría y sobrellevar la crueldad e idolatría. Todo vale como consagración para el progreso económico y material, pero solamente se “agravaron las tragedias de los subdesarrollados” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 73); se validó la explotación y el abuso como ofrenda para el progreso. Este tipo de “noción de desarrollo se muestra gravemente subdesarrollada” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 73); por lo tanto, la idea del subdesarrollo es carente e imprecisa, resultado de una concepción igual de carente y abstracta sobre lo que representa el desarrollo. Idea de progreso que más bien ha servido como justificación de crueldades e inhumanidades excusadas, enmascaradas en la ficción del crecimiento.

En la actualidad, la cultura de lo digital, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), la economía ciega y absorbente que justifica el uso e inversión desmedida en el “cuatrimotor: ciencia, técnica, industria e interés económico” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 73) han provocado el aumento de las desigualdades a nivel global: en los países desarrollados se enriquece una minoría poblacional que dispone de dominio político, comercial y económico, mientras que en esos mismos países la mayoría de la población trabajadora y asalariada –así como en los llamados países “subdesarrollados”– el malestar derivado de las inequidades, las carencias, los crímenes, el abuso y la explotación se agravan. La mentira del progreso solo ha evidenciado

la inviabilidad de las recetas de desarrollo de la cultura moderna occidental en las otras regiones del planeta, debido a que no solo trasladaron los males propios y las cegueras de sus dinámicas y productos, sino que también destruyeron las culturas milenarias y la sabiduría de sus pueblos, al ser consideradas resabios de un pasado superado (Domingo Motta *et al.*, 2002: 73-74).

Educar en comprensión de una noción de desarrollo y subdesarrollo humano que sea más compleja, y que recupere la riqueza cultural y natural de las naciones y sus civilizaciones madre –en las que la concepción de riqueza era abismalmente diferente a la de las culturas

actuales– nos permitirá caminar hacia la construcción de un desarrollo nacional complejo que no solo responda a demandas reduccionistas, económicas y comerciales, más proyecte una riqueza compleja basada en la multidimensionalidad.

La concepción de riqueza de la región cultural de las civilizaciones prehispánicas mesoamericanas se “basaba en el aprecio del brillo, de la profusión cromática y de la rareza de las materias primas cuya transformación requería del talento de los artistas” (Dupey García, 2021: s.p.). Si bien es cierto que el aprecio por el oro y las piedras preciosas era representativo de la riqueza de los pueblos mesoamericanos, su idea de riqueza no se centraba unidimensionalmente en su posesión; brindaban gran valor a su manufactura, a la incorporación y adecuación de atavíos u objetos de belleza particular, como plumas de aves tropicales, especialmente las rectrices (plumas más largas) del quetzal, conchas y caracoles marinos que requerían artesanos expertos para integrarlos en extraordinarias composiciones de color, brillo y armonía visual. La riqueza y poder de los gobernantes y de la sociedad se media en las obras, atavíos e indumentaria elaborada por los artesanos; debían incluir gran variedad de materiales traídos desde el vasto sur hasta el lejano norte, desde lo profundo del océano, de todos y cada uno de los pueblos. El esplendor, la potestad era sostenida en la recuperación de la riqueza de cada población.

El desarrollo mesoamericano y orgullo de sus gobernantes se afirmaba en la flora y fauna abundante y fecunda de la tierra; por ello, los espacios fueron nombrados y entendidos como lugares divinos, bendecidos por la fertilidad. La abundancia agrícola, el algodón y sus diferentes gamas de colores naturales eran motivo de poesía y presunción. Los regalos de la tierra “nos revela otro aspecto de la concepción de la riqueza entre los antiguos mesoamericanos: la considerable valoración de los frutos de la tierra” (Dupey García, 2021: s.p.). Especialmente, el maíz “era un bien cuyo precio superaba al de las piedras, conchas y plumas anteriormente mencionadas” (Dupey García, 2021: s.p.).

El conocimiento transmitido entre generaciones hacía evidente el aprecio por los dones de la tierra más que por el oro, las piedras o las plumas preciosas. Incluso, las narraciones antiguas evidencian una concepción de riqueza bastante compleja basada en el sacrificio. Por ejemplo, la narración de la creación del Quinto Sol en Teotihuacán, protagonizada por dos dioses Tecciztecatl y Nanahuatl, dioses que deseaban metamorfosearse en el Sol y la Luna, ofreciendo opulentas ofrendas para lograr su cometido. Nanahuatl fue el

elegido debido a que se arrojó a la hoguera antes que su rival para así ascender al cielo y convertirse en Sol. Nos muestra el valor de la sangre y el sacrificio; “el máspreciado entre todos los bienes materiales y su ofrenda, en particular la de la sangre propia, podía engrandecer al ser humano o divino de tal manera que alcanzaba el sol” (Dupey García, 2021: s.p.).

Educación en recuperación de la sabiduría milenaria que se tenía sobre la propia educación, la cual no orientaba para una visión de desarrollo marcada por la ostentación monetaria ni material; sino, por la formación de la personalidad del individuo, “la cual en lengua náhuatl se expresaba *in ixtli, in yollotl* ‘alcanzar el rostro y el corazón’” (Rojas Castro, 2005: 154); es decir, educaban para que el hombre adquiriera un rostro y un corazón, comprendiendo que solo el hombre educado es dueño de sí mismo (rostro), también hábil y comprensivo (corazón). Este era el objetivo educativo y labor del maestro: tener él mismo un rostro y un corazón para que su actividad se orientara a la humanización y formación moral del estudiante. El cometido era “desarrollar cuando menos cinco atributos: hacer tomar a los otros un rostro, hacerlos sabios, que se transformen en cuerdos y cuidadosos, humanizar y hacer fuertes los corazones” (Rojas Castro, 2005: 155).

La política educativa de las civilizaciones madre era de carácter social, religioso, económico y cultural; no se limitaba a la escolaridad. La educación era permanente, y provenía de todo tipo de espacios y tiempos: ceremonias, discursos sacerdotales, las prácticas judiciales y la comunicación verbal cotidiana tenían por propósito encauzar la conducta, la formación en valores, la necesidad de equilibrio, el auto-sacrificio ante los goces excesivos; buscaba equilibrar la balanza de los placeres cotidianos, así como el respeto por la sabiduría de los mayores, el amor por la madre-tierra, una visión del bien colectivo, entre muchos otros dones que la educación aseguraba (Rojas Castro, 2005).

El concepto de Edgar Morin sobre una educación que complejice la idea del desarrollo y subdesarrollo se enfoca en recuperar la riqueza cultural y de valores de las civilizaciones antiguas, las cuales no entendían el progreso contenido en un único factor: la materialización y el poder adquisitivo; sino, en la multiplicidad de virtudes conferidas por el medio natural y por la dirección del pueblo: sus costumbres, hábitos, procesos sociales, su educación centrada en el individuo como ser dueño de su rostro –de sí mismo– y de su corazón –lo que ofrece a su entorno y a los *otros*–. Esta noción educativa compleja podría

permitir a los países “subdesarrollados” progresar de forma intuitiva, dueña y poseedora de sí misma, sin seguir recetas ajenas que son inválidas ante una realidad de extrema diferencia a la vivida en los llamados países “desarrollados”.

Este primer capítulo: *Edgar Morin. Vida, obra y concepto educativo* ha respondido a la pregunta: ¿Cómo la vida y obra de Edgar Morin se relacionan con el concepto y aportaciones que ha hecho a la educación? Por medio de una exposición puntual sobre las escenas de vida del humanista que marcaron su obra filosófica, específicamente las relacionadas con el concepto y aportaciones educativas presentes en los escritos concretamente dedicados a la reforma, conservación y revitalización de la educación, así como al recuperar las aportaciones educativas elaboradas colateralmente en sus obras filosóficas, investigativas y sociológicas, como en *El hombre y la muerte*.

Contribuciones educativas como el valor de los libros, la música y el arte en general; elementos educativos que dirigen hacia la capacidad autodidacta. El impulso y atención a la formación de identidades complejas que reconozcan la libertad dogmática e ideológica como fuente de una visión inclusiva, espinozante, exenta de necesidades partidistas. El reconocimiento de la transdisciplinariedad como posibilidad educativa para aprender mirando más allá, más profundo, atravesando las barreras y límites disciplinares para conocer lo estable, los contrarios, lo posible y lo inclusivo. La relevancia de recuperar el conocimiento de las culturas y civilizaciones ancestrales, su vínculo con la tierra como ser maternal para educar desde la resignificación de la noción de ecología y de “subdesarrollo”, a favor de una educación menos reduccionista y unidimensional.

CAPÍTULO II. APRENDER A VIVIR. VIVIR PARA ENSEÑAR

El capítulo está organizado en tres apartados vinculados con la pregunta de investigación: ¿Qué repercusiones e influencia presentan el error, la ilusión, las incertidumbres y la filosofía en lo que supone enseñar a vivir, en correspondencia con la idea de egocentrismo de subjetividad comunitaria compleja en la educación como fundamento de la representación vivir para enseñar? En el primer apartado se explica la noción sobre el error, la ilusión y las incertidumbres como cegueras del conocimiento que privan al hombre de un aprendizaje complejo; se especifica en uno de los errores que mayor menoscabo producen en el alumno: su entendimiento como “todo-nada”. En el segundo subtema se analiza el valor de la filosofía y la literatura como elementos necesarios para aprender a vivir, especialmente para vivir libremente. En el tercer, último apartado, se analiza la idea de egocentrismo de subjetividad comunitaria compleja en la educación como fundamento de la representación vivir para enseñar, la cual motiva al educador a amar su labor y convertirse en un observador-estratega.

II.1 El error, la ilusión y las incertidumbres

El error, la ilusión y las incertidumbres son consideradas por Edgar Morin (1999) como cegueras del conocimiento que la educación debe confrontar si desea reformarse y revitalizarse. El mayor error es subestimar el problema del error, y la mayor ilusión es subestimar el problema de la ilusión. Lo desconcertante es que el mayor error de la educación como sistema que “trata de comunicar los conocimientos sea ciega a lo que es el conocimiento humano, sus dispositivos, sus enfermedades, sus dificultades, sus propensiones tanto al error como a la ilusión, y no se preocupe en absoluto por conocer qué es conocer” (Morin, 2015: 75). El primer error de la educación, que tiene como uno de sus fines transmitir conocimiento, es no saber; por lo tanto, no enseñar lo que es el conocimiento. Educa en la ilusión que transmite conocimientos, y que el aprendiz conoce, pero sin cuestionarse: ¿Qué es el conocimiento?

Se da por hecho que el conocimiento es un instrumento listo, definido, absoluto y presente en el currículo educativo mexicano, como un saber que solo hace falta transmitir “sin examinar su naturaleza” (Morin, 2015: 75). Conocer el conocimiento debería ser el primer error e ilusión a enfrentar, el primer elemento a conocer para estar listo para enseñar y

aprender esquivando cegueras de pensamiento. ¿Qué es el conocimiento para la educación? En el momento en el que empezamos a cuestionarnos sobre la naturaleza del conocimiento, algo estalla, se multiplica, produce nuevas interrogantes y nos dirige inevitablemente al cerebro. Aprender y enseñar a conocer exhorta a introducirse al “estudio de los caracteres cerebrales, mentales, culturales de los conocimientos humanos, de sus procesos y de sus modalidades” (Morin, 2015: 75-76).

El conocimiento humano se origina en el aparato neurocerebral. Como mamíferos, las asociaciones y el registro de los conocimientos adquiridos se desarrollan en el córtex (corteza cerebral), después en el neocórtex (neocorteza) –el cual forma parte del sistema nervioso, propio del ser humano, dividido en sistema nervioso central, compuesto por el cerebro y medula espinal– y en el sistema nervioso periférico, compuesto por todos los nervios del cuerpo “a partir de una región de la membrana externa del embrión o ectodermo. Es decir, está formado, filogenéticamente, a partir de las interacciones con el mundo exterior” (Morin, s.f.b: 63).

El sistema nervioso está estrechamente relacionado con los estímulos y mensajes provenientes del exterior. Así, el desarrollo cerebral es inseparable de la información/acción externa; por lo que nuestra existencia depende del entorno, pero “también del conocimiento del entorno” (Morin, s.f.b: 64). Conocimiento que surge y se motiva de la relación con los demás; serán quienes a lo largo de la vida facilitarán nuestra relación con el medio. Primero los padres y la familia, después los maestros y los compañeros, así como las parejas, los amigos, las enemistades y el sinnúmero de interacciones que establece el hombre desde que nace hasta que muere serán la principal fuente de comunicación y conocimiento.

“El aparato neurocerebral está en el centro de una dialéctica exterior/interior” (Morin, s.f.b: 65): información, comunicación y estímulos provenientes continuamente del exterior agitan el mundo interior del individuo, y motivan el desarrollo del cerebro, el cual está dotado de forma natural para aprender, para adquirir información, para descubrir “cualidades o propiedades inherentes a cosas o seres; puede ser el descubrimiento de una relación entre un evento y otro, o incluso el descubrimiento de una ausencia de unión entre dos eventos” (Morin, s.f.b: 68), pero no puede hacerlo de manera aislada: el conocimiento cerebral requiere, exige, “estímulos del entorno para ponerse en funcionamiento y desarrollarse” (Morin, s.f.b: 69).

Por lo general, los estímulos después del nacimiento conforman la educación informal, pero cuando se relaciona con una “presencia organizacional del entorno en el interior de su propia organización” (Morin, s.f.b: 69) sucede la educación formal: ocurre una predisposición formal del medio y los educadores para estimular al sujeto y dirigir su natural facultad para el aprendizaje. Presenta relación con la teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky, la cual establece que el medio social y cultural posee un papel indispensable en la labor de despertar los principios del desarrollo indicados por Piaget, como la organización, maduración, adaptación, asimilación, acomodación y equilibración del sistema cognitivo. Vygotsky apela a la labor y responsabilidad del adulto, padres y educadores, quienes han de ofrecer estímulos e información pertinente para motivar el desarrollo óptimo de la estructura cerebral (Rafael Linares, 2007-2008).

En ambos casos, en la educación informal y formal, el cerebro y el sistema nervioso reciben los estímulos e información provenientes del exterior; entonces, los computan. “Conocer, primariamente es computar” (Morin, s.f.b: 59); no se reduce a ello, pero siempre comprende la computación de la información. Computar implica desarrollar operaciones cerebrales de traducción, construcción y solución sobre y por medio de signos, símbolos y formas:

- ◆ Se traducen los signos y símbolos externos para convertirlos en *sistemas de signos y símbolos* que se interpretan como representaciones mentales, ideas y teorías que permitirán entender los signos y símbolos primeros, los provenientes del exterior (Morin, s.f.b).
- ◆ De la traducción anterior, se construyen principios y reglas que permiten fortalecer los *sistemas cognitivos de signos y símbolos* al mantener en continuo movimiento e interacción la información y los signos y símbolos externos e internos (Morin, s.f.b).
- ◆ De la construcción de *sistemas cognitivos de signos y símbolos* compuestos por principios y reglas, surge el problema de la *adecuación*: si el sistema es capaz de adaptarse con facilidad, tendrá mayor oportunidad, disposición y ventaja para dar solución a los problemas que enfrente (Morin, s.f.b).

El cerebro conoce su entorno, su realidad y a los otros al computar. Computar es un constante proceso de traducción, construcción, adaptación y solución; por lo tanto, el conocimiento computado no es reflejo certero de la realidad; sino, una traducción y reconstrucción de la realidad que se adapta para dar solución a los conflictos del modo más simple y beneficioso, sin comprometer la integridad del sistema de cómputo. Por ello, se asegura que “no hay conocimiento que no esté, en algún grado, amenazado por el error y por la ilusión” (Morin, 1999: 5), debido a que se encuentra comprometido por la necesidad de resguardo y preservación propia. Se mantiene presente, en todo momento, los deseos, miedos y emociones propios de la afectividad, los cuales multiplican el riesgo al error y a la ilusión. No significa que al eliminar la afectividad se elimine el error; solo sería otro error. El “desarrollo de la inteligencia es inseparable de la afectividad” (Morin, 1999: 5). La afectividad puede mermar, pero también fortalecer la capacidad de conocimiento. Por lo anterior, la educación debe tener presente dos principios fundamentales:

1. Enseñar y aprender comprende un bucle de inteligencia  afectividad en el que “la capacidad de emoción es indispensable para el establecimiento de comportamientos racionales” (Morin, 1999: 6). No podemos descartar la importancia de los estados emocionales en quien aprende; suelen predisponer la destreza y condición para el aprendizaje. Conocer la situación afectiva del alumno, altamente determinada por el contexto familiar y las relaciones emocionales que lo rodean, es parte necesaria del logro del aprendizaje.

Un estado afectivo estable ofrece mayor apertura y predisposición para que el sistema cognitivo interactúe con las formas, signos y símbolos externos sanamente. Si el sistema cognitivo no se encuentra a la defensiva ni inaccesible a un intercambio más diverso y complejo con la realidad, la traducción o interpretación que se origina de interactuar con la información exterior tiende a ser más abierta y saludable. Lo contrario si visualizara la realidad como un riesgo a su integridad. Concretamente, un sistema cognitivo afectivamente estable, con riqueza, capacidad proactiva y positiva reacción emocional muestra mayor apertura a enfrentar y adecuarse a los problemas de la realidad, aunque estos involucren un riesgo; por lo tanto, logrará solucionar los conflictos desde una visión más amplia y abierta a las posibilidades, por dificultosas

que sean. Por su parte, un sistema cognitivo comprometido –que se siente en riesgo continuo– tiende a abstraerse, evitar, resguardarse y negarse a confrontar una realidad que no le sea beneficiosa; por consiguiente, su capacidad de adaptación se reduce, y la traducción y reconstrucción de la realidad se empobrece.

La educación emocional se vuelve indispensable desde esta perspectiva: favorece la capacidad para traducir e interpretar la realidad con menor riesgo al error y la ilusión, surgidos de la necesidad de autoprotección del sistema cognitivo.

2. El proceso de computación, guardado en la memoria, contiene el universo del individuo que conoce; es decir, envuelve la forma particular con la que se relaciona y entiende el mundo exterior, en correspondencia con las peculiaridades y configuración de su mundo interior. La educación más que dedicarse a perseguir el *error*, como faltas a evitar, ha de dimensionarlo desde otra perspectiva para apreciarlo como una representación evidente de la manera como el que aprende interactúa y entiende su entorno, para revelar el sistema cognitivo desde el cual comprende su realidad, así como para evidenciar las necesidades del sistema sobre las que hace falta trabajar e insistir. “La educación debe entonces dedicarse a la identificación de los orígenes de errores, de ilusiones y de cegueras” (Morin, 1999: 6), también dejar de rechazar el error y evitar hacer sentir al que aprende que al errar está cometiendo un crimen.

El error “es una información. Una información útil para el que enseña y luego para el que es enseñado” (Morin, 2015: 79). El error puede ser utilizado de forma positiva: comprender sus causas para trabajar sobre ellas, entender su origen psicológico, familiar, económico y social para ayudar a alcanzar estados más estables y óptimos de vida, de relaciones y de emociones, y para que el proceso de aprendizaje no encuentre privaciones ni interferencias. El análisis del error puede evidenciar la incomprensión de los temas o actividades, el desinterés sobre los mismos, las carencias del método de enseñanza o la falta de identificación con la cultura de la escuela debido a que el alumno presenta un marco de referencia o contexto de vida diferente al que rodea a la institución; entonces, se hace necesario motivar actividades más estimulantes y activas, también modificar los métodos de enseñanza para que

sean más naturales a la realidad y cotidianeidad del alumno y elaborar dinámicas que ayuden a integrarse al contexto social y cultural de la institución (Morin, 2015).

El error del aprendiz debe ser tratado con “atención y benevolencia para que comprenda las causas, lo que significa [...] [y así] ‘pasar de una pedagogía intimidante a una pedagogía estimulante’” (Morin, 2015: 79). El error se convierte en un reto a superar, no un elemento de vergüenza. Muchas pueden ser las causas del error: el olvido, su no detección, el fracaso o una visión parcial de la realidad. Sea cual sea su origen, cuando se enseña y aprende a apreciar el error como fuente de información y como motivo de superación, el aprendizaje deja de ser temeroso de la insuficiencia, y se activa a la aventura de la superación y la innovación.

Morin afirma que “todo conocimiento comporta una actividad estratégica” (Morin, s.f.b: 64). Si bien es cierto que el conocimiento como computación sucede innatamente, motivado por la interpretación y construcción de significados en el sistema cognitivo a partir de la interacción con los estímulos e información provenientes del entorno y las relaciones con el prójimo, también es cierto que el hombre es capaz de desarrollar estrategias cognitivas premeditadas que le permiten dar solución a los problemas y retos que enfrenta.

Parte de la labor educativa compromete orientar a la selección y uso consciente de estrategias cognitivas, lo que también se conoce como *metacognición*; es decir, la capacidad presente para planear y organizar la computación, memoria, atención y percepción a fin de controlar y asegurar los procesos de aprendizaje. Por ejemplo, distinguir que conocer “no es únicamente transformar lo desconocido en conocimiento. Es la conjunción del reconocimiento y el descubrimiento. *Aprender comporta la unión de lo conocido y lo desconocido*” (Morin, s.f.b: 70). Para Ausubel representa el valor del *conocimiento previo* que hace del nuevo saber un contenido relevante, significativo para el sistema de significados ya establecido en la mente del que aprende. Para Morin, el conocimiento humano tiene la cualidad de ser orientado de forma inteligente y perspicaz. Razón por la que el que educa y el que aprende deben conocer el conocimiento como primer instrumento para superar el error y la ilusión. Las estrategias cognitivas se despliegan como valores globales y superiores de uso de esa inteligencia y agudeza mental. Tienen como misión (Morin, s.f.b):

- a) Extraer información “del océano de ‘ruido’” (Morin, s.f.b: 71).
- b) Generar representaciones mentales acertadas y coherentes con la situación real. Ayudan a eludir el error y la ilusión.
- c) Analizar las circunstancias para elaborar escenarios posibles de acción.
- d) Apertura consciente hacia información y estímulos del exterior con el propósito de extraer información del entorno, enriquecer los sistemas organizadores de conocimiento con información vívida –relacionada con el saber previo– para ofrecer estabilidad cognitiva –aumentando las “posibilidades estratégicas de conocimiento y de acción” (Morin, s.f.b: 72) ante irregularidades e imprevistos– y para ampliar la oportunidad de disponer de información certera y consistente para enfrentar y resolver las incertidumbres.
- e) Al desarrollar la habilidad estratégica se desenvuelve la aptitud para tomar decisiones, “la cual depende de la aptitud para concebir alternativas (considerar escenarios diferentes)” (Morin, s.f.b: 72).

Aprender y enseñar sobre el conocimiento en la educación contribuye a la formación de la *inteligencia estratégica* con la que el individuo es capaz de enfrentar lo ambiguo, los embustes, las ilusiones y los errores por medio del conocimiento abierto que se guarda en la memoria. Para lograrlo, la educación debe considerar el valor de “la curiosidad, los juegos, las comunicaciones afectivas entre congéneres— la formación de una inteligencia polimorfa” (Morin, s.f.b: 73-74).

La evolución ha demostrado que las especies con mayor desarrollo de inteligencia no se hallan entre aquellos que han vivido en situaciones de presa/predador (acción/reacción, causa/consecuencia, falta/castigo); más bien, entre los que han elaborado ricas relaciones de comunicación cognitiva y afectiva entre sus pares, desplegadas en sus juegos y en la curiosidad que les produce su entorno, como en los delfines y los chimpancés. Los seres humanos poseemos “una ‘pulsión exploradora’ o ‘cognitiva’, desprovista de cualquier utilidad inmediata, que puede ser llamada curiosidad” (Morin, s.f.b: 74). Pulsión animada por un innato deseo de conocimiento, por entender el entorno que nos rodea, por satisfacer la actividad cognitiva de descubrimiento y exploración sin presentar fines inmediatos o utilitarios, simplemente el deseo por satisfacer el juego, la investigación y la inspección.

La curiosidad es el principio de una vida humana de indagación y evolución. Disposición innata que la educación ha de sostener y motivar constantemente, hallando los elementos de interés y placer por conocer del que aprende. Concebir la curiosidad como don exclusivo de unos cuantos es una ilusión sobre el conocimiento humano. La curiosidad, el juego y el deseo de exploración es una bondad natural de todo ser humano que debe ser aprovechada para el desarrollo de la inteligencia investigativa.

La educación ha de tener en cuenta el impacto de los paradigmas en la construcción del conocimiento: un paradigma determina conceptos y operaciones lógicas maestras en la comprensión de la información, e indica qué debe ser incluido y excluido del proceso de conocimiento, lo que puede propiciar disyunción y validez unidimensional de la información. El paradigma actúa de forma consciente e inconsciente en los individuos: de forma consciente hace a las personas sujetarse por “voluntad” a una ideología, religión o teoría, mientras que de forma inconsciente organiza el pensamiento para darle dirección a la mayoría de las acciones y creencias sin detenernos a cuestionar sus causas o motivos.

La educación ha de trabajar en la toma de consciencia de los paradigmas que ciegan la posibilidad de mirar la realidad desde posturas distintas, multidimensionales. No ceder ante el conformismo cognitivo que normaliza la eliminación de todo lo discutible (Morin, 1999). La educación ha de resignificarse, no como sistema reproductivo de saberes y procesos asentados por el paradigma educativo imperante; sino, como inquisitiva, una educación que busca verdades y múltiples realidades que rodean el engranaje educativo. Un concepto educativo fundamental para este fin, ofrecido por Morin, que pretende enseñar a los educadores a mirar y educar desde la lucidez paradigmática, es la idea del *imprinting*: “término que Konrad Lorentz propuso para dar cuenta de la marca sin retorno que imponen las primeras experiencias del joven animal (como el pajarillo que saliendo del huevo toma al primer ser viviente a su alcance como madre; es lo que ya nos había contado Andersen a su manera en la historia de El Patito Feo)” (Morin, 1999: 10) (ver imagen 4).

El *imprinting* marca al hombre desde su nacimiento al definir en él un sentido de pertenencia cultural, familiar, escolar y profesional que moldea su comportamiento para asegurar su exitosa integración y aceptación del entorno. La comprensión educativa del *imprinting* permite reconocer los elementos, conductas y acciones que nos ayudan a ser parte

de una comunidad y a construir una identidad cultural y familiar que nos enriquece y ofrece estabilidad como seres sociales.

La identificación del *imprinting* también posibilita la detección de determinaciones provistas por el paradigma social y educativo en el que nos encontramos inmersos, los cuales pueden cegar y limitar el acceso a culturas, ideologías y creencias distintas, capaces de enriquecernos como seres humanos, y permitirnos descubrir las insuficiencias que como colectivo cometemos al empeñarnos en ideas, métodos y enfoques educativos que lastiman y merman el verdadero progreso humano. Un reconocido ejemplo es la permanencia histórica-colectiva de la educación tradicional. Se dice que “enseñamos como nos enseñaron”, por lo cual aún mantenemos vigentes ideas educativas tradicionalistas, incluso arcaicas: “la letra con sangre entra”, “castigo”, “aprendizaje basado en memorización” son ideas que aún podemos escuchar en la educación formal e informal actual. Concepciones que se aferran al ideario colectivo porque así aprendimos y así educamos.

Imagen 4. *Imprinting* familiar y cultural.



<Imagen 4>

Fuente: Cavender's, s.f.

Las incertidumbres son parte de la historia mundial, parte de la vida misma. Nadie puede predecir lo que será o sucederá; lo inesperado brota y encara nuestros determinismos, paradigmas y seguridades. Las incertidumbres son parte del conocimiento y del proceso de conocer; “queda como una aventura para la cual la educación debe proveer los viáticos indispensables” (Morin, 1999: 12). Educar para confrontar las incertidumbres requiere la capacidad para visualizar la incertidumbre del conocimiento, su carácter de no absoluto, su facilidad de cambio, de transformación y de error. Precisa de la desconfianza, de la duda del conocimiento, del cuestionamiento de sus productos e idearios para que al momento del vuelco de lo nuevo y de lo desconocido seamos flexibles, maleables al nuevo saber.

Una educación que reconozca la crisis con cautela, pero sin temor, capaz de ajustarse a los imperativos de las situaciones con el criterio necesario para mirar las desviaciones como oportunidades de crecimiento y no como anomalías a erradicar. Una educación que entienda las incertidumbres y las crisis como metamorfosis progresiva ligada al conocimiento ha de orientar hacia la identificación de los distintos tipos de incertidumbres (Morin, 1999):

- ◆ Incertidumbre cerebro-mental. Generada en el proceso de traducción y reconstrucción de las formas, signos y símbolos provenientes del exterior.
- ◆ Incertidumbre lógica. Aceptar lo contradictorio como señal de una falsedad, pero también de una verdad oculta.
- ◆ Incertidumbre racional. Visión autocrítica de lo que se justifica como racional.
- ◆ Incertidumbre psicológica. Ser totalmente conscientes de lo que sucede en nuestro inconsciente no es del todo posible. Siempre existe un margen de error en el examen autocrítico al que nos sometemos que no nos asegura autoconocimiento ni certidumbre absoluta sobre nosotros mismos.
- ◆ Incertidumbre de la humanidad. “La humanidad no acaba de explicarse la Humanidad” (Morin, 1999: 42): seguimos desconociéndonos en infinidad de formas; desconfiamos, odiamos, lastimamos y somos nuestros peores enemigos. Sin número de guerras, enfrentamientos, violencia y desprecios son clara evidencia de ello.
- ◆ Incertidumbre de lo real. La realidad “no es otra que nuestra idea de la realidad” (Morin, 1999: 42): no importa que tan realistas y críticos creamos que somos; siempre

habrá una parte invisible de la realidad que nos demanda “saber interpretar la realidad antes de reconocer donde está el realismo” (Morin, 1999: 42).

- ◆ Incertidumbre de la ecología de la acción. En el momento en que emprendemos una acción, sea cual sea, esta escapa de nuestras intenciones: no podemos calcular con precisión sus consecuencias, tampoco las interacciones que estable con otros, las desviaciones, malinterpretaciones ni el regreso como boomerang que desencadenará, lo cual invita a una educación que oriente hacia la responsabilidad de tomar decisiones y de actuar considerando riesgos, precauciones, fines, medios, contextos y efectos a corto y largo plazo.

Educación en reconocimiento del error, la ilusión y las incertidumbres “requiere orientar los esfuerzos hacia la satisfacción de las necesidades de conocimiento” (Roa Acosta, 2006: s.p.): conocer el conocimiento, desarrollar y fortalecer habilidades y destrezas que favorezcan una visión crítica de la realidad que facilite la transformación y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El primer paso para la “formación de profesores en el paradigma de la complejidad” (Roa Acosta, 2006: s.p.), para la formación de alumnos y para la educación planetaria-compleja es la identificación de tales errores, ilusiones e incertidumbres que limitan el conocimiento abierto, libre, lúcido.

II.1.1 El alumno “todo-nada”

Uno de los errores e ilusiones que posiblemente mayor menoscabo ha ocasionado en el alumno, su entendimiento y educación ha sido su distinción como un ser “todo-nada”. Caracterización representativa del *principio de reintroducción del cognoscente en el conocimiento*, perteneciente a los siete principios método-lógicos que configuran la guía para un pensar complejo, señalados en *Educación en la era planetaria: El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana* de Domingo Motta, Raúl; Morin, Edgar; y Roger Ciurana, Emilio. Principios sobre los que puntualizaremos en adelante.

Partamos de lo que incentiva a Morin a formular el paradigma de la complejidad; punto de crítica antagónica ante lo que él mismo denomina el paradigma de la simplicidad que ha sugestionado parte importante de nuestro pensamiento. Concepto educativo y noción

del conocimiento que desde su creación –en el siglo XVII– René Descartes formula como el “paradigma maestro de Occidente” (Morin, 1990: 15), distinguido por ser fundamento principal del “pensamiento científico occidental moderno” (Esteva, 2016: 22) y por desvincular al sujeto o sustancia pensante (*ego cogitans*) de la sustancia extensa (*res extensa*). El primero comprendido como el alma del hombre, su mente, su capacidad de discernir, reflexionar y su ser reservado a lo filosófico. Alejado del segundo, entendido como el cuerpo que representa el medio regido por leyes mecánicas, por la ciencia, por la medida, lo cuantificable y lo preciso.

El paradigma cartesiano separa a la filosofía de la ciencia, lo que ha propiciado un pensamiento disyuntor que predominó en el pensamiento y la ciencia occidental (Morin, 1990). Paradigma de la ciencia clásica que trajo consigo grandes avances, adquisición de saberes inimaginables y un sobresaliente desarrollo en cada una de las áreas y disciplinas de conocimiento que afectan e involucran al hombre, desde lo físico-biológico, lo psicológico y sociológico, tanto para el campo científico como para el filosófico.

Sin embargo, la separación entre “alma” y “cuerpo” suscitó un efecto disyuntor que limitó las posibilidades de comunicación entre el saber científico y la reflexión filosófica. Se separó la cultura humanista –que abarca la literatura, la poesía, la danza y las artes– de la cultura científica, la cual fue despojada de la capacidad de reflexionar sobre sí misma, de criticarse, cuestionarse y conocerse en cada una de sus dimensiones. Desde el siglo XVII hasta finales del siglo XIX, se desarrolló la prodigiosa ciencia moderna enfocada en crear leyes que descubrieran el perfecto orden que rige al universo, y permitieran al hombre entender su entorno desde la búsqueda por desvanecer cualquier tipo de complejidad en el mundo natural y fenoménico, a fin de vislumbrar el orden simple y perfecto desde el que se rigen los sucesos externos al ser.

La ciencia se colocó como el “único lugar de certidumbre, de verdad cierta” (Morin, 1984: 280) en contra de cualquier tipo de idea mitológica, filosófica, religiosa o creyente. Metodología de aproximación al conocimiento que se ha aferrado al espíritu humano hasta la actualidad, porque se ha considerado a la ciencia como el único saber verdadero, lo que impide la reflexión profunda sobre su conocer, sobre sí misma, y obstaculiza la unión entre el ser que observa (alma) y la sustancia observada (cuerpo).

Se ha orillado al hombre a buscar su reivindicación en el humanismo, en la moral, en la religión, la metafísica y la ontología, en las que se ha colocado como ser reinante y operador del mundo fenoménico donde el sujeto trasciende y el objeto palidece, creando disciplinas antropocéntricas, etnocéntricas y egocéntricas en las que se vuelve ser de auto-adoración para quien el objeto y el medio son piezas de manipulación (Morin, 1990).

Por un lado, el hombre (alma) es eliminado de la ciencia positiva, considerado como desorden y alteración. Por el otro lado, el objeto (cuerpo) es suprimido de la metafísica e ideología humanista, entendido como materia de posesión y dominación. Dicotomía disciplinar entre objeto y sujeto que tiende a anular cualquier tipo de diálogo recíproco, y convierte al hombre en un “todo-nada; nada existe sin él, pero todo lo excluye” (Morin, 1990: 41).

El paradigma cartesiano ha convertido al hombre en una nada: *nada* existe sin él. Así, la ciencia se enfoca en estudiar el progreso del hombre, sus relaciones con el medio, con los elementos físicos, químicos y biológicos. Lo mismo, el núcleo de estudios humanistas, metafísicos, morales, ontológicos, poéticos, artísticos y literarios se enfocan en el hombre, quien al mismo tiempo es un *todo* excluido. La ciencia suprime su subjetividad, comprendida como ruido y particular arbitrariedad. El humanismo lo reduce a primera y única instancia de reflexión; su ser y existir son el centro de estudio sin integrar su compleja vinculación con el objeto, con la materia y con las ciencias físicas y biológicas.

Asimismo, el alumno es una nada: *nada* existe sin él. Nada de lo que se planea y estructura para poner en marcha el proceso de enseñanza-aprendizaje, para diseñar el currículo, para definir los aprendizajes, sucede sin él. Nada se organiza o existe sino con la intención de educarlo y guiarlo. La práctica educativa está dirigida para él y el proceso educativo está orientado a su persona. Cada decisión, convenio y enfoque educativo convierten al alumno en el centro de atención y dirección de la educación, pero al mismo tiempo *todo* lo excluye. El currículo educativo, los planes y programas de estudio se organizan de forma programática; descartan su opinión, su sentir, su pensar, su contexto y su existencia misma. Se le minimiza. No se le pregunta ni escucha sus necesidades, deseos ni peculiaridades. No se observa ni analiza de manera personal e individualizada aquello que le motiva a aprender.

Su persona es considerada como una fuente inmadura y desestabilizadora de conocimientos y criterios. Se prescinde de él como referencia y fuente de opinión para la elaboración del currículo. Autoridades educativas, expertos, supervisores, secretarios, directores y docentes proponen, definen, determinan qué debe aprender el alumno, hacia dónde ha de ser dirigido su proceso educativo, mientras que el alumno se convierte en el último en la cadena de fuentes de información. Las múltiples necesidades, realidades, oportunidades y conflictos que enfrenta cada alumno al momento de aprender y asistir a la escuela no son parte de planes y programas de estudio. Los objetivos y actividades de aprendizaje están prediseñadas y planeadas sin contemplar las particularidades de cada comunidad, escuela y alumno, establecidas e impuestas como guías a seguir que el docente puede reproducir ciegamente, sin cuestionar, sin sugerir, moldear ni reestructurar su sentido, sus bases y sus fines para adecuarlos a la realidad y necesidades de cada alumno.

En el capítulo I tratamos la idea de la transdisciplinariedad desde la *lógica del tercero incluido* en la educación. Una de las perspectivas desde la que fue explicada refiere al diseño y elaboración del currículo educativo nacional con la pretensión de incorporar posiciones contrarias a las predominantes o favorecidas para consentir y promover el diálogo y la formulación del currículo nacional en integración de diversas personas, con enfoques educativos diferentes, discrepantes y excluyentes, mediando a fin de establecer acuerdos en los que coexistan las distintas posturas.

Una perspectiva más para visualizar la *lógica del tercero incluido* en la educación se relaciona con el concurrente error e ilusión del alumno “todo-nada”: establece la precisión de hacer parte sustancial, presente y participativa al alumno, de elaborar planes y programas de estudio incorporando su opinión, sus ideas y concepto sobre su propio proceso de aprendizaje, también incluir su visión sobre el mundo y sobre la educación, mediar a fin de concretar acuerdos en los que su realidad, carencias y necesidades sean parte representativa del currículo.

De acuerdo con Kant, “el hombre es lo que la educación hace de él; sugiere también que la educación juega un papel primordial en la instrucción y la formación, no de individuos aislados; sino, de la especie humana, es decir, de la especie misma que se manifiesta en cada individuo que socialmente es formado” (Álvarez Nieto, 2016: s.p.). Si la educación hace al hombre, a la especie humana y a la formación social, por qué no entonces atender al *principio*

de la recursividad organizacional (ver capítulo I) y elaborar un currículo educativo en el que así como la educación hace al hombre, también el hombre (alumno) haga a la educación. Cuestionar, investigar y propiciar la participación del que aprende para que decida, desde la consciencia de sí mismo y de su entorno, qué tipo de educación desea recibir, qué espera de ella, de qué forma le permite construir a la especie humana y a la sociedad en la que aspira a vivir.

“Para el pensamiento complejo [...] los principios de diálogo y de reintroducción del sujeto cognoscente, en todo conocimiento” (Álvarez Nieto, 2016: s.p.) son primordiales en la educación: reintroducir al sujeto cognoscente en todo conocimiento es imprescindible para lograr el “diálogo interdisciplinario, de asociación compleja, concurrente e inclusive antagonista entre la pedagogía y las demás ciencias sociales” (Álvarez Nieto, 2016: s.p.) en relación con la cotidianidad y la vida misma; es decir, incluir al que conoce en el conocimiento –en su diseño y construcción– es necesario si se desea crear una sociedad del conocimiento sustentada en la complejidad dialógica entre ciencias humanas, ciencias sociales, naturales, físicas y biológicas que permitan al hombre enfocar y solucionar los problemas fundamentales de la vida humana desde el compromiso y fusión con las mismas. ¿Cómo enfrentar y resignificar una educación con la que te encuentras unido superficialmente? Un alumno como agente trasmutativo de la educación, por ende, de la especie humana y de la sociedad requiere intimar con ella; sentirse y verse como parte de su educación para responsabilizarse de su reforma y revitalización.

II.2 Vivir filosóficamente

En *Emilio*, Jean-Jacques Rousseau define la educación como “el oficio de vivir” (Morin, 2015: 15). Para Morin la afirmación es puntual, aunque un tanto excesiva: “sólo se puede ayudar a aprender a vivir” (Morin, 2015: 15). Vivir no es algo que pueda enseñarse de forma precisa o determinativa; cada quien vive por sí mismo, según sus experiencias. No obstante, sí se puede ayudar y contribuir al aprendizaje del vivir. Los padres son los primeros en dirigir tal labor, después la familia, el contexto, los educadores y compañeros, pero no todos aprenden a vivir de la misma manera ni en el mismo sentido; cada uno vive a su manera, según lo aprendido y conforme es posible.

Vivir es vivir. Se vive día a día al confrontar los problemas cotidianos, al ser parte de una nación, de una especie humana; se vive porque, en un primer sentido, *vivir* es estar vivo. ¿Si estoy vivo, entonces *vivo*? En un sentido más pleno, vivir se diferencia de sobrevivir. Sobrevivir es parte de estar vivo, pero ¿es vivir? Carecer de alegría, de sustento básico, de salud, de la posibilidad de desarrollar las propias aptitudes y disposiciones naturales, la falta de toma de decisiones sobre el propio ser, no es *bien vivir*.

Parte importante de la población mundial está condenada a sobrevivir: pobreza, violencia, opresión, sin posibilidades de escape es una vida de supervivencia. El resto, la mayor parte, “vive alternando el sobrevivir y el vivir” (Morin, 2015: 23). ¿Por qué? ¿Solo una vida de plenitud y satisfacción es una vida bien vivida? ¿Únicamente cuando nos sentimos o “estamos bien” vivimos? Para Morin, la idea actual de *vivir* “se ha degradado al identificarlo con los confortos materiales y las facilidades técnicas que produce nuestra civilización [...] el bienestar de los sillones profundos, de los comandos a distancia, de las vacaciones en Polinesia, del dinero siempre disponible” (Morin, 2015: 23). En una sociedad consumista que encuentra bienestar en el “progreso” económico, pero acompañado de un profundo malestar psíquico, emocional, ético y moral ¿podemos asegurar que sabemos realmente lo que es *vivir*?

Para Morin tenemos la idea del *buen vivir* que nos zambulle en un ideario de falso bienestar fundamentado en lo agradable y evitar lo negativo, pero examinar el *vivir* desde otra dimensión “abre la vía a una búsqueda del *bien vivir* que comporta aspectos psicológicos, morales, de solidaridad, de buena convivencia. Entonces habría que introducir en la preocupación pedagógica el *vivir bien*, el ‘*savoir vivre*’, el ‘arte de vivir’” (Morin, 2015: 24). La pedagogía ha de integrar a sus múltiples estudios y encomiendas la enseñanza del arte de vivir y el arte de saber-vivir. Labor tan necesaria en la civilización actual en la que las costumbres y riqueza cultural se degrada, el anonimato se extiende, el ser humano se instrumentaliza –al ser tratado más como objeto que como humano–, la vida se acelera, el planeta sufre, la comida no alcanza para unos –mientras que es excesiva para otros– y la vida misma se vuelve una trampa.

Educar para el arte de saber-vivir ha de comenzar por la confrontación de la realidad, de los errores, las ilusiones y las incertidumbres con las que vivimos. Observar que cada uno de nuestros encuentros y relaciones surgen de la necesidad de “comprender al otro y de ser

comprendidos por el otro. Vivir es tener sin cesar necesidad de comprender y de ser comprendidos” (Morin, 2015: 22). A pesar de ser parte de una sociedad de la información y de medios de comunicación con vastos recursos que posibilitan la interacción entre seres humanos, aun así, “no es sin embargo una época de comprensiones” (Morin, 2015: 22). Vivimos incomprendiendo a los otros y a nosotros mismos. No nos enseñan a comprender a la humanidad. Si parte de *vivir* es comprender al hombre, entonces la educación ha de enseñar a comprender: la educación debe orientar a la formación de competencias existenciales más que socioprofesionales, educar para la vida humana –la que se preocupa y ocupa por la regeneración cultural y humana–, también orientar para la reflexión y confrontación de los problemas de la vida: sus múltiples estados, tiempos, espacios, limitaciones y realidades.

Compleja tarea la de la educación: enseñar a aprender el arte de saber-vivir, a aprender a comprender y a aprender a reflexionar. Para Morin trascurre entre literatura, historia, arte, filosofía y la vida misma. La presencia de las ciencias naturales, ciencias físicas y biológicas es tan importante como la idea misma de la transdisciplinariedad, pero la enseñanza de la literatura y la filosofía permiten una capacidad de espíritu crítico, sensible y abierto al conocimiento que es indispensable para aprender el arte de saber-vivir, sin duda en compañía de las enseñanzas especializadas que son “necesarias en la vida profesional” (Morin, 2015: 15).

Todo lo que se enseña en la escuela es útil, provechoso para la vida y la formación humana, pero la educación “requiere una profunda reforma” (Morin, 2015: 15) en la que ninguna de las áreas de conocimiento posea mayor valor; ninguna sea reducida, separada ni organizadas de forma disyuntiva. El anhelo del pensamiento complejo transdisciplinar (ver capítulo I) es unir, traspasar cada disciplina “para constituir una auténtica cultura que fuera auxiliar permanente de nuestras vidas” (Morin, 2015: 20), para que al atravesar cada área del saber formen parte de un todo rico y complejo que logre espetar, afianzarse y ser parte de la vida misma, no solo útiles o presentes en la escuela, más parte sustancial del ser y del existir.

Educación compleja transdisciplinar en la que la literatura y la filosofía cumplen un papel tan relevante como el resto de las ciencias o disciplinas naturales, humanas y sociales. “La literatura nos permite desarrollar nuestro sentido estético y tanto las grandes novelas como los grandes ensayos podrían enseñarse como una educación de la complejidad humana.

La filosofía debería mantener o reanimar en nosotros la pregunta sobre nuestra existencia y desarrollar en nosotros la capacidad reflexiva” (Morin, 2015: 20).

La literatura nos ofrece una educación de la complejidad porque nos acerca a distintos modos de vida, de pensamiento, a múltiples visiones que posiblemente no podríamos vivir o experimentar dadas las limitaciones espaciales y temporales que inevitablemente enfrenta el ser humano. Nos muestra ideas diversas, ajenas y contrarias, también imágenes y pensamientos tan variados, relativos a cada universo mental de cada autor o escritor. La literatura nos permite acceder a tal riqueza de conocimientos al mantenerse abierta, disponible y curiosa de las tantas culturas, sociedades, maneras de vivir, de pensar, de sentir y de imaginar, contenidas en la misma literatura y regaladas a la humanidad.

Por su parte, la filosofía mantiene viva la pregunta sobre la propia existencia, sobre la vida, sus procesos, sus devenires, ascensos y descensos. Enseña a pensar, analizar y equilibrar la vida, a ser juiciosos, atentos de la vida misma, de sus trampas, de los embustes en los que el hombre se inserta, se cree y reproduce en otros. La filosofía aporta elementos de juicio crítico para multidimensionar la política, la economía, el comercio, la educación, la sociedad, la ciencia, el arte y la propia filosofía. Cada componente, medio existente –incluso no existente– puede ser pasado por el tamiz de la filosofía para aportarnos una visión compleja, crítica, disruptiva y reconstructiva de las múltiples y posibles realidades que hagan de la vida humana un arte de vivir, un vivir filosóficamente.

La palabra filosofía proviene del griego “*philos* = amor y *sofos* =sabiduría. Colegimos que filosofía significa ‘Amor a la Sabiduría’” (Diccionario etimológico castellano, s.f.: s.p.). Para Morin, la “*filosofía* identifica la práctica de la sabiduría con un auténtico saber vivir” (Morin, 2015: 25); la atraviesa como disciplina e identifica un sentido más amplio: como cuestionamiento abierto, como el arte de interrogar y problematizar. Identifica que desde los griegos “la sabiduría era considerada ya como vida guiada por la razón, lo que comportaba el control en uno mismo, ya como vida que sabe gozar de sí misma [...] comportan invariablemente una aspiración a la lucidez y una voluntad de actuar para lo que se piensa que es el bien vivir” (Morin, 2015: 25).

Pero la filosofía, más que un arte de vida, se ha convertido en una profesión que se enseña disyuntivamente en las distintas disciplinas: filosofía en la pedagogía, filosofía en la política, en la economía, en la historia, en el derecho... “La sabiduría se halló disuelta en

esas separaciones” (Morin, 2015: 25). La riqueza filosófica fue segregada, y la “filosofía se encerró en sí misma” (Morin, 2015: 25), confinada a lo académico, y los académicos rodeados por los límites de una labor que no les motiva a traducir la vida filosófica a los programas, planes y currículo educativo. La tradición y cultura filosófica apresadas no ayuda a aprender ni a enseñar el bien vivir. Morin señala que la enseñanza filosófica

Debería comenzar desde el inicio de la escuela secundaria, comenzando por interrogarse por la condición humana [...] porque no puede haber filosofía sin antropología ni antropología sin filosofía. Retomaría todos los grandes interrogantes de su historia, que conciernen no solo al conocimiento del mundo sino al mundo del conocimiento, los modos del conocimiento, el conocimiento del conocimiento (el ‘conócete a ti mismo’ de Sócrates) (Morin, 2015: 26).

La educación ha de tomar en cuenta la necesidad actual de vida filosófica como medio y herramienta para sobrepasar la urgencia de escapar de la intoxicación y enajenación en la que las sociedades del mundo se encuentran sumergidas: dogmatismo, dominio y potestad sobre la naturaleza, enfermedades, agitación social, debilitamiento de la solidaridad, soledad, angustia, presión para ascender económicamente y frivolidad consumista. Panorama en el que surge un ahogo y necesidad de reunión entre cuerpo (*res extensa*) y alma (*ego cogitans*). Hay quienes satisfacen tal clamor en culturas ideológicas de Oriente: el budismo, la meditación, el yoga, también en terapia psicología, en retiros o en la religión occidental (Morin, 2015).

Pero ¿qué sucede con los demás, con los que han sido marginados, con los excluidos, con los que apagan la angustia en el entretenimiento, en los vicios, con los que sosiegan la mente en videojuegos y en la cultura popular o de moda? ¿Qué ocurre con los incautos que viven sin cuestionarse nada, con los que viven moralmente bien, pero sin interrogar, sin contradecir, sin problematizar? ¿Qué acontece con los que viven como se puede porque “no hay para más”, con los que viven al día intentando ofrecer algo mejor a su descendencia con la esperanza de recibir en la escuela *algo* que les permita crecer, “progresar”, según la ilusión, la falacia del *mito del desarrollo* (ver capítulo I)?

La educación ha de ofrecer ese *algo* que permita sobrepasar la mitología progresista. Para Morin, “la vida es un tejido mezclado o alternativo de prosa y de poesía” (Morin, 2015: 27). Prosa refiere a las determinaciones materiales, prácticas y técnicas de la vida: las labores

diarias que nos permiten subsistir, vestir, trasportarnos y comunicarnos. La poesía refiere al arte poético, la danza, la música, el placer de vivir, de ser y de existir. En la antigüedad prosa y poesía caminaban juntas, entretreídas; eran parte de la cotidianeidad en ritos y rituales: se bailaba y cantaba a la tierra y a sus frutos, se amaba al cielo, a los pájaros y a la naturaleza, la comida era sagrada –su laboriosa obtención hacía del momento de comer un ritual de colectividad divina–, bañarse y beber de la naturaleza podía ser un rito poético.

La evolución y el progreso humano separaron la prosa de la poesía en la vida diaria. La prosa se volvió técnica, mecánica, fría, cronometrada y tributaria. La poesía se arrinconó como género literario, y se alejó de la cotidianeidad, pero la poesía se sostiene y aferra al amor, a la compañía, a los sentires de la vida. La poesía se niega a ser reducida; perturba al hombre, aunque este no la reconozca conscientemente. La poesía “¡es vivir, por oposición a sobrevivir!” (Morin, 2015: 28). La vida en sí misma es poética, lo que ha de hacerse consciente en el que enseña y en el que aprende para que –en compañía de la filosofía, de las ciencias, de la lógica y de los estudios humanos y sociales– pueda conducir la vida a un “dialéctica razón/pasión” (Morin, 2015: 28) en la que el hombre halle equilibrio para construir una nueva sabiduría que comprenda la vida como una búsqueda personal, social y humana por la felicidad.

No la felicidad material, fugaz, no el deseo desmedido de felicidad, no el desenfreno por la felicidad egoísta a costas de quien sea y como sea; más bien, una felicidad filosófica entrelazada al “arte de vivir, que da como recompensa grandes y pequeñas felicidades” (Morin, 2015: 29). Una felicidad que se colme de filosofía, de moral, de valores éticos que persigan la sabiduría crítica y autocrítica para enfrentar los problemas globales y fundamentales del hombre y de su entorno. Una vida de felicidad filosófica que vuelva a

ser socrática, es decir suscitar sin cesar diálogo y debate. Debe volver a ser aristotélica, es decir a poner en ciclo (‘enciclopediar’) los conocimientos adquiridos y las ignorancias descubierta por nuestro tiempo. Debe volver a ser platónica, es decir interrogarse sobre las apariencias de la realidad. Debe volver a ser presocrática y lucreciana, reinterrogando al mundo a la luz de la luz y la oscuridad de la cosmología moderna (Morin, 2015: 30).

Aspirar y educar para la vida filosófica requiere “desmitificar la ilusión que nos hace creer que cuando una persona adquiere una cultura más alta, se hace mejor en lo intelectual

y en lo moral” (Delgado Díaz, Domínguez Gómez y Morin, 2018: 13). Vivir filosóficamente no trata de ahondar en ilusiones de jerarquía moral e intelectual, accesible solo para unos cuantos, propia del universitario, académico o de los privilegiados que tienen acceso a niveles de educación superior; sino, promover una nueva sabiduría en la vida humana colectiva que –al ser parte constitutiva de la educación desde el nivel básico– permita la formación de una vida pública de reflexión crítica, juiciosa y de autoanálisis, y que ayude al hombre a descubrir las múltiples verdades del mundo, especialmente las propias verdades, también las mentiras, errores e ilusiones que nos construimos debido una carente traducción y reconstrucción de la realidad.

Educar para aprender el arte de saber-vivir y de vivir filosóficamente para que el hombre sea capaz de encontrar poesía en las cosas y sucesos más simples de la vida. De ello, alcanzar un “lujo estético” (Delgado Díaz *et al.*, 2018: 14) disponible para todos en todo momento: “la afectividad del maravillarse. Maravillarse es cuestión vital” (Delgado Díaz *et al.*, 2018: 14).

Para Morin, la presencia de la literatura y la filosofía en la educación ofrece un valor y capacidad autodidacta (Delgado Díaz *et al.*, 2018): el que aprende adquiere la facultad para orientar su pensamiento de forma crítica hacia el entorno y hacia sí mismo, al acceder a múltiples formas de ver y entender la vida por medio de la visión de literatos y filósofos que permiten no solo descubrir diversas posibilidades de existencia, también obsequian la habilidad para aquietar impulsos, premeditar las palabras y acciones al tomar consciencia de la existencia de más visiones, verdades y formas de vida a las que se puede acceder si se permite ajustar el propio pensamiento al de otros. Como resultado se desarrolla una pericia sobre uno mismo para descubrir las propias verdades, también las propias mentiras, para vivir y saber-vivir con honestidad e interpretar la realidad que –aunque siempre amenazada por los errores e ilusiones externos y de la propia mente– admite una mirada un poco más clara de la existencia, en consecuencia, más comprometida con la humanidad.

La vida está sumergida en un “*juego existencial*” (Morin, s.f.a: 464), en un universo aleatorio y de incertidumbres que constantemente nos invitan a cometer errores y crear idearios personales y colectivos a los que aferrarse, dar sentido y una finalidad a la vida. Para Morin no se trata de una meta, sino de una circularidad de vida en la que *vivir* posee “un complejo de finalidades” (Morin, s.f.a: 468), algunas precisas y evidentes, otras indecisas,

vagas, irracionales o de falsa racionalidad, pero que al final de cuentas solo se viven y se saben al vivir.

Pero vivir no es solo vivir. La circularidad y el complejo de finalidades que el hombre otorga a la vida provienen de la hominización, del “desarrollo multidimensional de la primaticidad” (Morin, s.f.a: 488), del *Homo sapiens* quien –empujado por la curiosidad, su gran cerebro, su búsqueda, sus exploraciones, dominio de la técnica, prospección, juego, la poética y la filosofía– ha “llevado a la hipertrofia el cerebro de nuestros ancestros primates” (Morin, s.f.a: 488), y ha trabajado en la conquista de la naturaleza, pero no en su humanización; más bien, su instrumentalización y degradación, su hipermanipulación. Se vuelve necesario “*hominizar al humanismo*” (Morin, s.f.a: 495); es decir, identificar nuestra pertenencia a la naturaleza para crear fronteras conscientes que la alejen de nuestro “antropocentrismo y de la crueldad” (Morin, s.f.a: 496) para que el complejo de finalidades tome como primordial proteger y salvar la vida.

Desarrollar una “antropo-bio-ética” (Morin, s.f.a: 496) al servicio de la vida y sus amenazas. Respetar la vida, defenderla, responsabilizarse de ella y humanizarla, lo cual se “alía naturalmente a la defensa de los valores de la vida. Defender los valores de vida en nuestra sociedad es defender la complejidad.” (Morin, s.f.a: 498). Pero para Morin

la escuela, hoy, sobre todo para la adolescencia, no aporta el viático bienhechor para la aventura de vida de cada uno [...] no aporta las defensas contra el error, la ilusión, la ceguera [...] los medios que permitirían conocerse y comprender al otro. No aporta la preocupación, la interrogación, la reflexión sobre la vida buena o el buen vivir. No enseña más que muy incompletamente a vivir, fallando en lo que debería ser su misión esencial (Morin, 2015: 41).

No orienta al hombre a crear una sabiduría que ayude a “evitar las bajezas, ceder a pulsiones vengativas y punitivas. Eso supone mucho autoexamen, autocrítica, aceptación de la crítica de otro [...]. Eso es lo que una filosofía mejorada podría aportar a los alumnos más jóvenes” (Morin, 2015: 29-30): la capacidad de apreciar y maravillarse con las múltiples posibilidades y perspectivas de la vida, la provocación de la innata curiosidad por la vida, por lo desconocido, la facultad de autodirección –guiada por un sentido filosófico y poético–, la concientización de la circularidad y complejo de finalidades que el hombre otorga a la vida, la necesidad de *hominizar al humanismo*, de dejar de sentirnos “dueños y señores” del

medio natural, el desarrollo de una cultura antro-po-bio-ética que nos haga responsables de la vida –la propia, la ajena, la humana y la no humana– y la defensa incansable de valores humanos.

II.2.1 Aprender la libertad

Poner luz sobre el papel de la literatura y la filosofía en la educación tiene como aspiración enseñar y aprender la libertad. Desde el nacimiento hasta el fincamento nos hallamos en un ir y venir de sucesos, emociones, relaciones, labores, sobre todo toma de decisiones, selección de pensamientos y dirección de acciones. Todas ellas enfrentan el riesgo del “error y de la ilusión, del conocimiento parcial o tendencioso” (Morin, 2015: 16), consecuencia de una mala interpretación y reconstrucción de la realidad. En un contexto de percepciones turbias se torna necesario un método que nos acerque a una visión más honesta y múltiple de la realidad. Así,

enseñar a vivir no es solo enseñar a leer, escribir, contar ni solo enseñar los conocimientos básicos útiles de la historia, de la geografía, de las ciencias sociales, de las ciencias naturales. No es concentrarse en los saberes cuantitativos ni privilegiar las formaciones profesionales especializadas, es introducir una cultura de base que comporte el conocimiento del conocimiento (Morin, 2015: 16).

Conocimiento que ha de arrancar por el propio conocimiento: el autoconocimiento y la autocrítica. Crítica sobre el propio ser para reconocer los mecanismos, causas y caminos que siguen los errores, ilusiones y temores que embargan a nuestra mente. La capacidad de autocrítica abre camino a la libertad, a su aprendizaje y a su compañía; libera de dogmatismos, doctrinas resolutivas y determinativas, pero sobre todo libera del *uno mismo*, de las propias ataduras y reduccionismos ideológicos motivados por una mala traducción y reconstrucción de la realidad.

El “trabajo liberador de la autocrítica” (Morin, 2015: 18) permite amigarse del error y las ilusiones, reconocerlos como elementos fecundos que elucidan su origen, causas y procesos para hacer una traducción un tanto más honesta y múltiple de la realidad. Morin explica que no existe una verdad total, creerlo “es un error total” (Morin, 2015: 18), pero la autocrítica es punto de partida para una ardua búsqueda de verdades propias, ajenas, verdades

diversas, mutables e incompletas que permiten liberar al hombre del pensamiento reductor y disyuntivo que le hace creer que la verdad es única, absoluta, y que se puede entender y conocer la verdad de forma aislada y sin mirar las diversas causas que la originan y perspectivas que la reconstruyen.

Para el filósofo de lo complejo, la educación escolar “presenta una carencia enorme en lo que concierne a una necesidad primordial de la vida: equivocarse e ilusionarse lo menos posible, reconocer fuentes y causas de nuestros errores e ilusiones, buscar en todos los casos un conocimiento lo más pertinente posible” (Morin, 2015: 20); es decir, buscar una libertad que ayude a desprenderse de la necedad del pensamiento dictatorial, inflexible e incapaz de revisar y considerar más allá de sus propias limitaciones.

Reconocer que “la calidad probatoria de la racionalidad ya no es absoluta” (Morin, 2015: 32) demuestra una ruptura que teóricamente ya está consumada: se reconoce que el conocimiento racional, lógico, objetivo, cuantitativo y científico no es el único válido o real. Ruptura con la ciencia clásica que ha sido establecida con anterioridad, y que cede paso a un nuevo paradigma, uno complejo, de transdisciplinariedad entre las ciencias naturales, sociales y humanas; sin embargo, “falta la cultura epistemológica necesaria para concebir un cambio de paradigma” (Morin, 2015: 32) profundo en la práctica educativa, en el acercamiento y la enseñanza del conocimiento. Hace falta liberar a la educación de sus ataduras programáticas, científicistas, disyuntivas y doctrinantes.

Hace falta sembrar el escepticismo como método educativo para la libertad de aprendizaje, para cuestionar lo que se aprende y lo que se dice es enseñar. El educador que aprende a dudar de la forma en que se dice ha de educar, que aprende a cuestionar su práctica educativa y a enseñar a dudar está promoviendo una educación reflexiva que facilita la identificación de los riesgos a los que el hombre se somete. El “principio de precaución” (Morin, 2015: 33) invita a proyectar los posibles escenarios catastróficos que contienen las acciones del hombre y a abordar “principios de estrategia” (Morin, 2015: 38) para proponer caminos alternos para solucionar los problemas fundamentales de la vida sin comprometer la integridad humana. Por ejemplo, premeditar las posibles consecuencias sobre la capacidad creativa del alumno al aceptar y reproducir una educación que coloca como primordial la enseñanza por asignaturas centradas en el desarrollo de habilidades numéricas y de cálculo, aminorando la educación artística. En contraposición, prever y reflexionar sobre las

implicaciones de favorecer el desarrollo de estrategias transdisciplinarias en las que el arte juegue con la capacidad numérica, y atraviase la enseñanza lógica-matemática para crear e imaginar vertientes artísticas.

Enseñar la libertad “debe favorecer, estimular una de las misiones de toda educación: la autonomía y la libertad de espíritu” (Morin, 2015: 39). Objetivo que refiere al *principio de la autonomía / dependencia* que comporta la enseñanza que no existe, como tal, una autonomía absoluta, ni mental ni física. El hombre alimenta su mente y su cuerpo de la cultura, los idearios y el trabajo social. El hombre que se considera autosuficiente e independiente no lo es del todo: su *independencia* mental *depende* de las creencias, traducciones e influencia que la cultura colectiva ha impregnado en su ser y su saber. Costumbres, ideologías, la propia identidad ha sido construida desde el nacimiento, por medio de lo que otros ofrecieron e inculcaron. Un cúmulo de representaciones e interpretaciones mentales que no nos pertenecen; han sido reconstruidas a partir de mensajes e información del exterior.

La independencia física también es una ilusión: nos alimentamos de lo que el agricultor cultiva, el ganadero cría, el transportista lleva y el comerciante ofrece. Nos vestimos de lo que el hilador enrolla y entreteje, de lo que el modisto diseña y confecciona. Cada servicio y bien material ha sido trabajado colectivamente, desarrollado por gran cantidad de personas, en relación con las labores que cada uno ejecuta. La autonomía y libertad totalitaria es una ilusión que puede cegar e inducir a un egocentrismo de falsa autosuficiencia, poca correspondencia entre el ser, su medio y sus semejantes y un carente desarrollo de valores comunitarios. Aprender la libertad involucra también enseñar qué es la libertad: “la libertad de pensar es la libertad de elección entre las diversas opiniones, teorías y filosofías. La libertad personal se halla en el grado de posibilidad de elección en los sucesos de la vida [...]. Cuanto más elevado es el nivel de elección, mayor es la libertad” (Morin, 2015: 39).

Libertad de elección significa que no todos tienen el mismo nivel ni posibilidad de elección; por lo tanto, no todos tienen acceso al mismo nivel de libertad. Quienes más poseen disponen de mayores niveles de libertad al tener mayores posibilidades de elección. Al contrario, los que carecen de recursos materiales y económicos hallan posibilidades de elección limitadas, por ende, una libertad reducida. Aunque esta es una perspectiva de libertad verdadera; solo es una parte del todo a considerar en el aprendizaje de la libertad.

“La verdadera libertad de espíritu no depende de la riqueza” (Morin, 2015: 40). Para comprender esta afirmación, Morin refiere la historia de vida del filósofo griego Epicteto, esclavizado en Roma, quien “su amo fue Epafrodito, liberto quien había sido esclavo de Nerón. Bajo su dominación, Epicteto sufrió cruelmente y Epafrodito llegó a romperle una pierna” (Montagud Rubio, s.f.: s.p.); sin embargo, a pesar de la crueldad de su amo, Epafrodito permitió a Epicteto asistir a las lecciones de filosofía del romano Musonio Rufo, un destacado filósofo del estoicismo. Con el tiempo, Epicteto ganó su libertad, y se dedicó plenamente al arte de filosofar (Montagud Rubio, s.f.). La filosofía fue para Epicteto un camino a la libertad que incluso le permitió ser más libre que su propio amo; “como lo mostró Hegel, depende de su esclavo. Los que han sentido la aspiración a la libertad y se han rebelado contra la opresión fueron más libres que sus opresores” (Morin, 2015: 40), a pesar de las consecuencias que la insubordinación pudiera implicar: castigos, escarmentos, condena de muerte, entre otros.

La libertad no puede reducirse a la libertad física, económica o material; incluso no puede ser limitada a la libertad de elección sobre el propio cuerpo, sobre las propias acciones y formas de vida. La libertad no siempre se encuentra en las mejores condiciones físicas, materiales, alimenticias, políticas, sociales ni económicas; muchas veces no concuerda con la esclavitud del cuerpo, de la vida y de las acciones; sin embargo, aunque opresivas y esclavizantes puedan ser las circunstancias, la libertad es posible. Una libertad primera, libertad de espíritu, de creencia y de pensamiento.

Pero la libertad primera es tan compleja como el resto de las libertades; requiere de la liberación mental del propio ser, de la emancipación doctrinal y paradigmática, de la crítica reflexiva sobre el ideario colectivo al que se pertenece –desperzarse de este, aunque no se pueda huir, salir o alejarse físicamente–, también dejar de ser esclavo de las propias creencias, costumbres y hábitos personales. Requiere de una autocrítica tan devastadora que uno mismo sea capaz de autodestruirse, entonces, reconstruirse, redirigirse y repensarse tantas veces como sea necesario y hasta el final de la vida para permitirse, uno mismo, ver, interpretar y conocer con libertad.

Para Epicteto, la filosofía fue su camino a la libertad; en ella encontró la forma de recobrar y confirmar su salud moral. Su pensamiento filosófico explicaba el valor de la filosofía en el aprendizaje de la libertad: señalaba que “la filosofía debía hacer al hombre

libre. El ‘esclavo’ es ignorante y cobarde” (Blanco Mayor y Melero Martínez, 1994: 75). Entendía que la libertad se encuentra en la valentía por saber, aprender y conocer más allá de los límites que puedan ser impuestos por el entorno y las circunstancias. Para Epicteto, la libertad se halla en el conocimiento. La filosofía le acercó no solo a la libertad primera, a la del pensamiento, con el tiempo también a la libertad física, por ello indicaba “Quien quiera ser libre cuente tan sólo con lo que de él dependa. Que no quiera, ni rehúya cosa alguna de la que depende de otros; si no será necesariamente esclavo” (Blanco Mayor *et al.*, 1994: 75).

La esclavitud es una condición física, material, pero también es una condición mental. *Aprender y enseñar la libertad* reconoce la libertad primera, la del pensamiento, la propia, aquella que solo depende del propio ser y que nadie más que uno mismo puede decidir o escoger. La libertad se halla en el grado de posibilidad de elección; se puede acceder a distintos niveles de elección, por lo tanto, a diversos niveles de libertad que varían de acuerdo con la capacidad de autodirección del pensamiento, de selección de ideas, creencias y falsedades a las que uno se subordina y sobre las que uno decide acceder, usar y pensar ya sea limitadamente o en la multiplicidad.

Educar la libertad solicita aprender y enseñar a vivir filosóficamente. La misión pedagógica del que educa se enfoca en formarse y formar filósofos de vida, comprendiendo lo que para Morin y Epicteto significa ser filósofo: “Ser filósofo no consiste en comentar doctrinas filosóficas, sino en practicarlas uno mismo” (Blanco Mayor *et al.*, 1994: 77). Reflexionar y criticar al entorno, a los otros y a uno mismo desde una visión filosófica; es decir, analítica, meditativa, incrédula, interrogativamente y con curiosidad.

Parte de aprender y enseñar la libertad incluye la enseñanza de sus riesgos y peligros. “La libertad puede ser peligrosa cuando contradice verdades establecidas. Hay que comprender a los prudentes, cuyo espíritu es libre, pero en secreto” (Morin, 2015: 40). Aprender la libertad también requiere aprender la prudencia y no cegarse al error de creer que la libertad es desenfadada, irresponsable o ligera. La libertad tiene un peso que debe ser cargado con templanza. Requiere valentía para desbaratar los idearios a los que nos sometemos, así como exige valor para autodestruir conceptos y construcciones mentales sobre la propia vida. La libertad no es sinónimo de temeridad insensata. Cuando el contexto es opresivo, violento o peligroso, la libertad puede florecer como un secreto a la espera del momento idóneo para develarse.

Se ha de educar para comprender que la libertad también puede ser peligrosa, tanto para *uno* como para los *otros*; por consiguiente, presenta una profunda responsabilidad sobre el *otro*. La libertad de espíritu, libertad filosófica, reflexiona y crítica al entorno y al otro, pero no para destruirlo; sino, para regenerarlo, para trasmutar a una libertad física, cultural y educativa compartida. Si la libertad pone en riesgo la integridad física, emocional o mental ajena, no es digna de llamarse libertad; es una ilusión de libertad. No significa que la libertad deba ser inactiva o conformista; más bien, aprender la libertad como “la conciencia de la apuesta que es toda elección, y de la conciencia de conducir una estrategia permanente para evitar que el resultado de la acción degenera” (Morin, 2015: 40). Entonces, *enseñar y aprender una libertad estratégica* que sepa esperar, planear, prever, ser paciente, y que sepa aguardar el momento oportuno para animar la libertad ajena, la individual y la colectiva.

La educación escolar y el educador representan el momento, la persona y el espacio oportuno para incitar la libertad, para motivar en el que aprende la posibilidad de elegir la autodestrucción y crítica de los propios idearios a fin de formarse como seres libres en su día a día: libres de ilusiones, libres de dogmatismos, capaces de mirar en la diversidad y complejidad paradigmática para trabajar por la libertad común: la física, la social y la ideológica.

II.3 Egocentrismo de subjetividad comunitaria compleja en la educación

La libertad primera, libertad de espíritu y pensamiento, ayuda a concebir el universo ya no como un determinismo riguroso, sino como un universo en el que diferentes procesos de autoorganización se desarrollan; es decir, se crean diversos sistemas que funcionan según sus propios determinismos y finalidades, los cuales pueden ser abiertos, mutables y flexibles, aunque también autoritarios, violentos y rígidos, según sus propias falsedades. Comprender que cada persona, incluidos nosotros mismos, somos sistemas auto-organizados con nuestras propias finalidades, procesos y métodos de pensamiento y acción nos invita a “comenzar a comprender qué quiere decir ser sujeto” (Morin, 1990: 60).

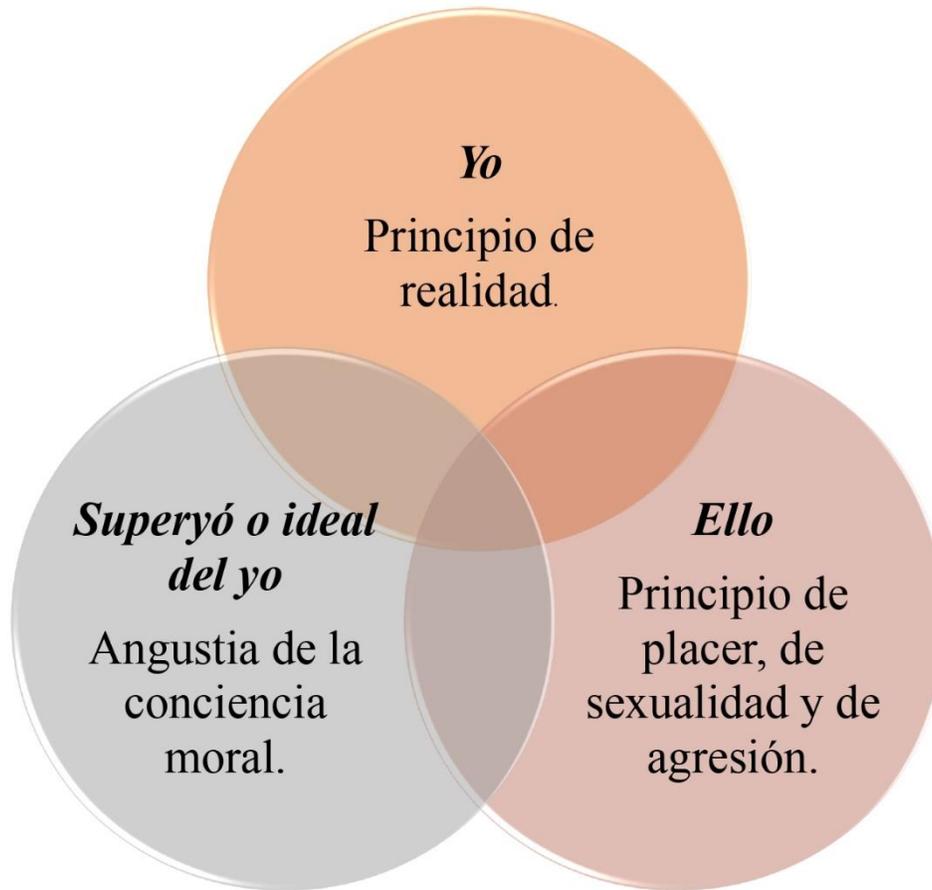
La noción de sujeto puede tener muchas interpretaciones y significados. Para Morin ser sujeto, en primera instancia, es “ponerse en el centro de su propio mundo, ocupar el lugar del ‘yo’” (Morin, 1990: 61). Cada individuo puede decir *yo* por sí mismo y no por otro. El *yo* es sumamente íntimo y personal; incluye el sistema de autoorganización desde el cual

cada uno actúa, piensa, habla, siente y justifica su existencia. Freud (1992) explica el *yo* como núcleo, parte de un sistema compuesto por el *ello* y el *superyó* o *ideal del yo*. El *ello* es el inconsciente, las pulsiones instintivas, primitivas y reprimidas del sujeto que involucra los principios del placer, la sexualidad y la agresión, “sobre el cual, como una superficie, se asienta el yo [...]. El yo no está separado tajantemente del ello: confluye hacia abajo con el ello” (Freud, 1992: 25-26).

El *yo* es “la parte del ello alterada por la influencia directa del mundo exterior [...] se empeña en hacer valer sobre el ello el influjo del mundo exterior, así como sus propósitos propios; se afana por remplazar el principio de placer, que rige irrestrictamente en el ello, por el principio de realidad” (Freud, 1992: 27). El *yo* es como un intermediario entre la prudencia con la que se debe actuar en el mundo social y colectivo, en medio de una dinámica de “estira y afloja” con el *ello*, el cual se abraza a las pasiones y pulsiones sin freno. Freud explica que el *yo* es como el jinete que intenta domar y frenar al caballo, pero suele suceder que el caballo (el *ello*) a veces conduce al jinete (al *yo*) a donde le place, lo que provoca que el *yo* trasponga “en acción la voluntad del ello como si fuera la suya propia” (Freud, 1992: 27).

El *superyó* o *ideal del yo*, de acuerdo con Freud, es como el padre que señala en todo momento lo que debe ser, lo prohibido, lo ilícito y lo reservado. Representa los aspectos morales de la personalidad, y conduce a la auto-represión del individuo como una autoridad que dirige a la “conciencia moral, quizá también como sentimiento inconsciente de culpa, sobre el yo” (Freud, 1992: 36) (ver imagen 5).

Imagen 5. El *yo*, el *ello* y el *superyó* o *ideal del yo*.



<Imagen 5>

Fuente: Elaboración propia.

El *yo*, altamente influenciado por el mundo exterior, se nutre de todas las experiencias de vida e interacciones sociales que mantiene con el entorno y con los otros. El deseo humano por adaptarse y ser parte de su mundo exterior hace que el *yo* gobierne sus pulsiones naturales, las inhiba, para lo cual el *ideal del yo* cumple su papel como “formación reactiva contra los procesos pulsionales del *ello*” (Freud, 1992: 56). El *superyó* somete al *yo* a través de la angustia, “la angustia de la conciencia moral” (Freud, 1992: 58). El “superyó subroga la misma función protectora y salvadora que al comienzo recayó sobre el padre” (Freud, 1992: 59); trabaja y desarrolla una relación de angustia con el *yo* que pronto se convierte en conciencia moral.

El *yo*, perseguido por el *ideal del yo*, se resigna en sí mismo, y encuentra que la vida tiene un fin: “ser amado: que ser amado por el *superyó*” (Freud, 1992: 58). El amor del *superyó* es anhelo puro; el *yo* moldea su conducta para tal fin. Es decir, el sujeto se adapta para desarrollar mecanismos de amor propio, propiciados por la adecuación y búsqueda de la aceptación, integración e identificación con las conductas externas, social y moralmente aceptadas. De acuerdo con Bellak, psicólogo, psicoanalista y psiquiatra austriaco, el *yo* se adecua a ciertas funciones en las que es influenciado tanto por el *ello* como por el *superyó* para mediar entre sus pulsiones naturales y el deseo de amor y aceptación. Significa que el *yo* posee la función y *cualidad adaptativa* para alcanzar el deseado amor exterior e interior (ver tabla 2).

Tabla 2. Funciones adaptativas del *yo* (González de Rivera y de las Cuevas, 1992).

| Funciones adaptativas del yo | Caracterización |
|--|---|
| Contacto con la realidad | Capacidad de percepción y distinción entre estímulos externos e internos. |
| Juicio crítico | Anticipación y previsión de los hechos y reacciones emocionales. |
| Sentido de la realidad del mundo y del sí mismo. | Interpretación de los acontecimientos externos, formación de la personalidad, de la identidad, de la autoestima y establecimiento de límites entre el mundo exterior e interior. |
| Regulación y control de pulsiones, afectos e impulsos | Expresión de las pulsiones naturales en relación con mecanismos de frustración, control y espera. |
| Relaciones objetales o interpersonales | Calidad en las relaciones con los demás, demarcadas por el grado de “primitividad-madurez de las relaciones” (González de Rivera <i>et al.</i> , 1992: 3), por la percepción del sujeto sobre sí mismo con relación al otro y por la capacidad de constancia, frustración y ansiedad ante la ausencia del otro. |

| | |
|---|--|
| Procesos cognitivos | Capacidad de adaptación de la memoria, de la concentración, de la atención, de la conceptualización, del lenguaje y de la comunicación. |
| Regresión adaptativa | Capacidad de identificación del inconsciente y control sobre los procesos primarios del pensamiento. |
| Mecanismos de defensa | Capacidad de protección y adaptación ante situaciones de emergencia. |
| Filtro de estímulos | Sensibilidad y registro de estímulos sensoriales. |
| Funcionamiento sintético-integrativo | Capacidad de “reconciliación o integración de actitudes, valores, afectos, conducta y autorrepresentaciones de sí mismo discrepantes o potencialmente contradictorias” (González de Rivera <i>et al.</i> , 1992: 4). |
| Funcionamiento autónomo | Funcionamiento de mecanismos primarios y secundarios de autonomía. |
| Competencia y dominio | Capacidad de “interacción y su control, dominio activo y causalidad sobre su medio ambiente” (González de Rivera <i>et al.</i> , 1992: 4). |

<Tabla 2>

Fuente: Elaboración propia.

Las funciones adaptativas del *yo*, motivadas por el deseo de amor del *superyó*, en relación con la adecuación, integración y búsqueda por la aceptación del mundo exterior, favorecen el desarrollo de la *complejidad del yo*. El sujeto ya no solo se pone “en el centro de su mundo para poder tratarlo y tratarse a sí mismo. Eso es lo que uno puede llamar egocentrismo” (Morin, 1990: 61). El *yo* no deja de ser el centro del universo; no abandona su egocentrismo, porque no puede abandonar ni su *yo* ni su *ello*, pero la función adaptativa del *yo* –motivada por la angustia y la conciencia moral, proveniente del *superyó*– le impulsa a la formación de una “complejidad individual” (Morin, 1990: 61) en la que en el centro también se posiciona a los nuestros: nuestros padres, nuestros hermanos, nuestros hijos, nuestros amigos, nuestros maestros y nuestros conciudadanos.

Es tal la capacidad adaptativa del *yo*, la profunda aspiración por el amor, que “somos incluso capaces de sacrificar nuestras vidas por los nuestros” (Morin, 1990: 61). El egocentrismo y concepción del sujeto se complejiza, y así “nuestro egocentrismo puede hallarse englobado en una subjetividad comunitaria más amplia” (Morin, 1990: 61). Un *egocentrismo de subjetividad comunitaria compleja* que impulsa al hombre a vivir para amar, para buscar el amor y para amarse, en la medida que logra comunión entre amar y ser amado.

El amor se convierte en un aliciente que lleva al sujeto a ser, vivir, incluso existir por el *yo* y por lo nuestro, por el *otro*. En la educación, el egocentrismo de subjetividad comunitaria compleja –la función adaptativa del *yo*– también tiene incidencia en lo que impulsa al educador a enseñar, a apasionarse por su labor, a *vivir para enseñar*. La vocación por la enseñanza es una manifestación de la capacidad adaptativa del *yo*, motivada por el “el amor por el saber que dispensarían, el amor por una juventud a educar” (Morin, 2015: 137). Amor del que educa que Morin expresa como el *Eros*.

El Eros, de acuerdo con Freud (1992), es una fuerza de vida; es el impulso de amar y de deseo por el otro que representa una *pulsión de vida* natural, instintiva, proveniente del *ello* en la que el *yo* obtiene afirmación al unirse con otros, al agruparnos con otros. Al amar y convivir, el Eros se manifiesta. También representa “la pulsión de autoconservación” (Freud, 1992: 41) expresada en la necesidad de reproducción y producción de la vida; es decir, el Eros –además de comportar la pulsión sexual reproductiva– también “persigue la meta de complicar la vida mediante la reunión, la síntesis, de la sustancia viva dispersada en partículas, y esto, desde luego, para conservarla” (Freud, 1992: 41) y asegurarse de que la vida continúe por generaciones a través del tiempo.

La *pulsión de vida* y *pulsión de autoconservación* se relacionan con el Eros como fundamento del egocentrismo de subjetividad comunitaria compleja en la educación al motivar al que educa a amar y vivir para enseñar. El que educa “avanza a partir de una pasión creadora” (Morin, 2015: 135) que lo motiva a cuestionar y autocriticar su labor, así como a reflexionar sobre los lineamientos y paradigmas dominantes en la educación. Se percata de las carencias, falsedades e ilusiones predominantes en el proceso educativo, y se ve impulsado a tomar desviaciones; es decir, a innovar y transformar su labor, aunque vaya en contra o por un camino distinto al preestablecido.

El Eros del educador lo inmiscuye en “una revolución salvaje de las condiciones de adquisición de los saberes” (Morin, 2015: 135) que le impulsa a adecuarse y nutrirse de las revoluciones sociales y educativas que recuperan los recursos disponibles a su favor para engrandecer el proceso educativo. El Internet, los medios masivos y digitales, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) no son enemigos, sino retos, herramientas a aprender para complejizar la adquisición de conocimientos, tanto para el propio educador como para el alumno.

Para Morin, el Eros en la educación ha de ser regenerando continuamente para evitar su degeneración: sobrepasar los reduccionismos, ilusiones e incertidumbres que puedan corromper la natural *pulsión de vida* y *pulsión de autoconservación* en el que educa, así como aspirar a una “democratización cultural y, por otra, nos obliga a repensar todo el sistema de enseñanza” (Morin, 2015: 136). Que el docente se entienda a sí mismo como un director y no auxiliar de orquesta; deje de supeditarse a parámetros curriculares que no correspondan a la realidad, necesidades y peculiaridades del contexto y las formas de vida de sus alumnos ni a la suya propia. Para lograrlo ha de dejar de considerarse un seguidor, simpatizante o reproductor de planes, programas y lineamientos educativos, en su lugar trabajar y prepararse para identificarse como un observador-estratega.

El educador, observador-estratega, reconoce que en la búsqueda por la verdad y el conocimiento “las actividades auto-observadoras deben ser inseparables de las actividades observadoras, las autocríticas inseparables de las críticas, los procesos reflexivos inseparables de los procesos de objetivación” (Morin, 1999: 12); es decir, identificar que en su transformación como director de orquesta y responsable de la educación, la autocrítica y autoobservación son inseparables de la crítica y observación del proceso educativo. Comprende que reformar la educación requiere, primero, de reformarse a sí mismo, entonces, el educador como *observador* se integra a sí mismo en la *observación*.

A partir de la observación crítica y autocrítica, la estrategia se posibilita por encima del programa. Para Morin, el programa “establece una secuencia de acciones que deben ser ejecutadas sin variación en un entorno estable; pero desde el momento en que se establece una modificación de las condiciones exteriores el programa se bloquea” (Morin, 1999: 45). ¿Cómo subordinar el proceso educativo a un programa preestablecido que no está diseñado para lidiar con los desvíos, con las alteraciones ni con las variaciones? ¿Cómo enseñar a vivir

y aprender la libertad bajo un programa que se bloquea ante lo imprevisible, ante lo contradictorio, que poco puede considerar las múltiples y diversas formas de vida, de realidades y necesidades de los alumnos?

Por el contrario, “la estrategia elabora un escenario de acción examinando las certezas y las incertidumbres de la situación, las probabilidades, las improbabilidades” (Morin, 1999: 45). El escenario estratégico acepta modificaciones, adecuándose a la información observada y recabada del contexto y del alumno; no le teme a los azares ni contratiempos; más bien, los entiende como oportunidades. La estrategia reconoce la inestabilidad del entorno, y juega con ella para ser creativa, audaz, pero también prudente; sabe medir las repercusiones posibles.

El educador, observador-estratega, actúa con base en su libertad de elección, pero es consciente de la apuesta que involucra y del margen de error que comprende. La estrategia que elabora ha de tener en cuenta las incertidumbres, contingencias y “complejidades inherentes a sus propias finalidades, que en el transcurso de la acción pueda modificarse en función de los riesgos, informaciones, cambios de contexto y que pueda considerar un eventual torpedeo de la acción que hubiese tomado un curso nocivo” (Morin, 1999: 46). Así, el educador ha de considerar una serie de elementos en su formación y actuación como observador-estratega:

- ◆ El objeto de observación, la educación, el alumno y él mismo no pueden ser aislados de la historia, de las relaciones sociales, étnicas ni de todo el bagaje humano que los acompaña.
- ◆ El objeto de observación deja de ser un mero objeto para comprender su cualidad como sistema viviente que incluye en sí un sinfín de posibilidades de interacción, dentro y fuera del propio sistema (Morin, 1984).
- ◆ El observador-estratega usa su inteligencia, ánimo y creatividad para acercarse a la vida, a la realidad y a cada uno de sus ámbitos desde la problematización, comunicación, historicidad y unidad/multidimensionalidad desde las que puedan ser abordadas.
- ◆ El observador-estratega puede tener presente el programa como documento de referencia, pero justificar su práctica exclusivamente en él propende a la restricción

simplificante; en cambio, ha de comprender que su labor es la de un vigilante atento y listo para proponer procesos de aprendizaje que acepten información nueva o renovada sobre la situación y precisiones de aprendizaje de los alumnos, retomándolos y reorganizándolos constantemente.

- ◆ El observador-estratega está preparado para actuar en momentos de crisis: distingue la impredecibilidad de la cotidianeidad, y es capaz de recrearse y organizar nuevas estrategias para sanar las crisis que enfrenta. Reconoce que la complejidad es “lo inesperado” (Morin, 1990: 75), por lo que está siempre atento y despierto a la vida, al entorno y a la naturaleza. Se niega a los determinismos educativos y a la producción mecánica que mutila la creatividad humana.
- ◆ El educador-estratega abraza la pluralidad para educar diferente, para adecuarse, evolucionar y persistir. Enseña a aprender bajo la misma dinámica, de tal forma que el alumno conozca y aprecie lo complejo, lo múltiple y lo diverso, sin sentir angustia ni frustración por no cubrir los parámetros que el programa educativo impone como estándares de lo que “un buen alumno” representa.
- ◆ El educador-estratega acepta el error como áreas de oportunidad, y se capacita para mirar cada posibilidad, para desarrollar un aprendizaje reflexivo y consciente.
- ◆ El educador-estratega diseña “estrategias heurísticas y por la invención de soluciones nuevas” (Morin, 1984: 251) que correspondan a la realidad, a las necesidades y a las distinciones de cada uno de sus alumnos.
- ◆ El educador-estratega resignifica la noción de egocentrismo por la inclusión de la subjetividad comunitaria compleja que aprecia el amor al *yo*, a lo nuestro y al *otro* para representar la labor educativa como la *pulsión de vida* y *pulsión de autoconservación* expresada en el Eros: la vocación y el amor de vivir para enseñar.

El Eros transforma al educador-estratega en “director de orquesta, maestro o profesor, que puede y debe guiar la revolución pedagógica del conocimiento y del pensamiento” (Morin, 2015: 136). El docente no es más un distribuidor del saber, sino quien motiva la curiosidad, la duda y el deseo por la sabiduría, también quien fomenta el diálogo y la reflexión conjunta del conocimiento a fin de que los alumnos sean quienes traduzcan y reconstruyan

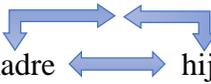
su conocimiento con las herramientas necesarias, ofrecidas por el educador, por el entorno y por ellos mismos como seres pensantes y creadores complejos.

El Eros sirve de impulso para la formación de relaciones y dinámicas diferentes a las tradicionales o convencionales entre docente-alumno. Una interacción más dialéctica; “por consiguiente, con mayor grado de énfasis en las dinámicas y relaciones que en las estructuras” (Gómez Francisco, 2010: s.p.). La consideración del alumno desde una óptica más realista y no como un ser “abstracto-ideal” (Gómez Francisco, 2010: s.p.) que debe cumplir con la ilusión de alumno que hemos formado a lo largo del tiempo, derivada de la instrucción o capacitación docente recibida; en su lugar, considerarlo y comprenderlo desde un “mínimo ecosocial concreto y contextualizado” (Gómez Francisco, 2010: s.p.) que reconoce la diversidad histórica y natural de su ser.

Identificar el aprendizaje como un proceso único, personal e indivisible que no puede ser aprendido por todos de la misma manera y bajo los mismos lineamientos; por consiguiente, resulta necesaria la “práctica como criterio de verdad” (Gómez Francisco, 2010: s.p.) en la que el alumno viva el conocimiento, comprendiendo que este es inacabado; por lo tanto, cada uno puede reconstruirlo, modificarlo, ampliarlo o seccionarlo de acuerdo con su propio esquema de significados, ideario y perspectiva. El observador-estratega comprender que no por ser el alumno quien aprende significa que pueda menos, sepa menos o que no tenga la capacidad para modificar y proponer ideas nuevas o diversas que engrandezcan el conocimiento. La educación práctica se identifica como medio relevante para el educador-estratega; comprende que ha de formar para la realidad, y que la mejor forma de acceder a ella es por medio de la misma realidad, experimentación y vivencia práctica que facilite la interacción dinámica y nutrida con el conocimiento aplicado a la vida real.

Durante largo tiempo, la sabiduría se ha identificado “con un arte de vida por el cual la razón gobierna dominando o eliminando las pasiones fuente de ilusiones y delirios” (Morin, s.f.e: 150). La idea clásica de la sabiduría y el conocimiento en el ejercicio de la razón ha eliminado cualquier atisbo de afectividad; sin embargo, el pensamiento complejo, investigativo y no parcelado evidencia que “todas las actividades racionales de la mente van acompañadas de afectividad. La afectividad, que ciertamente puede inmovilizar la razón, es la única capaz de movilizarla” (Morin, s.f.e: 150).

El concepto del amor es una idea sumamente humana, con raíces muy profundas. Todo se remonta y comienza desde los primeros años de vida de la humanidad con el “principio de atracción o apego biológico provocara entre los unicelulares encuentros protosexuales y asociaciones de donde nacieran colonias, organismos, sociedades” (Morin, s.f.a: 510). El amor humano presenta dos orígenes animales (Morin, s.f.a):

- 
1. Relación mamífera entre madre ↔ hijo de profunda intensidad que inicia desde el vientre y su “continuación extrauterina en el amamantamiento” (Morin, s.f.a: 510), perdurable en el apego y en la relación mutualista entre ambos seres.
 2. Relación de pareja macho/hembra formada en pájaros y ciertos mamíferos.

El amor humano tiene origen en la existencia animal, mamífera, primática y homínida del hombre. El carácter de *homo*, que en su raíz latina “significa hombre o ser humano” (Diccionario etimológico castellano, s.f.: s.p.), presenta correspondencia con la capacidad de transferencia y trasmutación más allá de la familia; es decir, el amor, atracción y amistad es transferible a todo *homo*. De acuerdo con Morin, el amor atiende al principio de la neguentropía que señala que “*la negación de la dispersión en el proceso mismo de dispersión; es la negación del aislamiento en el aislamiento mismo del individuo egocéntrico*” (Morin, s.f.a: 511). Significa que el hombre, su *yo* egocéntrico, se niega al aislamiento; sin embargo, parte de la vida humana es vivida en aislamiento, pero el rechazo hacia este le lleva a luchar contra el abandono, lo que posibilita la trasmutación del *yo* egocéntrico por la “superación transubjetiva en la comunidad amante” (Morin, s.f.a: 511).

El amor se convierte en una lucha contra la separación, contra el abandono, en una búsqueda por el encuentro, por la comunicación y por la convivencia entre desconocidos, en un esfuerzo por unir lo irreconciliable y en un motor de vida. El amor se transforma incluso en una verdadera religión que “reúne las individualidades egocéntricas en sus caracteres más íntima e intensamente subjetivos” (Morin, s.f.a: 511); sobrepasa a la pareja, a la familia, a los hijos, al clan, y se expresa en “una ética propiamente humana (‘amaos los unos a los otros’) y una exigencia orgánica de humanidad (‘el género humano es la internacional’)” (Morin, s.f.a: 512).

La capacidad humana para amar nos lleva a pensar en su relevancia en la educación: amor presente tanto en el que enseña como en el que aprende, fundamento provocativo del educador-estratega y de su vocación de vida. Resulta significativo plantearse el problema del amor y la educación porque “el mal de la humanidad no reside en la falta de amor. Nuestras civilizaciones, aunque y porque individualistas, son también civilizaciones en las que se da una hemorragia de amor no sólo sobre los cercanos, sino que salta sobre los desconocidos(as) ocasionales, se fija en Dioses o en Ideas, se enraíza en las Patrias” (Morin, s.f.a: 512).

El dilema está en que, por una parte, nos volvemos ciegos de amor, tanto que lo degradamos y extraviamos, y –por otra parte– privamos de amor a las enemistades y a los discordantes. Para unos somos represivos e inhumanos, para otros fúricos de ardor amoroso. Se convierte en un problema de reduccionismo amoroso que puede ser abordado y trabajado en la educación como el “problema de la hipercomplejidad [...] [de] energía amorosa” (Morin, s.f.a: 512): el problema no es la producción de amor; más bien, enseñar a amar.

Educar para entender y regenerar la noción de amor, para redirigir “la omnirresurgente energía amorosa” (Morin, s.f.a: 512) de tal forma que no sea guardada y destinada solo para los selectos, nobles y dignos del amor. Morin señala que tampoco se trata de anunciar “la utopía del reino del amor y la fraternidad” (Morin, s.f.a: 513), sino de educar para formar un amor de “versatilidad enmarañosa: amor entre individuos, amor fraternal consagrado a lo humano por lo humano, amor a la vida, amor a la naturaleza, amor a la verdad [...]. De suerte que el amor pueda convertirse en el principio gravitacional de la hipercomplejidad” (Morin, s.f.a: 513). Comporta educar para pensar y actuar desde la sabiduría del amor hipercomplejo que use la afectividad, la compasión y la empatía humana no selectiva, desde una inteligencia racional que permita ligar la locura del amor con la poética de la vida filosófica, con la sapiencia del hombre razonable, en virtud de la ética humana.

Significa formar y guiar al “*Homo sapiens-demens*” (Morin, s.f.e: 151): preparar al hombre capaz de cohesionar razón/pasión en un ciclo dialógico en el que la razón ayude a la pasión a detectar sus errores, ilusiones e incertidumbres, al mismo tiempo que la pasión humanice a la razón, corrigiéndose mutuamente, de tal forma que el amor no ceda al egocentrismo del *yo*; en su lugar, permita orientar al amor por la humanidad. Se busca educar al hombre racional, consciente de su identidad humana, motivado a jugar con la *dialógica*

entre prosa y poesía (ver II.2 Vivir filosóficamente), buscando, aprendiendo y dirigiéndose hacia un verdadero “*saber-amar*” (Morin, s.f.e: 154).

Buscar la regeneración del *Eros* en la educación para aprender y enseñar a amar a cada ser humano y así favorecer el diálogo entre contrarios a fin de alcanzar un bien mayor: el bien vivir y la vida libre en la planetariedad. El amor regenerado en la educación debe partir de “la comprensión, la benevolencia, el reconocimiento, van a permitir no solamente un vivir mejor en la relación enseñante-enseñado, en toda relación de autoridad, en toda relación humana, sino también combatir el mal moral más cruel, el más atroz que un ser humano pueda hacer a otro ser humano: la humillación” (Morin, 2015: 137-138).

El *Eros* como amor por la labor educativa no humilla, no degrada, no jerarquiza ni ve como ser reducido al educando. No coloca en un ladrillo cual pedestal a la autoridad educativa; más bien, es benevolente, y comprende que la regeneración del *Eros* en la educación requiere de la regeneración de la comprensión, de las relaciones humanas y de la calidad humana para actuar como acompañantes de vida y orientar al que aprende hacia la comprensión, hacia la confrontación de las falsedades, hacia la reconstrucción de la moral, de la responsabilidad y de la solidaridad, hacia la formación de una civilización planetaria en la que el *yo* de cada uno proteja y cuide la vida de los suyos, de los nuestros, de los *otros*.

Así, la educación deja de estar localizada en un tiempo y espacio determinado; se reforma y revitaliza como una educación de vida, del saber-vivir, de vivir filosóficamente y aprender la libertad. La educación se vuelve permanente, abandona los límites de edad y cumple una misión de vida que no busca solo el *bien vivir* personal, sino la superación del egocentrismo del *yo* por un egocentrismo de subjetividad comunitaria compleja en todos. Una complejidad individual que de acuerdo con Morin aspire a una de las metas de vida que impulsa al *Eros* en la educación y en la humanidad:

Es luchar contra la crueldad del mundo, porque la crueldad del mundo nos hace sufrir y nos mata y al mismo tiempo tratamos de que cada uno pueda abrir en su vida todas las virtudes que tenga [...] decimos que el amor es tan fuerte como la muerte. Yo en lo personal no creo que sea tan fuerte como la muerte. Es casi tan fuerte, es decir, es gracias al amor que podemos exorcizar la angustia de la muerte. No podemos suprimirla, pero es el amor, la comunión, la participación lo que le da sentido a la vida a través y a pesar de la muerte [...] la vida es trágica, sé que la vida también tiene momentos maravillosos cuando nos amamos [...]. Soy quien soy, es decir, mi “yo”, y al mismo tiempo soy todo el mundo. Soy todas las personas

que me he encontrado, soy la humanidad (Multiversidad Mundo Real Edgar Morin *et al.*, 2020: 2:21:13).

Este capítulo: *Aprender a vivir. Vivir para enseñar* ha respondido a la pregunta: ¿Qué repercusiones e influencia presentan el error, la ilusión, las incertidumbres y la filosofía en lo que supone aprender a vivir, en correspondencia con la idea de egocentrismo de subjetividad comunitaria compleja en la educación como fundamento de la representación vivir para enseñar? A partir del análisis hermenéutico, reflexivo e interpretativo de la noción moriniana del error, la ilusión y las incertidumbres como cegueras educativas en el trabajo de conocer el conocimiento –fundamento relevante para reformar la educación–, especificando en la falsa idea generalizada por la educación clásica-tradicional sobre el alumno “todo-nada”, distinguiendo la importancia de educar para aprender el arte de saber-vivir, de vivir filosóficamente y de aprender la libertad en comunión con la regeneración del Eros en la labor y vocación educativa del observador-estratega y en la enseñanza-aprendizaje hipercomplejo del amor para la resignificación y recuperación de la humanidad.

Se destacan aportaciones educativas como la complejidad individual del sujeto, del *yo*, intervenida por la formación de la angustia y de la conciencia moral del *superyó* que permite al hombre desprenderse y reinterpretar su egocentrismo por un egocentrismo de subjetividad comunitaria compleja que en la educación contribuye a entablar relaciones dialógicas, dinámicas y afectivas entre educadores y educandos, alejadas de vínculos jerárquicos, degradantes, aprendidos y transmitidos a lo largo de la historia escolar tradicional, a favor de una correspondencia basada en el respeto mutuo, la promoción filosófica y la común búsqueda del *bien vivir* y del vivir la libertad para toda la población planetaria.

CAPÍTULO III. EL MÉTODO DE LO COMPLEJO EN LA EDUCACIÓN

El capítulo está organizado en tres apartados directamente vinculados con la pregunta de investigación: ¿Qué implica plantear la educación desde el método de lo complejo en adecuación a sus principios y distinciones? El primer apartado se refiere al conflicto de la unidimensionalización de lo multidimensional en los problemas fundamentales y globales del hombre, los cuales incluyen al educativo. En el segundo subtema se analizan las implicaciones del aprendizaje y conocimiento multidimensional, detallando en aportaciones como la noción de la *unitas multiplex*, la inteligencia general, la formación en la racionalidad y racionalización y la complejidad del pensamiento complejo en la educación. En el último apartado se caracteriza el método, su implicación en la educación como estrategia para el conocimiento y para la constitución de sistemas organizacionales interactivos en la educación, en el alumno y en el docente.

III.1 Unidimensionalización de lo multidimensional

Palabra-maestra originada desde la ciencia clásica: orden. Galileo, Thomas Wright, Kepler, Newton, Laplace y otros estudiosos de la galaxia establecieron “que la innumerable población de las estrellas obedece a una inexorable mecánica” (Morin, 2001: 50); pareciera que el cosmos es un camino trazado por el cual desfilan los planetas, y que cada fenómeno obedecía a la misma ley: la “Ley de lo Eterno” (Morin, 2001: 50), de la repetición ininterrumpida. Las leyes absolutas de la naturaleza, el desorden excluido, la vida cíclica y los problemas fundamentales del hombre definidos y dirigidos hacia salidas determinadas, pero desde 1789 la Revolución Francesa hace de la palabra Revolución “no ya recomenzamiento de lo mismo en lo mismo, sino ruptura y cambio. He aquí que se descubre que la Vida, lejos de estar fijada de una vez por todas, depende de la evolución” (Morin, 2001: 50). La vida cambia y se trastoca; el caos irrumpe, modifica el saber y el hacer del hombre. Las sociedades y el conocimiento evolucionan.

Se descubre que el átomo no es estable, ordenado, tampoco perfecto ni es la partícula o ladrillo básico del universo; más bien, es caótico, incontenible y radiactivo. En 1969 el hombre pisó por primera vez la luna como consecuencia de la constante humana por innovar en materia tecnológica, acompañada del incesante deseo por la exploración cósmica. A lo

largo del siglo XX, gracias al trabajo de diversos investigadores y científicos, se logró el desarrollo de la genética, el descubrimiento de la estructura del ADN y la posibilidad de clonación de seres vivos. La Teoría de la Relatividad de Albert Einstein, así como la creación de la Teoría del Big Bang, tomaron relevancia (Pruna Goodgall, 2006). El desarrollo científico y la aceptación del caos en el mismo no cesaron. Aportaciones teóricas de pedagogos, filósofos, científicos e investigadores fundaron las bases de la pedagogía contemporánea y del conocimiento actual.

La necesidad humana por la evolución, por conocer mejor nuestro entorno y nuestro propio ser han dejado de lado la mecanización, el conocimiento exclusivo, selectivo y jerarquizante; sin embargo, la óptica objetivista –altamente racionalista, partidaria del método experimental de las ciencias positivas, que rechaza o niega cualquier interpretación teológica, metafísica, subjetiva, y que promueve el estudio de los fenómenos sociales y humanos desde la misma postura científica– ha perpetuado el pensamiento disyuntivo y reductor en la confrontación de los problemas globales y fundamentales de la vida humana. Permanece el “pensamiento unidimensional, de las concepciones mutilantes, que no sólo han imperado en política, sino también en filosofía, en ciencias sociales y en las ciencias exactas” (Morin, 1984: 22).

Se mantiene una visión que “ciega el resto de las dimensiones de la realidad” (Morin, 1984: 70): no permite afrontar los problemas humanos desde una perspectiva compleja multidimensional; es decir, se olvida de que la realidad es traducible y re-construible desde múltiples perspectivas que varían, se alteran y cambian constantemente en relación con diversos factores: tiempo, espacio, colectivo, sujeto, historia y contexto, los cuales, además, se interrelacionan interactivamente. Por lo general, en los conflictos intervienen los anteriores factores en más de un sentido y dirección; sin embargo, los errores, ilusiones e incertidumbres ciegan la confrontación plural de los conflictos humanos; en su lugar, se ofrecen soluciones unidimensionales para lo que es naturalmente multidimensional.

Por ejemplo, la política aborda sus conflictos desde el ejercicio de la política, desde una postura unidimensional que no incorpora las precisiones sociales y educativas locales ni globales en el ejercicio político. El político se dedica a la política; incluso, en México, el no político que quiere ser político y salir beneficiado de la misma se dedica a la política, pero no se propicia la *lógica del tercero incluido* (ver capítulo I) en el ejercicio político: no vemos

a los políticos consultando al sociológico, al comerciante, al artista, al filósofo, al docente, al alumno, al ciudadano común; no les cuestionan ni escuchan su opinión sobre cómo desarrollar su actividad política.

Asimismo, muchos problemas multidimensionales son tratados desde una postura unidimensional. La educación no es la excepción. Los conflictos del sistema educativo muchas veces han sido abordados desde una “inteligencia parcelada, compartimentada, mecanicista, desunida, reduccionista [...] unidimensional destruye el complejo mundo en fragmentos desunidos, fracciona los problemas, separa lo que está unido, unidimensionaliza lo multidimensional” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 95). Unidimensionaliza el conocimiento y su aprendizaje que es naturalmente multidimensional y transdisciplinar; también unidimensionaliza las relaciones docente-alumno-padres-sociedad-contexto y las interacciones entre autoridades educativas mediadas por procesos burocráticos.

“En las escuelas, el currículum mutila el saber” (Álvarez Nieto, 2016: s.p.): planes y programas de estudio con horarios establecidos para el aprendizaje, delimitados para cada espacio curricular. Una distribución semanal en la que predomina la tendencia a favorecer asignaturas consideradas como prioritarias –como lengua materna, español y matemáticas–, lo que coloca en desventaja –con pocas horas lectivas a la semana– a áreas de desarrollo corpóreo, socioemocional y artístico.

Segundo, unidimensionaliza las relaciones docente-alumno-padres-sociedad-contexto al centrar la educación únicamente en docentes y alumnos; si bien son los protagonistas del proceso educativo, sus relaciones con padres de familia, comunidad y contexto son indispensables para formar y preparar para la vida, para orientar hacia la formación de ciudadanos que no solo entiendan la escuela desde una misma visión unidimensional de estudio y de retención de lecciones dictadas por los libros y por el maestro, más de diversificación y aplicación práctica de su aprendizaje como ciudadanos del mundo que poseen derechos, privilegios y responsabilidades tanto nivel local como global.

También, unidimensionaliza las interacciones entre autoridades educativas, mediadas por procesos burocráticos al eliminar o reducir las posibilidades de diálogo activo y participativo entre los actores del proceso educativo. La documentación, registros, papeleo e intermediarios entre solicitudes, diligencias y necesidades se ven afectadas por el autoritarismo administrativo. Los conflictos se tornan aún más pesados al tener que enfrentar

la visión parcelada de quienes deciden sobre los recursos, espacios y tiempos destinados a la educación, sin considerar las múltiples realidades y diversas necesidades que pueden enfrentar los distintos sectores poblacionales en relación con los procesos educativos, con la historia y con el contexto que los envuelve.

En el panorama de la unidimensionalización, la educación toma un papel relevante en el que “tendrá que facilitar la percepción y la crítica de la falsa racionalidad [...], es decir la racionalidad abstracta y unidimensional inscripta en la seudofuncionalidad planificadora que no tiene en cuenta las necesidades no cuantificables y no identificables por las encuestas” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 95). En otras palabras, la educación toma parte del deber de enseñar la multidimensionalidad: enfrentar los problemas desde una perspectiva que no atiende a la funcionalidad inmediata; es decir, que no ofrezca soluciones solo para enfrentar la crisis del momento; más bien, que enseñe a reflexionar, prever y planificar a corto, mediano y a largo plazo para incluir y dialogar con las realidades, carencias e imperativos no evidentes, aquellos que silenciosamente consumen, lastiman y degradan a la humanidad.

Preparar para enfrentar los problemas multidimensionales desde un pensamiento igual de multidimensional solicita “la incorporación del pensamiento complejo en la educación” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 95), así como orientar hacia “la doble pareja *pensar global/actuar local, pensar local/actuar global*” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 96) que permitirán disponer del pensamiento planetario que conjeture y proyecte tanto para lo concreto como para lo universal, para lo uno como para lo múltiple, para lo particular como para lo general.

Se trata de evitar la enseñanza-aprendizaje de “la visión unidimensional abstracta” (Morin, 1990: 15) que pretende enfrentar los problemas del hombre desde una sola perspectiva y dirección, sin considerar al hombre mismo, su diversidad y sus múltiples realidades. La visión parcelada de la vida y sus dilemas “cuesta caro”; no se mutila únicamente la realidad, también la carne: se derrama sangre, y la tragedia corrompe la libertad humana. Muchas guerras, homicidios y genocidios se han impuesto en efecto de una postura limitada de la verdad.

Educar en la consciencia multidimensional “nos lleva a la idea de que toda visión unidimensional, toda visión especializada, parcial, es pobre” (Morin, 1990: 63), y pobre es el pensamiento que actúa guiado por la misma. Por ejemplo, el *mito del desarrollo* (ver

capítulo I) que cree que el poder tiránico y opresivo en aras del progreso es aceptable como sacrificio por un bien mayor, pero si limitada es la postura que la mueve y promueve, igual de menguantes serán sus resultados. Lo multidimensional visualiza lo diverso; trabaja para reconocer los múltiples escenarios de cada decisión seleccionada, y no simplifica ni se restringe a pensar en una sola área de desarrollo humano. Educar para el pensamiento multidimensional solicita una amplia consciencia ética y moral que integre el progreso económico y material, pero sin sacrificar o reducir los valores de la civilización humana.

La realidad actual, nacional y mundial, es un constante de cambio. La Revolución Digital iniciada a mediados del siglo XX no ha cesado; seguimos modificando cantidad de objetos y procesos para desarrollar la vida: la comunicación, las relaciones, el aprendizaje, la comida, todo ha sido y sigue siendo modificado. El cambio es necesario porque es parte de la evolución, pero su carácter de caótico provoca que no se mueva siempre en la misma dirección, no afecte a todos por igual, tampoco favorezca a todos ni a todo resquicio humano de la misma manera ni en la misma medida.

El cambio es vital si queremos crear un mundo realmente humano; “la renovación del pensamiento es el primer paso para crear ese nuevo mundo” (López Ramírez, 1998: 99). Pensamiento que será trasmutado al modificar la forma en que entendemos el conocimiento, su adquisición, su aprendizaje y su relación con la educación. La educación ha sido siempre la esencia misma de la perpetuación humana, desde enseñar y aprender a encender fuego, hasta enseñar y aprender a encender una computadora. Cada elemento de enseñanza-aprendizaje es lo que ha conferido al hombre su título como especie superior, capaz de mutar a lo largo de los siglos para asegurar su pervivencia. Ha llegado, entonces, el momento de seguir cambiando para preservar la vida, modificar la educación y el pensamiento para asegurar que las actuales y constantes carencias humanas no nos absorban ni aniquilen como especie digna de llamarse humana. Humano no solo por ser hombre, más por ser, sentir y vivir la *humanidad*.

La humanidad, su subsistencia y preservación, requiere abandonar la mutilante visión reduccionista y unilateral sobre la humanidad misma; de lo contrario, seguiremos reproduciendo los mismos errores del pasado que tarde o temprano terminaran por aniquilarnos como consecuencia del daño que entre nosotros mismos nos generamos.

Educar para la complejidad puede iniciar con la búsqueda de opciones diversas que ayuden a confrontar la realidad y sus dinámicas desde perspectivas múltiples, creativas, contrarias a lo común y así promover “la capacidad de aglutinar a sus miembros en relación a problemas comunes” (López Ramírez, 1998: 100). También, la capacidad de mirar el sufrimiento y conflictos humanos no como propios o pertenecientes específicamente a alguien o a un colectivo en concreto, más como cuestiones planetarias que en apariencia no nos afectan directamente, pero sí lo hacen indirectamente: manchan nuestra facultad como humanos, y ponen en riesgo nuestro futuro y el de nuestros descendientes. El porvenir de las generaciones jóvenes se perjudica al creer evidente o aceptable que los problemas humanos tengan propiedad, suponiendo, absurdamente, que no llegaran a nuestras vidas.

La educación se recubre del aporte moriniano “de la palabra misma, *complex*, unidad en la diversidad. El esfuerzo del pensamiento complejo es captar la diversidad y pluralidad de la unidad, o sea un pensamiento que enlaza y globaliza” (López Ramírez, 1998: 100). Para Morin, la idea de la multidimensionalidad educativa es opuesta a la degradación, al estancamiento, incluso a la involución humana, como “una resistencia más profunda, primordial, a la crueldad del mundo. Proseguir en el esfuerzo cósmico desesperado que, en el mundo toma la forma de una resistencia a la crueldad del mundo es lo que yo denominaría esperanza” (López Ramírez, 1998: 114).

Morin (2015) explica que nos encontramos ante una crisis multidimensional, consecuencia del imperio intelectual del reduccionismo unidimensional, traducido en “la crisis de la educación” (Morin, 2015: 45) que opera desde la violencia escolar expresada en la lucha de clases entre la clase adolescente y la clase docente adulta. Docentes y alumnos enfrentados, violentándose mutuamente entre caos y búsqueda por el orden, desobediencia, castigos, rebeldía, exclusión, humillaciones, culpabilización y empequeñecimiento de la labor docente, así como del valor del alumno. Consecuencia de una visión “unilateral se ve ya el sufrimiento de los docentes, ya el de los alumnos” (Morin, 2015: 46). Los unos a los otros se hacen sufrir ante la falta de comprensión, incapaces de multidimensionar la perspectiva ajena. La falta de un amor regenerando que busque *comprender al otro* como un ser multidimensional que vive, sufre, siente y piensa en más de una dirección.

La necesidad de revitalizar la educación integra este problema fundamental: la comprensión. ¿Cómo comprendernos como humanidad si no logramos abrazar la idea del

amor hacia las generaciones nuevas?, aquellas que representan nuestro porvenir. Amarlos es apreciar nuestro futuro; quererlos es estimar un mundo nuevo, uno más esperanzador. Amarlos es comprenderlos, mostrarles y enseñarles a aprender el amor; por lo tanto, enseñarles a comprendernos y amarnos. Descifrar las causas de su rebeldía y sublevación nos ayudará a entender la complejidad de un actuar que muchas veces tiene por origen razones de honesto dolor y carencia, quizá procedentes de fines superiores a los que podríamos considerar, reducidamente, como un “berrinche”.

Morin nos recuerda, por ejemplo, que desde “los años 1960, se ha producido la formación de una bioclase adolescente con su cultura, sus costumbres (rock, vestuario, lenguaje), su autonomía ostentada y reivindicada” (Morin, 2015: 46). Particularmente, en 1968 –tanto en Francia, país de origen de Morin, como en México– se llevaron a cabo revueltas estudiantiles ocasionadas, en el caso de Francia, por el autoritarismo académico de la época que terminó por complejizarse para ser parte de posturas revolucionarias contra el sistema capitalista, contra la guerra de Vietnam y contra la explotación de la clase obrera y campesina (Suárez Jaramillo, 2018). Por su parte, en México “como respuesta a una serie de agresiones que, días previos, había sufrido un grupo de estudiantes por parte de granaderos” (Concepto, s.f.: s.p.), y que se transformó en un enfrentamiento masivo estudiantil entre diversas instituciones y policías; representó la oposición estudiantil a la represión y autoritarismo del presidente.

Acontecimientos como los descritos parecen olvidarse con el tiempo; “los docentes no conocen esa cultura juvenil más que superficialmente, tal como los alumnos ignoran los problemas profundos que afectan el mundo docente” (Morin, 2015: 46). La búsqueda por la *comprensión del otro* se vuelve necesaria para la educación multidimensional. Especialmente en la actualidad, en un contexto mundial en el que las computadoras, el Internet y lo digital se han convertido en una fuente inagotable de conocimientos con la que todos, particularmente los jóvenes, podemos acceder a un “saber googlizado” (Morin, 2015: 46) que encara y hasta contradice el saber del docente. Se vuelve necesario trasmutar la lucha de clases al interior del aula por una colaboración de clase no solo entre docentes y alumnos, también entre disciplinas, autoridades, padres de familia y comunidad. Singularmente, colaboración entre disciplinas naturales y humanas como parte necesaria de la lucha contra la unidimensionalización del ser, del saber y del hacer, y contra el “imperialismo de los

conocimientos de calculadora y cuantitativos [que] progresa en detrimento de los conocimientos reflexivos y cualitativos” (Morin, 2015: 47).

La falta de diálogo, incluso el menosprecio entre la cultura científica y la humana, conlleva un problema fundamental que ha sido reducido: la puesta en riesgo de la cultura del saber. La presión aplicada por el mito del desarrollo sobre la educación ha impuesto en diversas instituciones un modelo educativo empresarial que compromete la esencia humana del hombre, su capacidad de comprensión sobre el otro, la formación de vínculos sanos y éticos entre sociedades. Así, la educación “no solo debe adaptarse al presente: también debe adaptar el presente a su misión transecular” (Morin, 2015: 47): el conocimiento planetario, humano y complejo.

Misión que ha de valerse de los medios actuales que lo facilitan: el Internet y la interconexión digital, no como herramientas de lucha de clases entre docentes y alumnos, sino como instrumentos de formación para las nuevas generaciones desde su uso consciente, organizado, no represivo, libre bajo sentido de auto-responsabilidad y comprensión común. Una educación que oriente a su empleo como medio facilitador de la multidimensionalidad, debido a que posibilita el acceso rápido y efectivo a formas de vida, pensamientos y culturas diversas; permite posicionarse en la perspectiva ajena para así multidimensionalizar la realidad del mundo.

Morin expone que nos encontramos inmersos en una “policrisis de múltiples rostros” (Morin, 2015: 49) en la que la educación se encuentra enferma de gran variedad de padecimientos vinculados con la policrisis de la civilización mundial. Nos enfrentamos a plurales afecciones, como la falta de solidaridad entre vecinos, familias y comunidades, la degradación del *superyó* –como conciencia moral–, el individualismo carente de egocentrismo de subjetividad comunitaria compleja, incivilización y angustia generalizada. Problemas multidimensionales en los que la crisis general y la crisis educativa comparten responsabilidades y padecimientos.

“La crisis de la educación depende de otras crisis que, a su vez, dependen de la crisis de la educación” (Morin, 2015: 50). Comprender que los problemas que enfrenta la humanidad no pueden ser aislados a sus espacios y tiempos; lo local, lo global, lo particular y lo general confluyen en direcciones distintas, pero convergentes, que se separan y unen continuamente. Las crisis sociales no pueden ser sanadas sin tratar al resto de las crisis

educativas y humanas. Se ha mencionado que parte de las misiones de la educación se centran en enseñar a aprender el saber-vivir, lo cual significa aprender a vivir las crisis, aprender a enfrentarlas y reorganizarlas para ofrecer soluciones distintas, creativas, que ayuden a sanar o mejorar los daños más críticos. No significa que la educación deba cambiar a la sociedad por sí sola, pero sí

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, más aptos para reconocer los errores y las ilusiones en el conocimiento, la decisión y la acción, más aptos para comprenderse los unos a los otros, más aptos para enfrentar las incertidumbres, más aptos para la aventura de la vida (Morin, 2015: 52).

III.2 Aprendizaje y conocimiento multidimensional

El conocimiento multidimensional y su aprendizaje alude a la pertinencia del conocimiento; es decir, a su cualidad de conveniente, oportuno y ventajoso, a su facultad de mirar la diversidad y la amplitud de posibilidades sin conformarse o aceptar la “salida fácil” o la simplicidad. Reconocer sus inevitables carencias para mirar la totalidad, pero empeñarse en construir una perspectiva organizacional cada vez más compleja, inclusiva e integrativa de lo ajeno, lo contradictorio y lo plural.

El conocimiento pertinente se vuelve una “necesidad intelectual y vital al mismo tiempo” (Morin, 1999: 14); solo un acercamiento abierto al conocimiento posibilitará el pensamiento diverso que facilite entender y acercarse a los problemas vitales desde una postura creativa y proactiva que genere proposiciones lo suficientemente inclusivas y plurales como para ofrecer soluciones que realmente sanen o eviten mayores perjuicios en el hombre, sus distintos espacios y tiempos, a corto, mediano y largo plazo.

La pregunta que Morin nos invita a realizarnos es ¿cómo percibir, conocer y enseñar lo multidimensional? Para el filósofo se trata de “una reforma del pensamiento” (Morin, 1999: 14) que sea paradigmática y no programática; es decir, que la educación aprenda a organizar el conocimiento desde una postura diferente a la predominante, desde una que realmente problematice el problema y no solo le busque pronta salida para deshacerse de la

crisis, sino que se conflictúe con el conflicto a tal grado que incluso aprenda a disfrutar de la complejidad como un desafío a librar en el que el reto sea percibir y abrazar la mayor de las partes posibles. No una reforma programática que ofrezca “más de lo mismo”: más programas, más planes y más currículos educativos que determinen cómo educar, qué enseñar, cuándo, a qué hora y a qué darle prioridad, sin considerar la diversidad personal, cultural y colectiva de quien enseña y de quien aprende.

Morin señala la urgencia de la pertinencia del conocimiento en la educación del futuro, la cual ha de tener en consideración cuatro elementos que hasta ahora han parecido invisibles (Morin, 1999): el contexto, lo global, lo multidimensional (*unitas multiplex*) y lo complejo.

1. El contexto.

El conocimiento aislado siempre será insuficiente. De acuerdo con Morin,

hay que ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido [...]. Claude Bastien [psicólogo cognitivo francés] anota que ‘la evolución cognitiva no se dirige hacia la elaboración de conocimientos cada vez más abstractos, sino por el contrario, hacia su contextualización’ [...] ‘la contextualización es una condición esencial de la eficacia (del funcionamiento cognitivo)’ (Morin, 1999: 14-15).

Por ejemplo, no es lo mismo enseñar sobre las diversas técnicas y procesos de irrigación en agricultura a un joven cuya familia obtiene sustento económico del sembradío de maíz, que a un joven que vive en la ciudad, nunca ha viajado al campo y sus padres son abogados. Asimismo, hay que cuestionarse si a los mismos jóvenes mencionados se les puede inculcar una educación emocional, musical y artística bajo la misma perspectiva y el mismo programa. Ambos procesos educativos deben atender a la complejidad del pensamiento, pero ¿pueden ser dirigidos desde el mismo programa o currículo? Pueden compartir aspectos como la posición multidimensional, la educación filosófica, la enseñanza del saber-vivir, el vivir libremente, el egocentrismo de subjetividad comunitaria compleja, la experimentación y vivencia del conocimiento, pero el cómo llegar a tal meta “no está escrito sobre piedra”; depende del contexto, de las circunstancias, de la persona que aprende y de quienes lo rodean.

Mientras que, posiblemente, en el caso del primer joven ya posea algún tipo de conocimiento práctico sobre las técnicas de irrigación, y la información que se le ofrezca tenga sentido en la medida que amplía sus saberes; incluso sea confrontada, complementada o refutada con sus conocimientos previos, los cuales también serán encarados con lo que el docente le ofrece. Incluso puede suceder que sea el propio alumno quien aporte mayores saberes prácticos al docente y a sus compañeros; por lo cual, en este caso, lo que se ha de buscar es la confrontación del saber teórico ante una práctica genuina de la cotidianidad del conocimiento. No significa que para el caso del alumno ciudadano no deba propiciarse una confrontación o experimentación práctica del conocimiento; sin embargo, al ser, posiblemente, su primer contacto con este tipo de saberes, se ha de enfocar más en el descubrimiento e interpretación sobre cómo pueden ser integrados a su cotidianidad y hacerlos parte de una conciencia ecológica de la vida diaria. Sentido ecológico que también ha de ser orientado en el primer alumno, pero con mayor énfasis en la agricultura sustentable, mientras que con el joven ciudadano hacia el consumo sustentable.

En ambos casos, la educación emocional, musical y artística ha de ser primordial, pero para empezar habría que identificar el contexto y situación diferencial sobre sus emociones y relaciones afectivas, adicionalmente, reconocer su interés musical y artístico en relación con sus tradiciones, su cultura y su comunidad. La educación multidimensional, pertinente, ha de ser profundamente estratégica, observadora e investigativa del contexto y de otras tantas variantes.

2. Lo global, el todo y las partes.

Lo global, a diferencia del contexto que observa lo específico, es un todo mayor que contiene partes diversas, interconectadas recursiva-organizacional y hologramáticamente vinculadas de forma dialógica. Así, la sociedad, el sistema e instituciones educativas son, cada una, como un todo y como partes, más que el contexto. Son un todo organizado, un sistema organizado en el cual, además, cada uno de los individuos o sujetos sociales es parte y todo (Morin, 1999).

La noción de lo global, de la interacción entre el todo y las partes, hace consideración a los principios que ayudan a pensar la complejidad; es decir, a pensar el conocimiento pertinente y multidimensional. Morin nos facilita *tres principios* que nos asisten en el aprendizaje y conocimiento complejo. Dos de ellos, el *principio de la recursividad*

organizacional y el *principio hologramático*, analizados como concepto educativo en el capítulo I (I.1 Unión de vida y muerte), como parte de las máximas clave que Morin organiza derivadas o inspiradas en las ideas de Blaise Pascal.

El primer principio, el *dialógico*, sobre el que nos hace falta atender, refiere al permanente diálogo entre el orden y el desorden; es decir, entre el caos y la autoorganización del sistema. Antagónicos que en colaboración se reorganizan para convertir la dualidad en unidad y luchar contra la concepción del conocimiento como búsqueda por la certidumbre y por el saber último; en su lugar, ser abordados como un diálogo con el contexto y con una infinitud de datos que pueden ser traducidos de forma diversa, como un diálogo integrativo que permite la adaptabilidad de los aparentes rivales.

El desorden se identifica como un macro-concepto que integra el alea; es decir, el azar, lo aleatorio que acepta la agitación, lo disperso, el ruido, el error, lo accidentado y lo inverso (Morin, 1984). Macro-concepto al que recurre la ciencia moderna, la *scienza nuova*, en busca de lo “extracientífico” (Morin, 1984: 120) para enriquecer sus premisas, a favor de una nueva forma de producir y crear el saber.

El *principio dialógico* puede ser de gran ayuda al pensar en la crisis de la educación, en la crisis social y en la crisis humana, expresadas –entre muchas otras formas– como la lucha de clases o violencia escolar entre la clase adolescente y la clase docente adulta, así como en cualquier otro tipo de relación entre los integrantes del proceso educativo y la sociedad misma.

El principio dialógico nos acerca a un conocimiento en el que se comprende que los aparentes rivales, las desavenencias, los elementos extraños y negados en el proceso de aprendizaje pueden ser, más bien, un manantial de conocimiento que bien utilizado nos ofrezca una perspectiva de la realidad diferente a la que en un primer momento alcanzamos a profundizar. Nos ayuda a aceptar los antagónicos como rica fuente de saber sobre lo que hace falta atender y que en su consideración podrían ayudar a sanar los daños propiciados por la unidimensionalización del saber y contribuir a la formación de seres más libres, conscientes de su entorno, comprometidos con su propia educación y con su sociedad para ser y actuar como agentes de disrupción y trasmutación.

3. Lo multidimensional.

Insistimos en la idea que el pensamiento complejo es multidimensional debido a que “las unidades complejas, como el ser humano o la sociedad, son multidimensionales” (Morin, 1999: 15). Significa que tanto el ser humano como la sociedad y la educación comportan diversas dimensiones; cada una como una parte que conforma al todo y, al mismo tiempo, como un todo que conlleva partes. Por ejemplo, el ser humano está constituido por partes biológicas, psíquicas, emocionales, racionales, sociales, entre otras partes, que constituyen al ser humano como todo (ver imagen 1), pero, al mismo tiempo, el ser humano como *todo* es una parte de un todo social constituido por partes o dimensiones históricas, educativas, culturales, religiosas e ideológicas. Cada una de estas partes, por ejemplo, la dimensión educativa es en sí misma un todo en el que ocurren “inter-retroacciones permanentes con todas las otras dimensiones humanas [...] conlleva en sí, de manera holográfica: necesidades, deseos, pasiones humanas” (Morin, 1999: 15) relacionadas con el resto de las partes que conforman al todo humano y planetario.

Para comprender más a fondo el aprendizaje y conocimiento multidimensional, pertinente, hace falta ahondar en la aportación moriniana *unitas multiplex*: la paradoja de lo *uno* y lo *múltiple*, conceptos aparentemente excluyentes entre sí, pero que en realidad conforman los “caracteres de la unidad compleja” (Morin, 2001: 128).

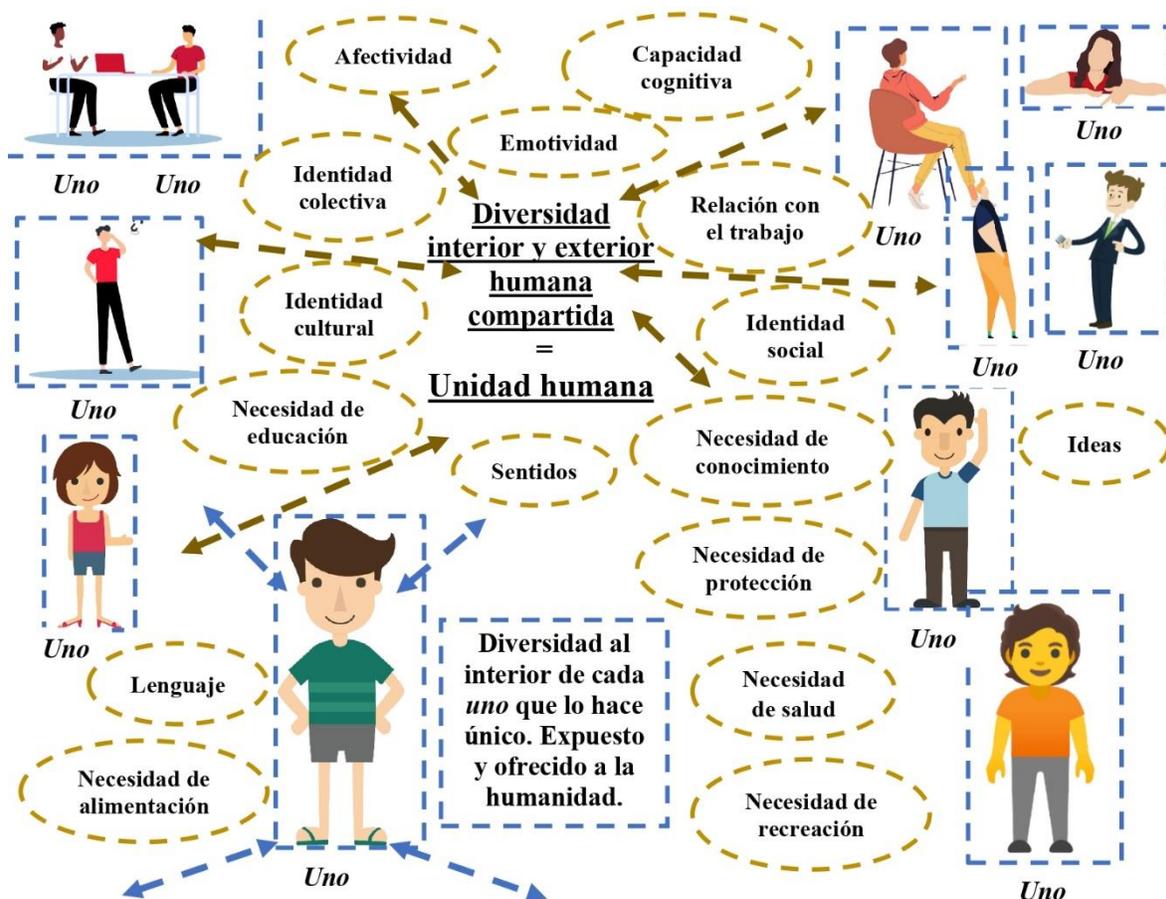
La *unitas multiplex* hace referencia a la relación dialógica, recursiva-organizacional y hologramática entre la unidad (lo *uno*) y la diversidad (lo *múltiple*), a la vez que entre la diversidad en la unidad; es decir, lo *múltiple* al interior de lo *uno*. Por ejemplo, encontramos una unidad humana, así como una diversidad humana, una unidad educativa como una diversidad educativa. La unidad lleva en sí los principios y elementos de sus múltiples o diversidades.

Podemos visualizarlo de la siguiente forma: el sujeto es un ser único –lo *uno*– que en sí mismo es complejo; como ser único posee elementos distintivos que lo caracterizan, y no lo pueden igualar a ningún otro ser: es irrepetible, insustituible y especial en sí mismo. Único como ninguno y valioso por ser y existir. Por sí mismo, como lo *uno*, contiene en su ser *diversidad*, riqueza enorme que expone y comparte a su entorno, lo que lo hace único e inigualable como lo *uno*. Su ser, como *unidad diversa*, interactúa con la *diversidad*, y se relaciona con un entorno múltiple en el que intervienen diversidad de elementos sociales,

educativos, culturales y humanos. Así, existe unidad y diversidad *personal*, como unidad y diversidad *colectiva-humana* en continua acción recíproca.

El sujeto como unidad, conforme al *principio de la recursividad*, produce, y es producido por la diversidad, lo que establece la relación de la diversidad en la unidad. Aunque lo *uno* sea único en sí mismo, también contiene diversidad humana que comparte con todos los *unos* o sujetos. Es decir, cada ser en sí mismo es único; su ser –como *uno*– aporta diversidad al mundo, al ser cada uno diferente al otro, especial por sí mismo, pero, al mismo tiempo, su carácter de único –además de aportar diversidad al todo– se construye de la diversidad que comparte con el resto de la humanidad, por ejemplo, del lenguaje, de la apropiación y formación de una identidad social y cultural vinculada con un grupo o colectivo específico, de la relación humana con el trabajo, de la capacidad de afectividad, de la necesidad de alimentación y de un entorno o ambiente estable que lo cuide y proteja. Así, la diversidad se encuentra al interior de lo *uno* al compartir múltiples elementos con el resto de los *unos*, lo cual propicia la unidad humana que –a pesar de la diversidad que ofrece cada ser– permite que al existir elementos compartidos entre todos los *unos*, lo diverso sea también lo *uno*; es decir, se una, se unifique y sea una unidad humana colmada de diversidad (ver imagen 6).

Imagen 6. Unidad y diversidad humana (*unitas multiplex* humana).



<Imagen 6>

Fuente: Elaboración propia.

“Qué fabulosa e innumerable la diversidad humana sobre el planeta Tierra. Las razas son diversas y los mestizajes son múltiples” (Morin, s.f.d: 63). Somos diversos por un sin fin de razones y particularidades: millares de lenguas, ritos, mitos, tabúes, sociedades, morfología, complejión, etnias, diversidad psicológica, incluso genética, diversidad filosófica y de consciencia. Sin embargo, “aunque la diversidad humana es visible, la unidad humana ha devenido hoy invisible para las mentes que no conocen más que troceando, separando, catalogando, compartimentando. O también, lo que aparece a las mentes abstractas es una unidad abstracta que oculta las diferencias. Hay que concebir la unidad múltiple, *unitas multiplex*” (Morin, s.f.d: 66). Trabajar en la *unitas multiplex* educativa, propiciar la unidad y la diversidad humana a partir de la educativa.

La primera educación, recibida desde el núcleo familiar, es *una*, única: cada *uno* recibe una educación particular, debido a que cada *uno* –por una parte– es tratado de forma única, distintiva por padres y familia. Aunque se comparta la primera educación con hermanos y hermanas, quienes reciben una educación parecida, aun así, cada *uno* es tratado de forma diferente. No se educa ni habla con cada hijo de la misma manera ni en el mismo sentido; cada *uno* es educado de modo distintivo. Por otra parte, cada *uno* interpreta y reconstruye la educación ofrecida por la familia de acuerdo con su particular capacidad de computación cognitiva.

Esta primera educación, educación informal, forma parte de un todo educativo en el que también se integra la educación formal y no formal, las que de igual manera son *una*, únicas, debido a que nadie es educado ni interpreta la educación recibida de igual manera que los otros *unos*. La educación personal, particular a cada *uno*, es diversa en sí misma; contiene la riqueza educativa de la familia, del contexto, de las instituciones y de la propia capacidad del sujeto –del *uno*– para reconstruirla y dirigir su propia vida, lo que orienta a observar –al igual que en la diversidad y unidad humana– la *diversidad en la unidad educativa*; es decir, la *diversidad educativa del sujeto* que le es única –propia por ser educado de forma distintiva–, debido a que vivió experiencias de aprendizaje que posiblemente nadie más haya experimentado; en ella identificar la *diversidad humana educativa* traducida en la *unidad humana educativa*.

Significa que aunque cada uno haya experimentado vivencias de aprendizaje únicas e irrepetibles, aun así, las experiencias contienen la *unidad humana educativa*, debido a que todos y cada *uno* compartimos y hemos sido educados en relación con una identidad colectiva, cultural y social que demarca patrones de afectividad, tipos de alimentación, riqueza culinaria, formas de recreación, idioma, ideología, sistemas de creencias, formas de motivación cognitiva, sistema educativo compartido y concepción sobre el trabajo y el conocimiento. Así, existe una *diversidad humana educativa* debido a las distinciones educativas entre sujetos, pero también una *unidad humana educativa*, dados los elementos humanos de aprendizaje compartidos por toda la humanidad. Resulta en una *diversidad-unidad humana educativa*.

En la *unitas multiplex* podemos notar que lo uno es *uno* en varios sentidos: por una parte, en lo que constituye al *uno* como único, propio, dueño de sí mismo, pero también, por

otra parte, en lo que concierne a su unidad: en la integración de la diversidad en el *uno* que, por una parte, es diversa por sí misma; contiene *diversidad particular o personal* y, por otra parte, contiene *multiplicidad colectiva* que comparte con el resto de los *unos*, y forma la *unidad humana*. En palabras más concretas, lo uno es *uno* como sujeto particular, pero también como *unidad de la diversidad* propia y diversidad colectiva, lo que concluye en la unidad (*unitas*) humana diversa (*multiplex*) compartida.

La *unitas multiplex* educativa pretende que la *unidad* educativa humana, colmada de diversidad colectiva compartida y diversidad del *uno*, propicie una profunda unidad (*unitas*) humana diversa (*multiplex*) educativa compartida; es decir, que se respete y motive una educación particular para cada *uno* que sea pertinente y que verdaderamente enriquezca a cada *uno*, de tal forma que sea especial, única y distintiva para cada *uno*, de acuerdo con las necesidades, carencias, contexto, condiciones de salud, desarrollo cognitivo, cultura e identidad de cada *uno*. Al mismo tiempo que la educación contenga la diversidad humana; por consiguiente, propicie la unidad humana. Significa que todos sean educados para la *unidad humana diversa*: para el respeto por la diversidad de cada *uno*, para el amor al prójimo sin importar o castigar la diversidad ideológica, religiosa, de etnia o de raza, para apreciar la diversidad cultural, para preservar la diversidad de las culturas ancestrales de las diversas naciones, sus principios éticos y morales, para escuchar y considerar las múltiples ideas –por ajenas que nos parezcan–, para confrontar los problemas desde una mirada diversa que no reduzca, aisle ni simplifique y para estimar y enriquecerse de la diversidad propia de cada *uno* (ver imagen 7). Así, promover la unidad humana por medio del amor, el respeto y el aprecio de la diversidad ajena.

Imagen 7. *Unitas multiplex* educativa.



<Imagen 7>

Fuente: Elaboración propia.

Así como incalculable es la diversidad humana; indisimulable es la unidad genérica: como humanos compartimos que “cada individuo se vive y experimenta como sujeto singular, y esta subjetividad singular, que diferencia a cada uno del otro, es común a todos” (Morin, s.f.d: 66); es decir, todos poseemos un cerebro que nos faculta para competencias fundamentales que hacen posible la diversidad de ideas y acciones, todos poseemos aptitud para el lenguaje, todos tenemos capacidad para sentimientos universales –sabemos vivir el dolor y la alegría, la risa y las lágrimas–, todos experimentamos la muerte, todos poseemos y somos poseídos por una cultura –su música, sus ritos, sus técnicas, su religión, sus formas de trabajo y sus hábitos– y todos poseemos el don de la humanidad, pero también de la inhumanidad.

Diversidad y unidad, unidad y diversidad, para Morin, en esta dualidad compleja se halla “*la gran paradoja*” (Morin, s.f.d: 72):

La paradoja de la unidad múltiple es que lo que nos une nos separa, empezando por el lenguaje: somos gemelos por el lenguaje y estamos separados por el lenguaje. Somos semejantes por la cultura y diferentes por las culturas. Lo que permitiría la comprensión provoca la incomprensión entre culturas, cuando no se ve sino la diferencia y no el fondo antropológico común. Lo mismo ocurre entre individuos: somos incapaces de comprendemos en tanto que no vemos somos la alteridad y no la identidad. El colmo de la paradoja es tratar a un humano como perro, rata, becerro, serpiente, basura, excremento, es decir, rechazado fuera de la especie humana (Morin, s.f.d: 72).

La humanidad no termina por comprender que la unidad es posible en la diversidad, y que la diversidad existe en la unidad. Emocionarnos con la belleza de afirmar que, así como las diferencias ocultan y minimizan la unidad, también la unidad —el deseo por ser *uno* como un todo unido— puede ocultar las diferencias sin hacerlas imperceptibles; más bien, celébralas. Para Morin, esta afirmación parece fácil de decir y repetir, pero “difícil de integrar, pues las mentes vuelven a caer en la disyunción que, en el seno de nuestra cultura, domina su modo de conocimiento” (Morin, s.f.d: 73).

Trabajar en la *unitas multiplex* educativa significa empeñarse en propiciar la unidad y la diversidad humana partiendo de la educativa. Entraña orientar hacia la formación de una unidad que favorezca la diversidad y motivar la diversidad en la que esté inscrita la unidad. Educar, entonces, para la constitución de la unidad compleja: “la unidad en la diversidad, la diversidad en la unidad, la unidad que produce la diversidad, la diversidad que reproduce la unidad; es la unidad de un complejo generativo” (Morin, s.f.d: 73-74), en el que educador y educando puedan vivir el amor y la entrega de ser parte, fundamento y sentido de una vida lo suficientemente libre y filosófica como para afirmar que: “*El tesoro de la humanidad está en su diversidad creadora, pero la fuente de su creatividad está en su unidad generadora*” (Morin, s.f.d: 74).

La *unitas multiplex* conforma los caracteres de la unidad compleja, entendida como unidad original, mas no originaria; es decir, una unidad que ha de ser identificada por ser original: por ofrecer saberes, cualidades y principios propios que la identifican y distinguen como contributiva de un conocimiento auténtico y peculiar que es parte constitutiva del todo,

pero no originaria en su composición: no se origina ni es principio o comienzo del conocimiento absoluto y totalitario ni es origen del saber total o universal.

De ello que la relevancia de la educación multidimensional se distinga por ser original: por ofrecer una orientación auténtica y peculiar para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje con base en el pensamiento o método de lo complejo. Sin embargo, es importante tener en mente que el conocimiento y educación multidimensional no es originaria: no es fuente de un saber absoluto, puro o perfecto, ni es origen único a seguir sobre cómo ha de ser el proceso educativo; al contrario, la capacidad de multidimensionar su problematización nos ayuda a entender y anotar sus naturales carencias, errores, ilusiones e incertidumbres, alejadas del totalitarismo educativo. Nos invita a atender al *principio dialógico* y jugar con los contrarios, con las confrontaciones, con lo múltiple y con la *lógica del tercero incluido*, a fin de ser parte de la unidad y diversidad (*unitas multiplex*) educativa.

El carácter no originario de la unidad compleja en la educación se abre a la inclusión de diversos enfoques, disciplinas (transdisciplinariedad) y proyectos educativos que sean moldeados para responder al *principio hologramático*, de tal forma que se comprenda y haga uso de las múltiples posturas teóricas y disciplinares, entendiendo que la teoría disciplinar es parte del todo educativo, y la educación el *todo más que las partes* teóricas o disciplinas, al mismo tiempo que el *todo* –la educación– es *más que sí misma*, más que el *todo*, pues puede no evidenciar explícitamente el verdadero engranaje, dinamismo y complejidad de sus elementos, de sus *partes*. Asimismo, es *menos que sí misma* –menos que el *todo*–, porque ignoramos, y no podemos percibir la *totalidad* de su constitución e integración.

De acuerdo con lo anterior, el educador ha de considerar la *unitas multiplex* teórico-práctico educativa desde su poli-integración y poli-desintegración, entendiendo que los referentes teóricos y disciplinares se integran a la práctica educativa para complejizar la educación, al mismo tiempo que se desintegran para reorientarse y reestructurarse con el propósito que la unidad compleja produzca, y sea producida recursivamente desde la heterogeneidad y en relación con el ecosistema en el que se desenvuelve (Morin, s.f.a).

4. Lo complejo.

El aprendizaje y conocimiento multidimensional, pertinente, “debe enfrentar la complejidad” (Morin, 1999: 15): la complejidad, lo “*complexus*, significa lo que está tejido junto” (Morin, 1999: 15), lo que es inseparable por naturaleza debido a que está constituido por diferentes

partes que conforman el todo. Una urdimbre interdependiente, retroactiva, interactiva, dialógica, recursiva y hologramática entre el objeto de conocimiento, el ser, lo *uno*, el contexto, lo global y lo *múltiple*. La complejidad es, entonces, la *unitas multiplex*, un entramado complejo entre unidad y diversidad.

Complejidad proviene del latín “*complectere*”, cuya raíz ‘*plectere*’ significa trenzar, enlazar” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 40). El prefijo “*com*’ añade el sentido de la dualidad de dos elementos opuestos que se enlazan íntimamente, pero sin anular su dualidad” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 40). *Complectere*, en su origen latino, entonces, significa la unidad y dualidad entre opuestos que se entrelazan. Asimismo, complejo proviene de la variante latina “*complexus*”, que significa ‘que abarca’, participio del verbo ‘*complector*’ que significa yo abarco, abrazo” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 40). Además, posee relación con el latín “*perplexus*’ significaba embrollado, embelesado, sinuoso. De perplejo se deriva [...] ‘perplejidad’ que significa irresolución, duda, confusión” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 40).

Conforme a lo señalado, por su origen latino, entonces, complejidad significa relación confusa, dudosa y embrollada entre opuestos que se entrelazan, abarcan y abrazan en un vínculo de unidad y dualidad, “paradójica relación de lo uno y lo múltiple” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 40). La complejidad es propicia de la confusión, de la falta de certeza, de jugar con las contradicciones, de la carencia de orden absolutista, pero también de una nueva forma de entender el aprendizaje y el conocimiento, la cual no se encuentra permeada por el razonamiento clásico que cree que la contradicción y la confusión son sinónimos de error; más bien, dibuja un nuevo tipo de razonamiento complejo que mira lo contradictorio como el “hallazgo de una capa profunda de la realidad que, justamente porque es profunda, no puede ser traducida a nuestra lógica” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 41).

Lo complejo, no lo complicado ni la complicación, no ansia explicarlo todo, no pretende ofrecer principios simples para entender, facilitar o sanar lo complejo ni su problematización. El pensamiento, conocimiento y aprendizaje complejo no se eluden a sí mismos; más bien, asumen la complejidad como oportunidad de un saber múltiple y profundo; por lo tanto, la unidad de tal diversidad compleja. Caracterización que orienta a identificar la “dimensión *poiética*” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 45) del pensamiento complejo que significa la posibilidad y capacidad de “autoproducción, producción propia,

actividad propia” (López Ramírez, 1998: 111) en la que el sujeto –lo *uno*– se coloca como su propio punto de referencia para diferenciarse de los demás, destacar su diversidad y ser capaz de autoproducirse incesantemente manteniendo su propia unidad.

El desarrollo de la capacidad de *autopoiesis* forma parte necesaria del pensamiento complejo; por tanto, de la educación compleja. Invita a educar para que el hombre se sepa capaz de construirse “sobre sus propias condiciones y se constituye como distinto del mundo circundante a través de su propia dinámica” (López Ramírez, 1998: 112), de tal manera que conserve su cualidad como lo *uno*, como ser distintivo, propio, capaz de edificarse sin interactuar con los elementos destructivos del contexto; es decir, desde el desarrollo de la facultad crítica para saber descartar aquello del entorno que reduce, condiciona, minimiza y no permite crecer como humano complejo. Entenderse a uno mismo para conformarse como un sistema de autoorganización que reconoce sus propias necesidades, carencias y trabaja para constituirse como ser único y diverso en sí mismo y así ofrecer al contexto la diversidad proveniente del propio ser e integrar la propia multiplicidad a la unidad diversa del mundo.

Para Morin, “el gran desafío hoy es educar ‘en’ y ‘para’ la era planetaria” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 47), sobre lo cual ahondaremos en el siguiente capítulo debido a que existe una profunda “interrelación entre el devenir planetario de la complejidad de las sociedades y el devenir complejo de la planetarización” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 47). Antes, reflexionemos sobre una serie de puntos que caracterizan al pensamiento complejo, a fin de identificar las anotaciones a considerar en la complejidad del pensamiento complejo en la educación (Domingo Motta *et al.*, 2002):

- ◆ La complejidad es un “discurso que se generaliza cada vez más desde diferentes vías. Pues múltiples son las vías de entrada a la complejidad” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 47). La educación compleja “contiene en sí multiplicidad y diversidad en sus diferentes niveles biológicos, físicos, químicos e involucra procesos energéticos, eléctricos, físicos, existenciales, psicológicos, sociales, ideológicos, que la disyunción ha mantenido separados” (López Ramírez, 1998: 107), y que el pensamiento complejo transdisciplinar pretende diversificar en diferentes vías y disciplinas al unir y multiplicar las formas y medios para acercarse al propio pensamiento complejo. La

condición o requisito para lograr esta meta educativa es estar abierto a entrar a la complejidad desde cualquier arte, ciencia o vía de conocimiento.

- ◆ La cualidad de múltiple de la complejidad permite acceder a ella no solo desde la ciencia y la lógica, también desde lo humano, lo social, lo político, lo artístico y lo ético; por tanto, se trata de una “epistemología general” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 47) que se reconstruye continuamente. De tal forma que se ha de enseñar como una *inteligencia general* en la que el que aprende comprenda el alcance de mantenerse abierto a un aprendizaje amplio sobre cualquier área de conocimiento, lo que es re-educante al confrontarse con la posibilidad cíclica y recursiva del conocimiento.
- ◆ La certitud del conocimiento es un mito. La educación compleja lo reconoce; prepara para confrontar la “mitologización y el autoengaño de una idea de razón abstracta y omnipotente” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 48).
- ◆ “Un pensamiento complejo nunca es un pensamiento completo” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 49) debido a que siempre se encuentra en continua articulación y multidimensionalización con las diferentes disciplinas y áreas del saber humano; por lo tanto, siempre se encuentra en un proceso de confrontación y reconstrucción cíclica, debido a que atiende a su cualidad de *poiético*; es decir, de autoproducción y autoconstructivo. La educación compleja promueve en el que aprende la misma capacidad *poiética* para entender el conocimiento y entenderse a sí mismo en una relación con el saber que se ajuste a la incompletud e incertidumbre, a la “tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 49).
- ◆ La educación del pensamiento complejo enseña a reconocer los dos tipos de ignorancia existentes para evitarlas y jugar con ellas: la primera, la *ignorancia que sabe que no sabe*, pero quiere aprender, y se motiva a conocer. Ignorancia que ha de ser ampliamente motivada para su apropiación por parte del que aprende; ante la certeza del conocimiento incompleto, siempre se sabrá que no se sabe. El reto para superar esta ignorancia hace de la educación y del aprendizaje un desafío de vida. La segunda, la ignorancia nociva y perniciosa que se ha de evitar y enseñar a confrontar:

la *ignorancia del que cree que tiene la certeza de que sabe*, inmiscuido en un aprendizaje lineal, posesivo, ególatra y deificante sobre la pureza del conocimiento.

- ◆ La primera ignorancia, el desafío sobre el aprendizaje, orienta al reconocimiento que “reaprender a aprender en un caminar sin meta definida de antemano. Reaprender a aprender con la plena conciencia de que todo conocimiento lleva en sí mismo y de forma ineliminable la marca de la incertidumbre” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 50).
- ◆ Lo complejo no menosprecia lo simple; más bien lo crítica, lo confronta, lo desafía. La complejidad no pretende eliminar ningún tipo de saber, en cambio, incluir. El pensamiento complejo es “la unión de la simplificación y la complejidad” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 50); utiliza los caminos de la simplificación cuando estos son requeridos por la complejidad; al mismo tiempo, lucha contra estos cuando son insuficientes para “captar la multidimensionalidad, las interacciones, las solidaridades, entre los innumerables procesos” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 51) de conocimiento y de acercamiento a la realidad.
- ◆ El pensamiento complejo “piensa por medio de macroconceptos, es decir por medio de la asociación de conceptos atómicos separados por regla general, antagonistas a veces, pero que en su interrelación generan figuras complejas que sin esa dinámica interactiva se volatilizan y dejan de existir” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 52). Por ejemplo, la comprensión del hombre como “un ser bio-cultural: *sapiens/demens* y no solo *homo sapiens sapiens*” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 53); es decir, vislumbrar que el conocimiento ocurre en humanos que aprenden no exclusivamente desde una única dimensión del saber; sino que también comporta una dimensión diversa de locura (*demens*) que nos hace volátiles, creativos, emocionales, y que estos caracteres no son menos importantes ni un error en la constitución del hombre y su proceso de aprendizaje; más bien, es el reconocimiento de una dimensión múltiple de la realidad lo que nos hace seres complejos, contradictorios, sobre todo humanos. La locura, la emotividad y la irracionalidad también contienen un tipo de sabiduría que engendra grandeza, amor y belleza.

El aprendizaje multidimensional para la educación del futuro requiere de un elemento necesario en el proceso de enseñanza: la orientación para la formación de la *inteligencia*

general que es en sí misma contextual, global, multidimensional (*unitas multiplex*) y compleja. La inteligencia general no es especializada; es decir, no es partidaria de la educación especializada que solo educa en relación con un área del conocimiento en concreto, asilando al sujeto del resto de las disciplinas, evitando el desarrollo de la capacidad de multidimensionalidad (unidad y diversidad del saber).

Por ejemplo, en la universidad tradicional e instituciones de educación técnica, el alumno aprende y se especializa en determinadas áreas: abogado, abogado en derecho constitucional, abogado en derecho fiscal, abogado en procesos penales o médico especializado en anestesiología, en cardiología, cirugía general o técnicos profesionales especializados en administración industrial, en econometría, higienista dental y en enfermería. Estudios profesionales, especialistas y técnicos en campos que no tienen en consideración –no dan valor o dan muy poca relevancia y espacio en el currículo educativo– a áreas humanas como la filosofía, la literatura, la sociología, el estudio de la cultura y del arte.

La inteligencia general no pretende que se elimine la especialización; no está en contra de que se eduque para la formación de peritos en medicina, en abogacía o en alguna carrera técnica; más bien, reconoce su relevancia en la medida que se justifica y resguarda en la *educación para la inteligencia general*, compleja. Significa que la inteligencia general “permite un mejor desarrollo de las competencias particulares o especializadas. Entre más poderosa sea la inteligencia general más grande es su facultad para tratar problemas especiales” (Morin, 1999: 16).

Cuando se educa transdisciplinariamente, integrando diversas disciplinas y dirigiendo a la formación emocional, artística, filosófica, musical, física y experiencial en relación con las diversas formas de vida, sus conflictos, matices y contextos, entonces, se posibilita el desarrollo de una inteligencia general en la que se puede abordar los problemas y labores particulares desde la movilización de múltiples conocimientos que sean seleccionados y aplicados al problema especializado. La inteligencia general es, por lo tanto, “la movilización de los conocimientos de conjunto” (Morin, 1999: 16) aplicables a la particularización.

El educador que se ve alentado por una inteligencia general, como observador-estratega, confronta el conflicto o reto relacionado con el aprendizaje de sus alumnos, poniendo en movimiento su conocimiento multidimensional para proponer diversos caminos

de solución. Por ejemplo, un caso singular, basado en sucesos reales, en el que un alumno asistía muy pocas veces a clases; cuando lo hacía se mostraba desanimado debido a que llevaba varios meses enfermo del estómago, y –a pesar de haber asistido a diversos médicos– no había dado solución a su malestar. El docente se mantuvo observador de su alumno, y le aconsejó realizar cambios básicos en su dieta; se percató de que a su alumno le dolía más el estómago después de comer ciertos alimentos de su almuerzo que –aunque considerados como saludables– poseen una composición química meteórica, como el brócoli y las habas.

La educación ha de partir por reconocer que la inteligencia general se ve movida por la curiosidad, y que el conocimiento complejo es incompleto debido a que no es posible poseer todo el conocimiento. Entonces, la educación para la inteligencia general ha de “favorecer la aptitud natural de la mente para hacer y resolver preguntas esenciales” (Morin, 1999: 16) en relación con los temas que despiertan interés en el que aprende. Así, desde la curiosidad se fomenta el aprendizaje diverso que al ser parte de una unidad de saberes puede ser compartido para formar un conjunto de inteligencias conocedoras de múltiples temas y, en colaboración, confrontar los problemas especializados desde la multidimensionalidad de intereses.

Por ejemplo, en un colectivo, supongamos que de un centro médico en el que cada uno de los doctores ha desarrollado y aprendido una inteligencia general enfocada en su curiosidad sobre diversas áreas del saber: unos sobre gastronomía, otros sobre música, otros sobre arte, acondicionamiento físico, danza, historia, cine, superación personal, entre otros. Así, se posibilita el ofrecimiento y *colaboración activa* para enfrentar los problemas comunes de sus pacientes, de la organización institucional y los propios desde una mirada más diversa que pueda dar solución a los conflictos desde múltiples perspectivas, incluso ajenas a las de la medicina.

Según Le Moigne y Morin (2006), la inteligencia general comporta el desarrollo de la inteligencia de la complejidad que pretende el desarrollo del intelecto humano desde el ámbito experiencial. El saber y el aprender han de ser vivenciales, debido a que el hombre “trata de modelizar para comprender y de comprender para hacer” (Le Moigne *et al.*, 2006: 10); es decir, reconocer el impulso innato de aprender al crear un modelo de lo que se observa para su repetición. Así, la inteligencia general de la complejidad se consolida al comprender/hacer y al hacer/comprender. Razón por la que el conocimiento

multidimensional es contextual, y el aprendizaje no sucede en el vacío; siempre se presentan en un contexto o medio que el hombre cuestiona incesantemente, ya sea de forma consciente o inconsciente, pero siempre lo interroga para que a partir de las respuestas que obtiene –en relación con sus experiencias– desarrolle relaciones más o menos estables y directas con el mundo.

La relevancia de la educación vivencial toma parte de la necesidad de elaborar un modelo de imitación sobre el cual el que aprende pueda sostener los nuevos conocimientos y las variantes o modificaciones que realice sobre el mismo. Crear sobre lo ya construido, traducir y reinterpretar son elementos constitutivos de la computación del conocimiento, de conocer el conocimiento. Entonces, se permite la formación de una inteligencia de “complejidad generalizada” (Le Moigne *et al.*, 2006: 23) y de mirada hologramática que mira el todo y a las partes tanto del saber teórico como del práctico en la formación del carácter *autopoiético* del aprendizaje que ayuda a que el alumno desarrolle un “espíritu autónomo” (Le Moigne *et al.*, 2006: 35). Al vivir el conocimiento, el alumno aprende a apreciar la libertad de ser, de sentir, de aprender y de experimentar lo que “un programa [que] destruye la autonomía” (Le Moigne *et al.*, 2006: 35) no logra conjugar.

La inteligencia general se opone a la “inteligencia parcelada, compartimentada, mecanicista, disyuntiva, reduccionista, [que] rompe lo complejo del mundo en fragmentos separados, fracciona los problemas, separa lo que está unido, unidimensionaliza lo multidimensional” (Morin, 1999: 18). Por ejemplo, la inteligencia general encara a la inteligencia parcelada del educador que se limita a dictar su clase conforme a lo que indica el currículo, sin observar ni estratagar sobre cómo ayudar a sus alumnos con sus problemas y necesidades educativas como de vida. Se opone a la inteligencia parcelada del abogado que se limita a litigar sin preguntarse sobre el valor ético y moral de su cliente, sin cuestionar su situación económica, los abusos por lo que ha pasado, los sucesos de vida que lo colocan en la posición que experimenta.

La inteligencia parcelada es partidaria de “la falsa racionalidad” (Morin, 1999: 18), permisiva de la *racionalización*, ajena a la genuina racionalidad. A lo largo de los años se ha promovido un saber supuestamente racional que se enfoca en la razón, el progreso y la objetividad como único y válido fundamento para la ciencia y el conocimiento, sin premeditar o prever sus funestas consecuencias. Como muestra, se ha desarrollado el

prodigioso conocimiento científico, especializado y técnico que busca dominio sobre las fuentes de energía natural y artificial, el desarrollo agrícola, hídrico y ganadero, preponderancia de edificaciones monumentales, gobierno sobre las especies y el medio natural, lo que ha ultimado en millones de hectáreas de árboles y espacios naturales perdidos, especies en extinción, desequilibrio hídrico, desgaste y erosión del suelo, catástrofes energéticas y nucleares, entre muchas otras devastaciones naturales y humanas encubiertas por el poder racionalizante del hombre.

Por su parte, la *racionalidad* se trata de una comunicación constante entre el individuo, el medio, sus semejantes y su realidad. La racionalidad acepta que el propio sistema lógico es imperfecto e incompleto; reconoce que es incapaz de poseer todo el saber, y muestra disposición para mantenerse en constante diálogo con las contradicciones, con lo desconocido, incluso con lo considerado como irracional, como las emociones, las pasiones y las pulsiones instintivas del hombre (el *ello*) (Morin, 1990). Para precisar sobre las distinciones entre la *inteligencia de complejidad generalizada*, que es de *racionalidad crítica y constructiva*, en contradicción a la *inteligencia parcelada*, que es *racionalizadora* o de *racionalización*, puntualicemos en la tabla 3:

Tabla 3. Inteligencia de complejidad generalizada de racionalidad crítica y constructiva en oposición a la inteligencia parcelada racionalizadora o de racionalización.

| Inteligencia de complejidad generalizada de racionalidad crítica y constructiva. | Inteligencia parcelada racionalizadora o de racionalización. |
|--|---|
| Relación abierta del saber teórico con las diferentes disciplinas y discusiones a fin de impedir su racionalización. | Fundamentación racional en un “sistema lógico perfecto basado en la deducción o inducción” (Morin, 1999: 7). |
| Actividad crítica contra los errores e ilusiones doctrinales. | Negación a la discusión, a la crítica argumentativa y a la verificación empírica colectiva de la población común. |
| Abierta. | Cerrada. |
| Diálogo constante con la realidad en “un ir y venir incesante entre la instancia lógica y la instancia empírica” (Morin, 1999: 7). | Purismo lógico. |

| | |
|--|--|
| Mantiene presente lo afectivo, lo místico, lo irracional, lo subjetivo y lo religioso. | Ignora y rechaza la subjetividad, la afectividad y lo irracional. |
| Reconoce los límites e insuficiencias de lo lógico, de lo determinista, lo mecanicista y de lo programático. | “Enfermedad natural del intelectual” (Mascolo De Filippis, 2007: 1:47) que cree que crea un saber absoluto “como si fuera realidad” (Mascolo De Filippis, 2007: 1:51). |
| Abierta a la confrontación y al caos como medios para alcanzar una organización recursiva y dialógica que permita la formación de una nueva sabiduría. | Emite principios rectores y nociones clave que deben gobernar todos los discursos y procesos con la finalidad de poner orden en el universo y condenar todo aquello que produzca desorden. |
| Sistema caótico autoorganizado. | Sistema coherente. |
| Empirismo y creatividad. | Programatización, mecanización y orden. |

<Tabla 3>

Fuente: Elaboración propia.

La educación para el futuro y para la inteligencia compleja reconoce el “principio de incertidumbre racional” (Morin, 1999: 8): orienta para que el alumno sea capaz de auto-vigilancia, autocrítica y para estar atento a no “caer en la ilusión racionalizadora” (Morin, 1999: 8) que cree en el poderío de un saber irrevocable. Educa para dudar, cuestionar y desconfiar sanamente, sin paranoias ni fijaciones, desde una sospecha constructiva y regenerativa. Educa para suscitar un “nuevo horizonte epistemológico para organizar el pensamiento. Esta organización del pensamiento permitirá el acceso a la creación de conocimientos que posibiliten la emergencia de una nueva manera de ser, pensar, actuar y convivir, con la finalidad de una transformación en la sociedad” (Estrada García, 2020: 1015).

Para Morin, la educación no es una cuestión ni responsabilidad que le corresponda únicamente al que educa; “sino de todo el sistema educativo” (Estrada García, 2020: 1020), y para que todo el sistema educativo funcione y se oriente hacia el desarrollo de la inteligencia generalizada, de racionalidad crítica y constructiva es necesario mejorar el funcionamiento

del propio sistema, lo que incluye reconstruir el currículo que se encuentra desconectado y descontextualizado de la realidad y de la sociedad. Morin “propone un método distinto a los utilizados por la ciencia clásica, universal, sistémico, ecologizado y, sobre todo, que comprenda la realidad” (Estrada García, 2020: 1013): *El método de lo complejo en la educación*.

III.3 Caracterización del método y su implicación en la educación

El método no es un programa; no excluye la posibilidad de ejecución de ciertos programas o de programación, pero definitivamente el método de lo complejo no se piensa, planea ni actúa como un programa. “Nada más lejos de esta visión del método que aquella imagen compuesta por un conjunto de recetas eficaces para la realización de un resultado previsto” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 15). El método es más bien un ensayo, un reto, una aventura, sobre todo una estrategia que persigue un resultado esperado, pero no se aferra a seguir un camino preestablecido para su alcance; más se permite maravillarse con lo imprevisto, con lo contradictorio y con lo complejo. Responde con creatividad y proactividad ante lo inesperado, así como trabaja continuamente, no cesa, se reconstruye y se reinventa para sortear los conflictos enfrentados hasta lograr los fines deseados.

El método admite la intervención y ejecución de programas, siempre y cuando estos sean planeados para situaciones “cuyo éxito no podrá estar exento de un relativo condicionamiento del contexto en que se desenvuelve” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 15); es decir, para ocasiones en las que el propio contexto, hechos y acciones requieren de cierto nivel de mecanización. Por ejemplo, cuando se está aprendiendo a usar una máquina que involucra cierto riesgo, es necesario aprender los pasos para su encendido, uso y apagado, de tal forma que se eviten accidentes humanos o descompostura de la máquina, como una máquina de coser o un motor de coche.

Sin embargo, incluso en el ejemplo anterior, el método de lo complejo reconoce la necesidad y “esfuerzo de recreación” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 15) sobre el aprendizaje programático. Si se descompone la máquina o sucede algún imprevisto riesgoso, el programa se vuelve insuficiente “porque ante situaciones cambiantes e inciertas los programas sirven de poco y, en cambio es necesaria la presencia de un sujeto pensante y estratega” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 16) que analice, proyecte y sepa afrontar lo complejo.

Volvemos a encontrar la relevancia del educador como observador-estratega, quien actué de acuerdo con el método como “actividad pensante del sujeto viviente, no abstracto. Un sujeto capaz de aprender, inventar y crear ‘en’ ‘y’ durante el caminar” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 16). Se enfatiza en que el método de lo complejo en la educación no es una serie de pasos o un protocolo a seguir estrictamente establecido en el currículo para hacer de la educación, del que enseña y del que aprende seres y procesos más eficientes o con mejores conocimientos.

En realidad, el método de lo complejo en la educación pretende motivar la curiosidad, compromiso y capacidad autopoietica, autónoma y autosuficiente para que el sistema educativo como conjunto motive en el educador y en el educando el pensamiento estratégico que les permita concebirse como sujetos pensantes y vivientes, capaces de idear, reflexionar y organizar su vida, su contexto, sus relaciones, sus aprendizajes y sus conflictos personales, locales y globales a lo largo de toda su vida y sin importar la edad o límites temporales demarcados por lo que se ha considerado durante mucho tiempo las etapas adecuadas de aprendizaje formal que van desde la niñez hasta la juventud; más bien, promover que el individuo se mantenga durante toda la vida en constante traducción y reconstrucción del conocimiento.

El método de lo complejo en la educación aboga por una *educación de por vida* que no se acabe en la juventud ni acorrale al adulto en la producción económica y material incesante y enajenante. Se trata de “un *método-camino*” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 17) que se vive y se camina al vivir y al caminar; mientras que haya vida y camino la “travesía generadora de conocimiento y sabiduría” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 17) no cesa en la búsqueda por el ser y el saber. Promueve una educación para la vida y a lo largo de la vida. La educación del futuro es la que piensa en el presente de niños, jóvenes y adultos; los orienta a vivir el aprendizaje y el conocimiento de forma consciente e ininterrumpida desde la responsabilidad y como estrategias de su propia vida, de su entorno y del planeta que habitan.

La falta de pasos y procesos bien delimitados y definidos ha hecho creer que el método es un trayecto inventado, impreciso o descuidado; lo contrario, el método “no es un camino improvisado o arbitrario, es una estrategia de un obrar abierto que no disimula su propia errancia y a su vez, no renuncia a captar la fugaz verdad de su experiencia” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 17). Exige tal disciplina ante el requerimiento de la capacidad de estrategia

dispuesto a confrontarse a sí mismo y a su entorno para identificar y trabajar sobre los propios y externos errores, ilusiones e incertidumbres y para coordinar la experiencia con la imparable preparación que involucra aprender en la transdisciplinariedad, en la unidad y en la diversidad de las múltiples fuentes de conocimiento, no solo científicas, también humanas, racionales e irracionales, emocionales, mitológicas, institucionales y del saber colectivo.

Educar desde el método y para el pensamiento complejo no puede fundarse sobre un currículo o proyecto educativo pre-verificado en la certidumbre desconsiderada con la diversidad, multiculturalidad y multidimensionalidad del contexto. La educación desde el método es un desafío que exige transitar la pluralidad y construirse junto con la experiencia, debido a que se crea y recrea al mismo tiempo que se vive y se educa. Así, el método es un viaje no definido, no trazado; de acuerdo con Morin, es como un famoso verso de Antonio Machado: “*Caminante no hay camino, se hace camino al andar*” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 18).

El método en el aprendizaje es, entonces, una trasfiguración constante que no es exactamente igual para todo aquel que aprende y enseña; se moldea según la persona y su contexto; por tal razón, requiere de “ir con los ojos muy abiertos y conservar las imágenes que ofrece el mundo” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 19). Solicita valentía porque es un camino cansado, no transitado, incluso solitario, pero el “método/camino/ensayo/travesía/búsqueda y estrategia” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 19) presenta su belleza y gratificación en la experiencia de una vida vivida filosófica y libremente.

El método presenta una relación interesante con la teoría, la cual repercute notablemente en su implicación educativa. Para Morin se ha de comprender que “una teoría no es el conocimiento, permite el conocimiento. Una teoría no es una llegada, es la posibilidad de una partida. Una teoría no es una solución, es la posibilidad de tratar un problema. Una teoría solo cumple su papel cognitivo, solo adquiere vida, con el pleno empleo de la actividad mental del sujeto” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 20).

La educación, al presentar una fuerte relación con el saber teórico como fundamento principal de lo que se enseña al interior del salón de clases, encara un conflicto substancial con relación al entendimiento de la teoría como conocimiento perfecto: confrontar que la teoría solo es válida en la medida que el sujeto intervine y la usa desde la reflexión cognitiva

capaz de adecuarla y adherirla a una estrategia que la regenere y le confiera un valor diferente en el uso práctico de la vida cotidiana; le atribuye a la educación un verdadero compromiso por desafiar la educación tradicional clásica que engrandece el saber teórico, a cambio de una nueva sabiduría que juega con el mismo saber para acercarse a la multidimensionalidad teórica; es decir, la posibilidad de cohesionar, separar, confrontar y resignificar la teoría frente a otras tesis y frente a la vida misma.

Así, la “teoría no es nada sin el método, la teoría casi se confunde con el método o más bien teoría y método son los dos componentes indispensables del conocimiento complejo” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 21). Conocimiento que como hemos visto parte de la certeza del error y de la aseveración que no existe la verdad; más bien, “una metaverdad sobre la ausencia de verdad; y es una metaverdad que tiene el mismo carácter dogmático y absoluto que las verdades condenadas en nombre del escepticismo” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 23). Razón por la que el papel de la teoría no es ser fuente de conocimiento, sino un vaivén entre método y teoría que en su dinámica no aproxima a la verdad; en su lugar, a la incertidumbre que permite dudar de todas las teorías y de todas las verdades. Entre más se duda, más se crea un método que enseña a valorar el conocimiento incierto, el saber transitable, la incompletud y la cacería continua de la verdad.

El conocimiento verdadero “solo se puede hacer a través del vagabundeo y de la itinerancia” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 24). Educar desde el método de lo complejo involucra enseñar a dudar, a perseguir la verdad y el conocimiento, como un estrategia que mueve sus piezas para ganar una partida interminable en la que se triunfa día a día en la medida que no cesa la búsqueda. Así, “el método es lo que enseña a aprender [...] viaje que no se inicia con un método, se inicia con la búsqueda del método” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 25). El método y el pensamiento complejo no ofrecen verdades ni conocimiento, sino “un estilo de pensamiento y de acercamiento a la realidad” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 27) que se fundamenta en la *educación del estratega*.

Arte y estrategia abren las fronteras del saber con ayuda de la educación filosófica, la cual enseña el arte de la reflexión como aptitud rica del pensamiento que posibilita la transformación de las condiciones del propio pensamiento entre contradicción y potencialidad reconstructiva. Para aclarar un poco más el proceder del método, Morin expone siete “principios método-lógicos que configuran una guía para un pensar complejo”

(Domingo Motta *et al.*, 2002: 28). Cinco de ellos han sido previamente desarrollados a lo largo del trabajo recepcional debido a su representatividad como parte del pensamiento y la educación compleja. A continuación, serán mencionados junto con los dos principios hasta ahora ausentes, sobre los que hace falta puntualizar (Domingo Motta *et al.*, 2002):

1. Principio hologramático.

Analizado en el apartado I.1 *Unión de vida y muerte* del capítulo I. Hace referencia a un holograma en el que “cada parte contiene prácticamente la totalidad de la información del objeto representado, en toda organización compleja no solo la parte está en el todo sino también el todo está en la parte” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 29). Explicamos que este principio nos permite entender al alumno desde una perspectiva diferente, entenderlo como un *todo* en sí mismo, a la vez como *parte* de un todo constituido por partes que forman parte del todo. Por ejemplo, el lenguaje y la cultura son partes que están presentes en prácticamente cada uno de los todos, los *unos*, los humanos.

Confiere un sentido de unidad, a la vez de pluralidad y diversidad en las variantes que cada cultura y sociedad impregna en lo que compartimos como humanos, pero que al mismo tiempo nos diferencian. Educar en consciencia del *principio hologramático* motiva el desarrollo de una identidad compleja en la que el que aprende se sepa propio, dueño de sí mismo, como un *todo* y como lo *uno*, a la vez que parte de un todo; es decir, mayor a su individualidad, con una identidad colectiva, de unidad, de riqueza plural y de compañía cultural y social.

2. Principio sistémico u organizacional.

Presenta relación con el principio hologramático; refiere a la relación del “conocimiento de las partes con el conocimiento del todo y viceversa” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 28). Explica que el todo es más que la suma de las partes, al mismo tiempo que el todo es menos que la suma de las partes. Significa que, por un lado, los conocimientos limitados que tenemos sobre la realidad pueden impedirnos ver y aprender la verdadera esencia de la totalidad. La tendencia por reducir, a fin de abordar los fragmentos de la unidad, restringe la comprensión del conjunto, por ello el todo es más que la suma de sus partes, debido a que la totalidad del ser y del objeto puede significar y contener una estructura más compleja que la que cada una de sus fracciones representa.

Por el otro lado, el todo puede ser menos que la suma de sus partes debido a que el conjunto puede no reflejar el valor ni las particularidades de cada uno de sus elementos. La totalidad puede no evidenciar la riqueza constitutiva de cada una de las fracciones que conforman al conjunto; incluso el todo puede llegar a reprimir o esconder la abundancia de sus partes. Entonces, la educación –entendida como el todo– es más que la suma de las partes, debido a que es más de lo que evidencia; en ella hay tal engranaje y dinamismo de elementos, como unidades, que es tremendamente complejo comprender cómo interactúan cada una de las partes para formar la *totalidad educativa*.

Como un hormiguero en el que por fuera vemos ya un todo complejo e intrincado, pero si nos adentráramos a su núcleo, a su vida interior, no terminaríamos de comprender lo verdaderamente enmarañado de los procesos y dinámicas que dan sentido al todo. Asimismo, la totalidad educativa es menos que la suma de sus partes, porque ignoramos, así como en el hormiguero: nuestro entendimiento no es capaz de vislumbrar cada parte y cada aspecto que constituye a cada contexto, situación e individuo. En este desconocimiento, el todo se distingue insuficiente porque no es capaz de expresar el enjambrado tan complejo que existe en su interior, en cada parte del proceso educativo.

Podríamos estimar el valor de este principio al analizar que muchas de las carencias, errores y deficiencias que suceden al interior del sistema educativo surgen de la falta de un método de lo complejo en las autoridades y actores educativos encargados de decidir sobre los procesos, tiempos, lineamientos, herramientas y pormenores de la educación, quienes alejados del pensamiento complejo carecen del entendimiento y sentido para mirar el todo como más y como menos que la suma de sus partes. Están cegados, y dan por hecho que la educación es lo que es y lo que aparenta, sin tomarse el tiempo y el esfuerzo para analizar el todo educativo como totalidad compleja, a la vez como partes características y únicas, unidas en una danza compleja de multiplicidad.

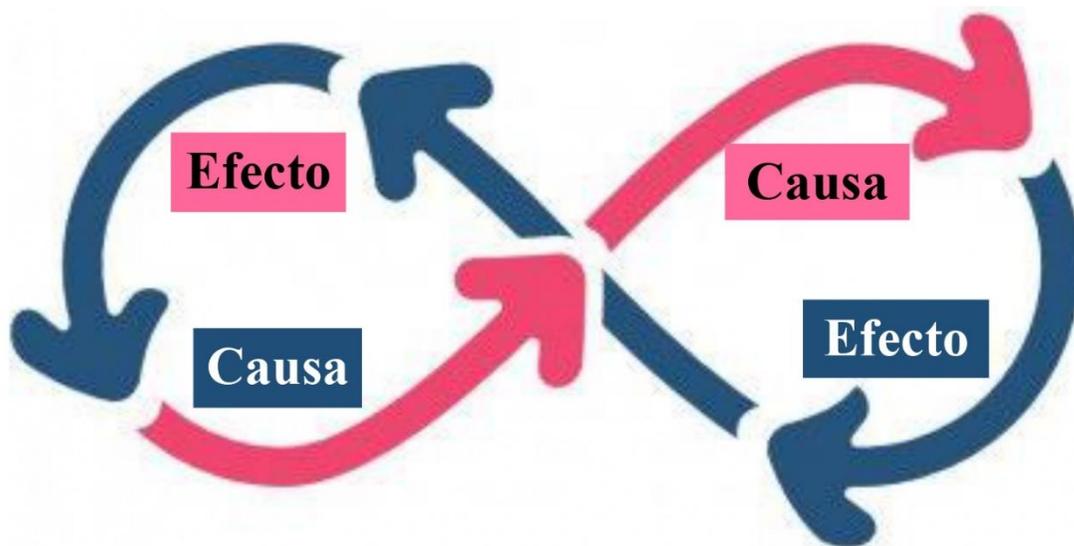
3. Principio de retroactividad.

Hace referencia a la imagen del bucle retroactivo que rompe con “la causalidad lineal” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 30). Expone que “no solo la causa actúa sobre el efecto [*sic*] sino que el efecto retroactúa informacionalmente sobre la causa permitiendo la autonomía organizacional del sistema” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 30) (ver imagen 8). En la educación, el *principio de la retroactividad* nos motiva a analizar y prever los efectos del

proceso de enseñanza-aprendizaje más allá de lo inmediato. Preguntarnos, ¿de qué manera la forma, medios y estrategias usadas en la práctica educativa afectan la formación del alumno como un todo? ¿Cómo esos mismos efectos perdurarán a lo largo de su vida en la medida que se convierten en causantes de nuevas acciones, situaciones y aprendizajes que desencadenaran más efectos, posiblemente de por vida?

Nos invita a ser más conscientes de las afectaciones que la labor docente y la educación tienen sobre la formación del alumno a largo plazo. Observar que la educación ofrecida no tiene incidencia solamente al momento o durante un periodo corto; sino, realmente existe un poder transmutativo sobre la psique del educando. Tomar responsabilidad sobre la forma en que se educa adquiere relevancia al darnos cuenta de que lo que hoy enseñamos y cómo lo enseñamos puede repercutir positiva o negativamente en el ser humano al que educamos y ocasionar situaciones y sucesos tan positivos o negativos, tanto como los primeros causantes que desencadenaran un infinito de efectos y posibilidades.

Imagen 8. Bucle retroactivo.



<Imagen 8>

Fuente: Elaboración propia.

4. Principio de la recursividad.

Analizado en el apartado I.1 *Unión de vida y muerte* del capítulo I. Hace referencia a la idea de que los “productos son necesarios para la propia producción del proceso” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 31). Nos ayuda a visualizar la capacidad de autoproducción y autoorganización del sujeto, del alumno y de la educación misma. Nos invita a reflexionar que, así como los causantes son efectos de las causas primeras y sus efectos, igualmente la educación y el individuo son causantes y efecto de sí mismos; “es un proceso que se produce / reproduce a sí mismo, evidentemente a condición de ser alimentado por una fuente, una reserva o un flujo exterior” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 31).

Por ejemplo, conforme al *principio de retroactividad*, hemos de tomar responsabilidad sobre los efectos que el proceso educativo genera en el alumno, el cual sería una de las fuentes exteriores que producen al alumno, al mismo tiempo que esas causas no son deterministas; es decir, el alumno puede evitar y modificar los efectos vividos para decidir sobre sí mismo; puede seleccionar lo que integra y lo que excluye de los causantes externos y así no solo valerse de la responsabilidad o efectos ajenos, más desarrollar autonomía y comprometerse sobre la producción y reproducción de su propio ser, de su pensar, su actuar y de su existir.

5. Principio de la autonomía / dependencia.

Analizado en el apartado II.2.1 *Aprender la libertad* del capítulo II en el que se explica que

Toda organización para mantener su autonomía necesita de la apertura al ecosistema del que se nutre y al que transforma. Todo proceso biológico necesita de la energía y la información del entorno. No hay posibilidad de autonomía sin múltiples dependencias. Nuestra autonomía como individuos no solo depende de la energía que captamos biológicamente del ecosistema sino de la información cultural. Son múltiples dependencias las que nos permiten construir nuestra organización autónoma (Domingo Motta *et al.*, 2002: 31).

Hace referencia a la *ilusión de autonomía* mental y física que supone que ser independientes nos hace exentos de los demás; en realidad, *la autonomía es dependiente* de la cultura, de los idearios y del trabajo del colectivo local y global, como del colectivo humano.

6. Principio dialógico.

Analizado en el apartado III.2 *Aprendizaje y conocimiento multidimensional* del capítulo III. Hace referencia a la asociación compleja, complementaria, entre antagonismos en un diálogo permanente entre orden y desorden; es decir, entre el caos y la autoorganización del sistema. Nos ayuda a visualizar ese mismo *diálogo antagonista* entre el sistema educativo y cada uno de sus actores. Por ejemplo, encara una política educativa que trata de dominar las vías de comunicación para adecuar la educación más a intereses ajenos que al real proceso y necesidades educativas. Para ilustrar, el *principio dialógico* es observable en levantamientos y en la oposición protagonizada por el magisterio en contra de las políticas económicas para los docentes y las imposiciones curriculares ordenadas a la educación.

7. Principio de reintroducción del cognoscente en el conocimiento.

Analizado en el apartado II.1.1 *El alumno “todo-nada”* del capítulo II. Hace referencia a la precisión de “devolver el protagonismo a aquel que había sido excluido por un objetivismo epistemológico ciego. Hay que reintroducir el papel del sujeto observador / computador / conceptuador / estratega en todo conocimiento” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 32).

Los siete principios método-lógicos ayudan a caracterizar y guiar el método y el pensamiento de lo complejo en la educación; sin embargo, no deben entenderse como una “nueva lógica” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 33) educativa, sino como una forma de trasgredir la racionalización y la tendencia al reduccionismo educativo. El método de lo complejo llama al análisis de que “pensar de forma compleja es pertinente allí donde hay que pensar. Donde no se puede reducir lo real ni a la lógica ni a la idea. Donde no se puede ni se debe racionalizar. Donde buscamos algo más de lo sabido por anticipado. Donde buscamos no solo inteligibilidad, sino también inteligencia” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 33).

Inteligencia que se puede enseñar y aprender. Por ejemplo, los nuevos escenarios de la educación contemporánea –en los que el Internet y las herramientas digitales son parte de la vida de gran porcentaje de la población mundial– es posible integrar y transitar del “pensamiento complejo al pensamiento computacional” (Avilés Salvador, Balladares Burgos y Pérez Narváez, 2016: 144). Una de las variadas problemáticas globales que enfrenta hoy en día la educación es la persistencia del “enciclopedismo”, educación predominantemente

memorística en la práctica educativa. Situación que presenta un escenario posible para contradecir esta realidad: el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para “brindar pistas para una comprensión de una percepción del caos producido por las conexiones, las redes y los nodos a partir del uso de las tecnologías, e inclusive reconocer un entorno como enjambre digital entre los usuarios de las sociedades del conocimiento” (Avilés Salvador *et al.*, 2016: 149).

Abre paso a nuevas teorías educativas que interactúan con el método de lo complejo para establecer puntos de inclusión entre la sociedad actual y la vorágine de cambios a los que se enfrenta el pensamiento humano. Teorías de aprendizaje como el conectivismo que orienta al proceso educativo a “reconocer los patrones que parecen estar escondidos, como las conexiones entre los diferentes elementos” (Avilés Salvador *et al.*, 2016: 149) al interior y exterior de la complejidad del sujeto, de su entorno y del mundo digital que forma parte de su contexto. El pensamiento computacional es un desafío propio de la complejidad que reta a docentes y alumnos a “conocer estas nuevas herramientas virtuales y desarrollar el pensamiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Avilés Salvador *et al.*, 2016: 156), no solo orientado a una única asignatura, más a la transdisciplinariedad en inclusión de las TIC en cada área del conocimiento o disciplina para pasar a su afirmación como las “TAC (Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento)” (Avilés Salvador *et al.*, 2016: 157).

Tener presente que para comprender la complejidad tanto el método como el pensamiento complejo son un “mapa inacabado” (Da Conceição de Almeida, 2008: 11) que puede ser reformulado a partir del esbozo de los “síntomas de una ciencia nueva” (Da Conceição de Almeida, 2008: 12) que tenga por objetivo consciente comprender, conocer y actuar desde la complejidad. Síntomas que ofrecen proyecciones esperanzadoras de una comunidad científica que empieza a hacer más audible la necesaria “mudanza paradigmática” (Da Conceição de Almeida, 2008: 13) ante la necesidad de articular campos del conocimiento.

Las manifestaciones de una nueva ciencia, parte de la evolución humana, son brotes de un pensamiento nuevo que supone nuevas relaciones entre lo establecido y sus variaciones; entrañan la expresión de nacientes necesidades y sueños. Así, el “*mapa inacabado de la complejidad*, que tuvo como objetivo indicar pistas para una comprensión compleja de la ciencia, se abre ahora a la complementación de otros trayectos, vías y

caminos” (Da Conceição de Almeida, 2008: 33) más allá de la ciencia, cercanos a la educación, a la poética, al arte, a la emocionalidad y a la vida misma.

III.3.1 Sistema organizacional interactivo

A principios del siglo XX, en un contexto que demandaba una nueva forma de construir la ciencia, el “segundo principio de la Termodinámica” (Morin, 1990: 57) puso en choque a los estudiosos del universo, enfrentados a la paradoja que el cosmos tiende a la entropía, a un desorden general que coloca a todo el sistema en un estado de caos, al mismo tiempo que se reorganiza, desenvuelve y complejiza su estructura. Con el tiempo, se entendió que orden y desorden –elementos antagonistas– colaboran en la reestructuración del universo.

El desorden pasó a formar parte del tejido mismo de la creación del universo, como una energía calorífica que en la destrucción es capaz de crear vida (Morin, 1984). Hacia mediados de siglo XX, 1948, se plantea la creación del universo a partir de una grandiosa explosión –*Big Bang*–; teoría que ya venía gestándose desde inicios del mismo siglo por diversos científicos. Permitió entender que el universo nace de la dualidad simultánea y contradictoria del espacio/no-espacio, de la materia/no-materia, del orden/desorden y del caos/organización en un proceso de cooperación, auto-reconstrucción y autoorganización que termina por complejizar y enriquecer al sistema. Orden y desorden se mueven en una danza infinita en la que uno no termina por opacar o consumir al otro; más bailan, juegan, se integran. Se comprende que un mundo y conocimiento totalmente determinado y ordenado es incapaz de evolucionar; así como un mundo y conocimiento totalmente aleatorio, desordenado es “incapaz siquiera de nacer” (Morin, 1984: 105).

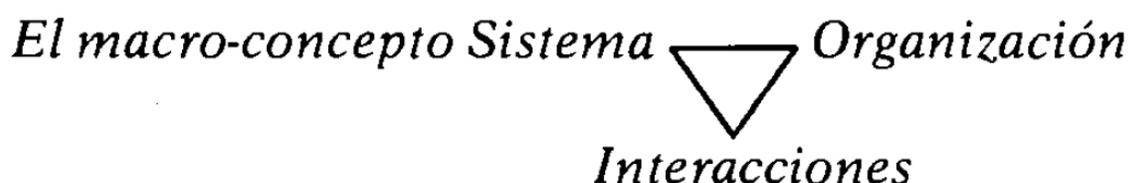
El método complejo requiere de pensar en el orden y en el desorden de manera conjunta e interactiva; implica reconocer la incompletud, trabajar con lo aleatorio, con lo indefinido y con lo caótico. Convertirse en un *observador-estratega* que dialogue con los antagonismos; comprender que en el diálogo de los contrarios (*principio dialógico*) dejan de serlo, y más bien se reorganizan y transforman en *antagonistas-complementarios*.

Reconocer el caos, valorarlo, rompe con la “mitología del orden” (Morin, 1984: 110) que busca una utopía social, pacífica y poco conflictiva. Una ideología de vida perfecta forma parte de una visión simplificada de la realidad en la que se niega la existencia real de los conflictos fundamentales y globales de la humanidad, en la que se pretende un hombre puro,

completo y acabado, cegándose a la evidente evolución y existencia humana acompañada de lo caótico, de lo imperfecto, de lo revolucionario, incluso de lo repudiado. El paradigma de la complejidad cohesionada idealiza y aspira con el desorden y con lo incierto; así mantiene abierto el diálogo entre lo perfecto y lo imperfecto, entre lo ideal y lo real.

Un macro-concepto que ahonda en la comprensión del método y del pensamiento multidimensional es el de *sistema organizacional interactivo* (ver imagen 9) en el que los antagonismos tienen un papel concurrente.

Imagen 9. Macro-concepto: sistema organizacional interactivo.



<Imagen 9>

Fuente: Morin, 1984: 204.

Cada una de las nociones del macro-concepto se relacionan intrincadamente; la ausencia de uno mutila la dinámica del macro-concepto. El *sistema* se manifiesta como una unidad compleja que representa al todo, a las partes y a sus relaciones. Las *interacciones* representan las relaciones, movimientos, acciones y la retroactividad de las partes que se involucran para constituir el todo y dar forma al sistema. La *organización* expresa cómo se han conformado dichas interacciones, así como la forma activa en que las partes se regulan, se influyen, sus dinámicas, su forma de proceder, de antagonizar, de controlar su energía, de decaer y de ser caóticos; es decir, de generar *entropía*, así como de regenerarse: *neguentropía*.

El sistema interactivo organizacional juega con la entropía y la neguentropía. La primera entendida como la negación del orden, una medida del caos y la negación del sistema, mientras que la neguentropía –que requiere de la entropía para crear un orden aún más complejo– es la negación de la negación; una entropía negativa que interactúa con la entropía para construir un nuevo orden en el que juega continuamente con la vida y la muerte y así

crear una nueva dinámica que “convierte lo negativo (desintegrador) en ser (viviente)” (Morin, 1984: 334).

Cuando el hombre toma consciencia de la entropía/neguentropía organizacional interactiva del sistema, entendiéndose a sí mismo como sistema, se permite convertirse en un sujeto observador de sí mismo e incluirse como parte de un contexto que ha de ser observado y revitalizado; es decir, la auto-comprensión del ser como sistema organizacional interactivo permite al sujeto edificarse a sí mismo de forma autónoma, pero sin olvidar su conexión con el ecosistema y así propiciar una doble responsabilidad: *hacia uno mismo*, sin sucumbir al egocentrismo de olvidar el *entorno del que se depende*.

La auto-significación como sistema entrópico/neguentrópico favorece la identificación del ser como unidad compleja que en sí mismo es un todo, pero también parte de un todo en el que el *yo* –interior y exterior– interactúa con los elementos internos y externos del propio ser para construir una identidad compleja en la que el sistema es capaz de auto-organizarse atendiendo tanto al *principio de la recursividad* como al de la *retroactividad*; es decir, siendo consciente de la responsabilidad que se tiene sobre la vida y el pensamiento ajeno, así como la influencia que los otros tienen sobre la vida y pensamiento propio, al mismo tiempo, desarrollar la capacidad de autonomía para seleccionar qué se integra y qué es mejor rechazar del contexto para la propia formación.

Comprenderse como sistema favorece la capacidad de autonomía y autoorganización sin temor a la *entropía* como posibilidad consciente de autodestruirse para auto-rediseñarse, reintegrarse y auto-reconstruirse. Este es uno de los principales valores del macroconcepto en la formación humana: la aceptación del caos y de la desorganización en la vida y en la mente como oportunidad para aniquilar las ilusiones y mentiras que pueblan la propia *psique*. Confrontar la entropía sin temor es un valor necesario para la formación compleja que ayuda al hombre a darle justo valor a la vida y a los sucesos: lo suficientemente equilibrado para abandonar aquello que habita la mente y no le permite cambiar y madurar. Tomar los trozos caídos y usarlos para reconstruir constantemente la propia *psique* a fin de acceder a una visión multidimensional de la realidad y sus muchas verdades. La complejidad ayuda al hombre a vivir con la cuota adecuada de caos en su vida y en su mente, la necesaria para acceder a niveles más profundos de verdad, la suficiente para reintegrar y reorganizar el sistema sin ponerlo en riesgo de fragmentación y disolución ante el exceso de caos.

La formación humana, identificada como sistema entrópico/neguentrópico, favorece la apropiación no solo de una identidad sistémico organizacional más autónoma, capaz de moverse, trabajar y jugar con el caos; también apunta a la idea de que el “no-equilibrio constituye el dominio de la multiplicidad de soluciones, correlaciones de largo alcance que facilitan la construcción de estados coherentes que se dan en áreas de la física, de la química y de la propia vida” (Yanes Guzmán, 2016: 131); es decir, el desorden abre paso a la no unidimensionalización de la naturaleza multidimensional de los problemas globales y fundamentales de la humanidad, y ayuda a construir medios y procesos más coherentes y transdisciplinarios para solucionar los conflictos tanto de la vida diaria como de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Así, educar y aprender a mirar el desorden como síntoma de “una transformación irreversible” (Yanes Guzmán, 2016: 131) y como una posible trasmutación de lo determinado por el orden imperante. Entonces, elaborar una noción diferente sobre el orden.

El orden entonces debe ser entendido por los estudiantes como interdependiente, además de relativo y relacional, local [*sic*] pero de largo alcance y con capacidad de enfrentar las perturbaciones incluso del entorno más lejano [...] el orden es capaz de progresar, transformándose constantemente. A mayor complejidad de la organización, los estudiantes tienen que asumir que la realidad es mucho más rico [*sic*] en desorden y más difícil su abstracción (Yanes Guzmán, 2016, p. 132).

El *orden* no como estabilidad perfecta que ha de ser conservada, inalterada o como estado idóneo y preciso de existencia; sino, como parte del sistema organizacional que interactúa intrincadamente con el caos de forma amistosa y colaborativa. Un orden transgresivo de sí mismo que asume que la realidad y la vida tienden mucho más hacia el caos que hacia la estabilidad. El *orden complejo* puede ser hallado por el *pensador complejo*, incluso en los estados más perturbadores, como ancla para reconstruir y reedificar un nuevo orden que incluya la desorganización en continua organización para mantener en constante la identificación y salvación de los problemas más apremiantes que afectan a la humanidad. Así, impulsar al que aprende y al que educa a auto organizarse como *trasgresores del orden, tesoreros del caos*.

El pensamiento complejo acepta la “emergencia del orden a partir del desorden. La idea de lo complejo es la de ‘borde del caos’. Es decir, lo complejo hace su aparición entre el orden rígido y el azar” (Velilla, 2002: 15). Significa que, así como pensar en la complejidad es pensar en la multidimensionalidad, también es pensar en el caos. El desorden es parte constitutiva de todo sistema organizacional debido a que “tiende a la desorganización entrópica, pero logra mantener su organización de manera neguentrópica. Ello a través de la interrelación entre sus partes y de su intercambio con el entorno, en una permanente adaptación mutua que mantiene un equilibrio dinámico tanto del sistema como del entorno” (Velilla, 2002: 15). Es decir, el desorden es parte inherente de todo sistema, inevitable. Cuando se rechaza, se vuelve difícil beneficiarse del mismo; lo contrario, cuando se educa para su aceptación como un proceso natural y humano en el que, así como se tiende naturalmente al caos; sucede la misma tendencia hacia el orden.

Entropía y neguentropía son partes de un mismo sistema, indivisibles. Cuando educador y educando se atreven a interactuar con su entorno por medio del orden/desorden, se permiten dirigirse a sí mismos y a los sistemas exteriores hacia un equilibrio dinámico que no es estable, pero sí permanentemente mejorable. Esto es lo que Morin llama la “paradoja de la organización viva [...]”. Esta paradoja tan sólo puede ser afrontada a partir de una concepción teórica que vincule estrechamente orden y desorden, es decir, que haga de la vida un sistema de reorganización permanente fundado en una lógica de la complejidad” (Velilla, 2002: 103).

Así, la educación compleja motiva no solo una vida más filosófica, poética y libre, también la capacidad consciente, reflexiva y autónoma para re-conceptualizar la vida como una rica dinámica de autoorganización caótica/ordenada que permita afrontar los problemas humanos desde la multiplicidad y dimensionar el caos desde una perspectiva fértil, productiva y no fulminante, entendiendo que desorden y desorganización no son lo mismo que aniquilación; al contrario, son posibilidad de *regeneración reconstructiva*.

El “orden que se alimenta del desorden para su propia organización, sin conseguir jamás absorberlo ni reducirlo totalmente, *es precisamente el signo, el indicio, de la complejidad*” (Morin, 2005: 46). Orden y desorden se mueven en una danza incesante en la que ni uno ni otro terminan por opacar al contrario/complemento; ambos fenecen, renacen, reconstruyen y resignifican continuamente. Para Morin este es “el secreto, el misterio de la

complejidad y el sentido profundo del término auto-organización: *una sociedad se autoproduce sin cesar porque constantemente se está autodestruyendo*” (Morin, 2005: 50).

Sentido que permite reformular la idea de la destrucción no fulminante: destrucción como oportunidad de reconstrucción. Significado que en la educación ayuda a confrontar el temor simplificado de la rebeldía, entendiendo que no es malo o incorrecto protestar o sublevarse ante el educador o ante las situaciones enajenantes y dañinas. Ser *complejamente insurrecto* también es algo que se aprende y se enseña. Si la destrucción, los antagonismos, el asolamiento de lo presente tiene por dirección un caótico y confrontante sentido de restauración y revitalización, entonces, la rebeldía –aunque conflictiva– no llega a ser lastimosa.

La idea educativa de la entropía / neguentropía se asocia con el *principio dialógico* en la relación complementaria entre antagonistas: orienta a la enseñanza promovida por Heráclito sobre “las nociones antagónicas de vida y muerte, que se complementan en una misma realidad” (Paiva Cabrera, 2004: 251). Idea que aplicada en el salón de clases contribuye a que el alumno aprenda a enfrentar y tratar situaciones, ideas y emociones contrarias. “Ejercitar este principio de dialogicidad en el aula de clases, podría darse con las nociones ganar y perder” (Paiva Cabrera, 2004: 251), así como con el desarrollo de los conceptos del bien y el mal, de lo correcto e incorrecto, del amor y el odio, de la felicidad y la tristeza. Enseñanza que el educador ha de promover a partir de “nociones básicas y/o vivencias propias de los educandos [para que] se vaya desarrollando el pensamiento de la complejidad” (Paiva Cabrera, 2004: 251).

Por ejemplo, podemos preguntarnos ¿cómo enseñar al alumno a enfrentar la idea de la felicidad y la tristeza desde la complementariedad de los contrarios? No se trata de orientarlo hacia la búsqueda o el establecimiento en uno de los polos, ni pura felicidad ni excesiva tristeza; en cambio, propiciar el juego de los antagonistas. Si bien la idea de la felicidad es una búsqueda que la humanidad ha perseguido durante mucho tiempo, también puede ser cierto que se ha procurado sin importar los medios, causas o efectos en el entorno y en otros. Es de suponer que se habría de partir por enseñar qué es la felicidad, por medio de la reflexión filosófica, así como cuestionar qué es la tristeza, y si tiene alguna funcionalidad.

Invitar al alumno a pensar en sus momentos de felicidad/tristeza y planear situaciones didácticas en las que pueda observar, pensar e incluso vivir ambas emociones de tal manera que se observe a sí mismo como ser que siente, produce emociones y las comparte con un colectivo. Finalmente, invitarlo a crear un concepto propio de la dualidad felicidad/tristeza sobre el que él sea –de forma autónoma, autoorganizada y auto-dirigida– dueño de su felicidad, sin olvidar ni apartar su doble responsabilidad: consigo mismo y con la humanidad.

“El desarrollo de un pensamiento complejo luce como una necesidad para transformar la realidad humana, como una especie de desafío a la hora de abordar y razonar todo lo que nos rodea” (Paiva Cabrera, 2004: 241). Si educamos para razonar desde la complejidad, orientamos el pensamiento del alumno hacia una dimensión múltiple que visualice la realidad desde más perspectivas de las que se enseñan espontáneamente o que se aprenden sin reflexión alguna, adquiridas porque así son vividas y expresadas por el entorno. Sin embargo, cuando enseñamos a pensar complejo, ayudamos a que el alumno transforme su realidad al cambiar la postura con la que mira y analiza esa realidad.

Ayudar a pensar una felicidad que no se justifique en los bienes materiales y posesiones, más una felicidad personal y compartida, contenida, quizá, en la belleza de las buenas acciones y del trabajo comprometido. Dimensionar la tristeza no tanto desde su rechazo, más como oportunidad para aprender la empatía sobre las penas ajenas o como ocasión para observar el propio *yo* y así auto-conocernos e identificar lo que no está bien en nuestro propio ser, en nuestro entorno y sobre lo que se ha de trabajar y regenerar.

La idea de los contrarios también ofrece un sentido complejo en la enseñanza de la *crisis* porque “¿Qué es una crisis? Un acrecentamiento del desorden y de la incertidumbre en el seno de un sistema (individual o social)” (Morin, 2005: 165). Qué es sino desorden al interior del sistema. Enseñar a resolver la crisis, caracterizando al alumno como sistema complejo, invita a “lanzarse a la búsqueda de nuevas soluciones, que tanto pueden ser imaginarias o mitológicas como prácticas y creadoras. Así pues, potencialmente la crisis es generadora de ilusiones y/o actividades inventivas. De un modo más amplio, puede afirmarse que la crisis es manantial de progreso” (Morin, 2005: 166). Significa, entonces, la enseñanza de la imaginación creadora no solo dirigida a lo positivo y artístico de proyectos u obras recibidas a brazos abiertos, también involucra una *creatividad destructiva* que busque usar esa misma inventiva para reconstruir, incluso en direcciones ajenas a lo colectivamente

aceptado o deseado, pero siempre insistiendo, educando sobre la doble responsabilidad, la propia y la ajena.

Pensar creativamente sobre cómo destruir el orden aparentemente perfecto o funcional de una situación que lastima y destruye el sentido humano del hombre, usándolo como ocasión para valerse la invención creativa de un nuevo orden que respete la dignidad humana. Imaginemos la crisis del docente y del alumno que confrontan una situación de acoso escolar, ¿cómo enfrentar esta dificultad desde la invención creativa? El educador y educando que han aprendido a ser observadores-estrategas se detienen a observar la situación desde afuera, también a observarse a sí mismos desde afuera. Asimismo, observar el conflicto desde adentro como partes del todo, al igual que observarse a sí mismos desde adentro, sus emociones, sus reacciones y el papel que cumplen en el suceso. Analizar la crisis para plantearse estrategias de solución creativas en las que puedan destruir el conflicto y desbaratar a los actores que propician el acoso sin lastimar su integridad humana; más bien, buscar el cuestionamiento y confrontación del ataque a fin de reconstruirlo como oportunidad para empatizar con las emociones y vivires ajenos.

Quizá, por ejemplo, pedir ayuda, involucrar a más personas que puedan apoyar con la crisis, buscar implicados, exponer y confrontar el acoso sin estigmatizarlo, hacerlo evidente, buscar mediadores, cuestionarse por las razones de la agresión, por sus causas y sus efectos (*principio retroactivo*), crear situaciones en las que los implicados convivan, encaren sus emociones y se posicionen en el lugar del otro, empaticen e imaginen situaciones alternas, proyecciones a futuro y posibles consecuencias. Elaborar secuencias didácticas creativas que inviten a la reflexión sobre las repercusiones del acoso escolar, evitando la noción del castigo. Plantear la educación desde una postura parecida al ejemplo mencionado ayuda a convertir la crisis en un “caos organizador” (Morin, s.f.c: 196) y así usar la crisis para hacer frente, recrear el orden establecido y reordenar lo que se muestra como aparentemente ordenado.

Este capítulo: *El método de lo complejo en la educación* ha respondido a la pregunta: ¿Qué implica plantear la educación desde el método de lo complejo en adecuación a sus principios y distinciones? Por medio del análisis de los siete principios método-lógicos que configuran una guía para pensar complejo, la reflexión sobre la noción de *unitas multiplex*, sobre la educación para la formación de la inteligencia general, la racionalidad y la

complejidad del pensamiento complejo en la educación como elementos distintivos que forman parte del método de la educación compleja.

Se destacan aportaciones educativas como orientar al alumno a que se identifique como sistema organizacional interactivo en quien confluyen los contrarios a fin de crear un nuevo orden proveniente del desorden. Analizar y confrontar las crisis personales y humanas desde una visión menos reduccionista y unidimensional; más bien, atender a la multidimensionalidad desde la que educador y educando se conviertan en observadores-estrategas que consideran el contexto, lo local, lo global, lo complejo y lo múltiple para proponer soluciones creativas a los problemas que han degenerado a la humanidad a lo largo del tiempo.

CAPÍTULO IV. EDUCACIÓN PARA LA ERA PLANETARIA

El capítulo está organizado en dos apartados directamente vinculados con la pregunta de investigación: ¿Qué comprende el cometido que la educación sostiene para la era planetaria? En el primer apartado se analiza la noción de *era planetaria*, lo que caracteriza e involucra a este periodo histórico, así como los desafíos que comporta. En el segundo apartado se reflexiona sobre el cometido o misión que la educación presenta con la era planetaria, examinando los elementos que deben ser incluidos en el proceso educativo para que el compromiso con la humanidad pueda ser desarrollado y alcanzado ampliamente. En este segundo apartado se derivan tres subtemas: *identidad terrenal*, *condición y comprensión humana* y *ética humana*, cada uno se identifica como parte constituyente en la construcción de la educación para la era planetaria.

IV.1 La era planetaria

Para comprender la misión de la educación para la era planetaria hemos de partir del análisis del surgimiento histórico y caracterización de la “planetarización de la humanidad y el desafío de su gobernabilidad” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 57). La noción de *planetarización* es un concepto “radicalmente antropológico que expresa la inserción simbiótica, pero al mismo tiempo extraña, de la humanidad en el planeta Tierra” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 57). La Tierra es un todo complejo, físico, biológico y antropológico que presenta una profunda relación con el ser humano y su naturaleza, unidos como “una entidad planetaria y biosférica” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 58).

Sin embargo, recordemos que, de acuerdo con su etimología, el término planeta proviene del griego *planetes* que significa “‘errante’, ‘vagabundo’, es decir ‘que anda de un lado a otro, sin tener una posición o lugar fijo’” (Diccionario etimológico castellano, s.f.: s.p.). El hombre es un ser extraño, incluso un tanto ajeno al planeta que habita, porque es natural, a la vez que sobrenatural. Natural porque posee un doble arraigo: físico y viviente al planeta tierra, pero sobrenatural, porque al mismo tiempo se halla a sí mismo desarraigado de su naturaleza primaria al haber construido culturas, religiones, ideologías y formas de vida que lo han convertido en un foráneo de su naturalidad, la cual –al final de cuentas– mantiene en íntima confianza (Domingo Motta *et al.*, 2002). Así, la relación del hombre con la Tierra

es antagonista, de una compleja complementariedad que va del sentido de pertenencia a la itinerancia, del distanciamiento a la búsqueda por el vínculo natural y humano con la Tierra.

La era planetaria presenta una *historia*, un nacimiento, maduración y desarrollo que inicia con la dispersión del *Homo sapiens* a lo largo y ancho del mundo. Los grupos humanos se expandieron por todo el planeta, se distanciaron y se volvieron extraños. Diferentes lenguas, ritos e ideologías dieron origen a las grandes civilizaciones antiguas, sociedades históricas con una formidable riqueza cultural, como las civilizaciones egipcias, mesopotámicas e hindúes, las cuales fueron la base para ciudades e imperios que desarrollarían la agricultura, Estados, jerarquías sociales y laborales, guerras, esclavitud y civilizaciones que al carecer de intercomunicación “comienzan su expansión guerrera o navegante y descubren en su itinerancia la Tierra” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 60).

Comienza la conquista del mundo. Aventuras marítimas a lo desconocido, las religiones universales se despliegan: budismo, cristianismo, islamismo se esparcen por todo el mundo. Alimentos, animales, ideas, formas de trabajo, telas, especies, piedras preciosas, instrumentos, saberes, todo inicia un viaje de trasportación y aclimatación a los nuevos espacios. Se descubre América. “Navegantes chinos, fenicios, griegos, árabes y vikingos descubren grandes espacios de lo que todavía no saben que es un planeta, y cartografían ingenuamente el fragmento que conocen como si fuera la totalidad del mundo” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 60). La planetarización comienza con las conquistas territoriales; “a partir de 1492, son esas naciones pequeñas y jóvenes las que van a lanzarse a la conquista del planeta y, a través de la aventura, la guerra y la muerte, darán lugar a la era planetaria” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 61).

Con la conquista inicia una nueva historia para el planeta que es impulsada por “dos hélices que motorizarán dos mundializaciones simultáneamente unidas y antagónicas” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 61). La primera, la *mundialización de dominación*, de colonización, de expansión, de supremacía de unos sobre otros. La segunda, la *mundialización de las ideas comprometidas con la humanidad*, con su emancipación, crítica de la expansión y del dominio de unos sobre otros. Ambas complementarias / antagónicas.

La colonización parecía repudiar a las civilizaciones antiguas, aislándolas a selvas y desiertos, destruyéndolas, evangelizándolas y eliminando toda su riqueza cultural y social. “Esas sociedades históricas fueron despiadadas con todo lo prehistórico, nada de aquella

sabiduría milenaria fue asimilada, todo fue exterminado” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 59). En su núcleo, las dos mundializaciones se veían confrontadas; aún lo están. Por una parte, los colonizadores deseaban fundar sociedades aristocráticas y racistas sustentadas en el esclavismo de indios y negros. Por el otro lado, los humanistas luchaban por la igualdad de razas y la libertad del hombre con fuertes críticas dirigidas hacia los conquistadores. Desde entonces, ambas mundializaciones luchan incesantemente para difundir su mensaje; ambas crecen, progresan y obtienen logros.

La mundialización colonizante, a manos del continente europeo, preparaba su desarrollo en la expansión del “cuatrimotor: ciencia, técnica, industria e interés económico” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 62). La emigración europea se despliega hacia América y Australia; dispersa a sus pobladores, sus armas, sus técnicas, sus instrumentos y sus ideas. “La era planetaria se abre y se desarrolla ‘en’ y ‘por’ la violencia, la destrucción, la esclavitud, la explotación feroz de América y del África. Es la edad de hierro planetaria, en la que aún nos encontramos” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 62). La realización de la *era planetaria* aún no se concretiza. La *edad de hierro planetaria* vive en la violencia dominante del hombre sobre el hombre.

El imperialismo europeo del siglo XIX identifica a la *edad de hierro planetaria*, pero la segunda mundialización se mantiene antagonista. Pronto, Estados Unidos de América y las naciones latinoamericanas se emanciparían, justamente, “siguiendo el modelo, las normas y concepciones de Europa occidental” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 63). Colonización y emancipación marcarían una nueva fase para la era planetaria en la que la *edad de hierro* y la *planetarización* conviven como elementos antagónicos característicos de las dos mundializaciones.

Por una parte, a principios del siglo XX, por medio del imperialismo técnico y militar, las naciones dominantes se dividen el mundo a la fuerza, como fieras que desean llevarse la mejor parte: Gran Bretaña, los Países Bajos, Rusia, Alemania, Italia, China y Japón, todos actores de la división territorial armamentista, protagonistas de la *edad de hierro planetaria*. “Insensiblemente la hélice mundializadora de la economía alcanza a todo el planeta” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 64). La técnica y el capitalismo se despliega por todo el orbe, lo mismo la política y el modelo de Estado-nación que servirían como “instrumento de liberación frente a los dominadores europeos” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 64).

Por otra parte, la mundialización humanista y emancipadora “va creando las condiciones de expansión de esta segunda hélice, preparando la conciencia incipiente de la necesidad de una civilización planetaria” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 65). Ya desde antes, desde el siglo XVIII, el humanismo confiere a todo ser humano la capacidad consciente de razonar y la igualdad de derechos. Para el siglo XIX, “la teoría evolucionista de Darwin hace a todos los humanos descendientes de un mismo primate, y las ciencias biológicas van a reconocer la unidad de la especie humana [...] surge así, la idea de la humanidad, especie de ser colectivo que aspira a realizarse reuniendo sus fragmentos separados” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 65), entre ellos, el socialismo como promesa de progreso universal.

Cada una desde su postura, mundialización humanista y mundialización dominante, imponen la una sobre la otra su verdad. Complementariedad antagonista que para principios y mediados del siglo XX desencadena la Primera y Segunda Guerra Mundial; “el primer gran denominador común que une a la humanidad. Pero la une en la muerte” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 66). Identifica un sentido relevante en la planetarización: la unidad humana en la que las dos mundializaciones juegan como antagonistas-complementarias. Las guerras se despliegan por todo el mundo, lo que resulta en intersolidaridades ideológicas que unen y separan al hombre, e inter-rivalidades que fraccionan a unos –a los enemigos– y atraen a otros, a los partidarios. La guerra moviliza al mundo entero; se destruyen sociedades, y la devastación masiva se convierte de carácter colectivo.

Además de las dos grandes guerras, otras más nacen, continúan, se disuelven; la conquista territorial y humana no se detiene. La carrera armamentista, las crisis económicas, políticas, sociales, la guerra fría, degradación de las culturas indígenas, dictaduras, totalitarismo, enfrentamientos religiosos, lucha, apropiación y control sobre los recursos naturales, todos ininterrumpidos. La *edad de hierro planetaria* persiste. La *unitas multiplex*, la unidad y diversidad humana, se vuelve cada vez más necesaria.

Después de la Segunda Guerra Mundial surge la ilusión por salir de la edad de hierro planetaria: “Europa había diseminado la fe en el progreso en el planeta entero. Las sociedades, arrancadas de sus tradiciones, iluminan su futuro ya no siguiendo la lección del pasado, sino avanzando hacia un futuro promisorio y prometido” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 72). El *mito del desarrollo* se repliega por todas partes, principalmente por el Tercer mundo. Después, la creación de las TIC, el dominio ideológico y el poder económico de la

primera mundialización colonizante se extienden; las desigualdades aumentan, y el subdesarrollo de los países tercermundistas se vuelve insostenible.

Contexto en el que la segunda mundialización, la humana, “genera perturbaciones y reacciones en todas partes hasta convertirse en un malestar global” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 73). Se hace evidente que el mito de desarrollo es una ilusión. A inicios del siglo XXI, el descontento mundial se ostenta claro; “la hélice de mundialización económica sufre perturbaciones” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 74). Los problemas políticos, económicos, ideológicos y sociales se agravaban; la pretenciosa solución desde su unidimensionalización no hace más que ofrecer múltiples crisis individuales y colectivas. La tecnologización invade la vida cotidiana, y disminuye las relaciones profundas. La monetización se convierte en avaricia, y el desarrollo competitivo degrada la calidad de vida al menospreciar los problemas particulares por el desarraigo y la falta de compasión por las penas ajenas.

Los malestares e inconformidades se acrecientan, y las enfermedades mentales y espirituales ahondan, lo mismo la degradación moral, la pérdida de empatía y de responsabilidad. La segunda mundialización ruge. La resistencia, las contra-tendencias que reclaman por el cambio surgen, y toman fuerza: se lucha contra la urbanización generalizada, se adoptan comportamientos rústicos y rurales, se desarrolla la conciencia ecológica, se buscan fuentes económicas alejadas de la industrialización y tecnocratización, se crean cooperativas e iniciativas de proximidad social y artesanal, se aboga por la restauración de los valores ancestrales, morales y éticos y se desenvuelve un sentido de pertenencia común.

No obstante, “los llamados movimientos antiglobalización están todavía lejos de una acción conjunta y de la construcción de una visión alternativa, sin embargo, son fermentos de una búsqueda de posibles respuestas a una crisis de una civilización que solo avanzó en la dimensión racional, instrumental y tecnológica” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 76). Por ello, hemos de comprender una perspectiva compleja de la globalización, la cual no solo representa elementos destructivos y avasalladores sobre el planeta, también contiene elementos de colaboración y comunicación humana para la búsqueda de soluciones conjuntas “basadas en la necesidad de una antropolítica” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 77) que, de acuerdo con Morin:

La antropolítica es la plena conciencia de que la construcción de una política de civilización para el desarrollo de una sociedad-mundo, es una política que opera "con" y "en" la

multidimensionalidad compleja de los problemas humanos y debe tener como base de su visión antropológica un hombre genérico y como finalidad el desarrollo del ser humano y la humanidad en el contexto de la prosecución de la hominización (Domingo Motta *et al.*, 2002, p. 77).

Es decir, la *antropolítica* es una ambiciosa meta que progresará en la medida en que los movimientos resistentes y la ciudadanía molesta por la opresión de la mundialización económica se reúnan –como sistema organizacional interactivo– para diversificar en culturas, etnias e ideologías, y así confronten antagonismos; se nutran de ellos, y se dirijan –como colectivo organizado y autónomo– a una vida planetaria en la que la Tierra sea hogar común de la humanidad. Antropolítica humana que también recupere los “logros de la civilización técnica” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 78), pero desde un saber complejo que no esclavice ni reduzca al hombre ante lo monetario, ante lo material, lo violento y lo superficial.

La Tierra-Patria es meta de la educación compleja: crear una *civilización planetaria* que se sepa perteneciente y centinela del planeta. Desarrollar una consciencia y sentido de pertenencia hacia la Tierra “considerada como primera y última patria” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 79). Recuperar el valor ancestral de las civilizaciones antiguas que otorgaban a la Tierra valores maternos, como fuente y lugar de amor, de hermandad y de diversidad. Para Morin, la pretensión es educar para que la noción de Tierra-Patria sea una idea colectiva que represente unión, y ocasione lazos afectivos maternos y paternos con una comunidad que sea *origen y destino*. Origen al ser inculcada como el amor hacia la cuna de la que venimos, hacia la familia y hacia el núcleo emocional que nos ata, pero también como destino: aspiracional ambición por el amor hacia lo común, lo local, lo global y lo planetario. Así, para Morin,

La educación deberá reestablecer esta noción y a partir de ella fortalecer el aprendizaje de una condición cívica terrena que implica el reconocimiento de nuestro lazo consustancial con la biosfera y abandonar el sueño prometeico de la conquista del universo. La educación debería fortalecer el cultivo de la triple pertenencia ciudadana y patriótica a la nación, a las comunidades regionales (como por ejemplo la Unión Europea) y a la Tierra (Domingo Motta *et al.*, 2002, p. 79).

En esta odisea educativa se torna necesario la formación de observadores-estrategas que actúen y proyecten la educación y la humanidad desde la complejidad, capaces no solo de pensar desde la postura de la mundialización humana, también de integrar a la *lógica del tercero incluido* la perspectiva de la mundialización económica para resignificar lo conveniente para la humanidad. Por ejemplo, recuperar los beneficios y aportaciones del desarrollo tecnológico –como las TIC– para apoyar la emergencia de una comunidad planetaria que las use para la “internacionalización de los movimientos sociales que impulsa la hélice de la segunda mundialización, dedicados a protestar y criticar las prácticas antiecológicas de los grupos transnacionales, las políticas de los gobiernos y sociedades que lesionan los derechos humanos” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 79).

Replantear las TIC para educar de forma interconectada y para evidenciar los desajustes que deja a su paso la mundialización económica: como el hambre, la pobreza, la extinción de las culturas ancestrales, las enfermedades provocadas por la contaminación y la falta de valores éticos y ecológicos. Así, usar las mismas herramientas de las que se vale la enajenación humana para regenerar la humanidad. Educar para usar con responsabilidad y sentido colectivo la tecnología digital, para expresar ideas y sentimientos contrarios, para integrarlos a una dinámica de comunicación mundial en la que las *partes* –cada nación y comunidad– se ocupen y preocupen por el todo, por lo que sufre y ocurre en el mundo entero, así como el *todo* –el planeta entero– se ocupe y preocupe por cada una de las partes, por cada comunidad.

No cabe duda que existen muchos “movimientos e instituciones cívicas que trabajan por la paz en el mundo entero. Todos estos organismos trabajan con la misma idea: todos somos ciudadanos, somos hermanos de la misma Tierra, de la misma patria” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 81). No obstante, la mundialización emancipadora y humanista presenta muchas contradicciones en sus dinámicas interiores que aún no le permiten funcionar con la necesaria organización y autonomía como para actuar con paso firme y no fragmentarse; por tal razón, la educación compleja solicita la formación de estrategas que sepan jugar con los contrarios –con la entropía/neguentropía– para liderar la oposición mundializadora desde el antagonismo-complementario unificador que mantenga en alto la bandera de un mundo mejor elaborado en colectivo.

De acuerdo con Morin, los desafíos que afronta la planetarización se adecuan a dos carencias en su sistema organizacional interactivo: el primer desafío refiere a la falta de “instancias mundiales para asumir problemas fundamentales como los problemas de dimensión planetaria” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 81); es decir, la ausencia de organizaciones con verdadero poder mundial para intervenir en los diversos problemas que afronta la humanidad; que tengan por objetivo mediar y ofrecer soluciones multidimensionales a las situaciones lastimosas que afrontan los hombres y su entorno. Múltiples organizaciones con deberes varios: ecológicos, económicos, políticos, culturales, sociales, energéticos, alimenticios, de salubridad, entre muchos otros.

El segundo desafío se vincula con la carencia de “conciencia de una comunidad de destino, una comunidad para la que estos problemas de vida o muerte se planteen para todos los seres humanos” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 81). Es decir, que los problemas del planeta no sean solo pensados y afrontados por las instancias dedicadas expresamente a ello; sino, que verdaderamente la educación mundial –en cada institución educativa y aula– promueva el sentido de apropiamiento del deber y amor por la Tierra-Patria, de tal forma que los problemas del hombre, de la naturaleza y de cada ser vivo que la habita sean pensados y asumidos por cada alumno, quienes en conjunto representan el futuro de la población global.

Así, cada uno luche como colectivo organizado; es decir, trabajar para la formación de organizaciones estudiantiles que desde la infancia actúen como comunidad para pensar y actuar ante las dificultades humanas, desde las básicas hasta las más complejas. Situaciones que, en mayor o menor medida, sí están presentes en la vida escolar: sí se puede identificar todas esas carencias humanas al interior de la escuela, en las jerarquías y en las segregaciones sociales y económicas que suceden entre los propios alumnos y maestros. Cuando se educa para la era planetaria, se trabaja para sanar esas dificultades en la propia escuela. Conflictos que, al ser de índole global, serán permeados poco a poco hacia la vida social cotidiana; traspasarán los muros escolares, dirigiéndose a la vida colectiva.

Se educa para que el hoy estudiante, educado desde la complejidad e identidad planetaria, sea el futuro gobernante, copiloto del planeta, que no se entienda como dueño y señor por su papel de gobernante; sino que tenga por objeto crear “redes de participación fluctuante” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 82) en las que se trabaje por “los intereses de la ciudadanía mundial” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 82). Redes de participación que actúen

colaborativamente para la gobernabilidad humana planetaria y para acercarnos a la *era planetaria*.

IV.2 Cometido educativo para la era planetaria

El encargo es amplio y diverso, pero si hemos de destacar el “principal objetivo de la educación en la era planetaria es educar para el despertar de una sociedad-mundo” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 57). Educar para la formación de ciudadanos que se sepan protagonistas y críticos conscientes de su labor en la construcción de la civilización planetaria.

Para Morin, el papel del educador en la misión educativa para la era planetaria es fundamental; su compromiso motivado por “la fe en la necesidad de reformar el pensamiento y en regenerar la enseñanza” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 87) es lo que lo eleva de ser únicamente funcionario, especialista o profesionalista a también ser estrategia para la vida y artista de la educación. Platón decía que el Eros en la educación es lo que facilita el desarrollo de un don de líder educativo. Morin lo deja claro con esta frase: “Donde no hay amor, no hay más que problemas de carrera, de dinero para el docente, de aburrimiento para el alumno. La misión supone, evidentemente, fe en la cultura y fe en las posibilidades del espíritu humano. La misión es, por lo tanto, elevada y difícil, porque supone al mismo tiempo, arte, fe y amor” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 87-88).

Así, perseguir el cometido educativo para la era planetaria supone un origen, desarrollo y proyección basado en el aprecio –muchas veces perdido– por la especie humana. Rescatar la fe puesta en el hombre y educar con la certeza que es capaz de más humanidad es la esperanza que lleva al educador a trabajar para alcanzar esa humanidad. Hemos mencionado que el método de lo complejo no es un programa predefinido ni determinado a seguir religiosamente; razón por la que la misión educativa para la era planetaria tampoco tiene una ruta marcada ni guiada por una ley universal.

Esta misión ha de comenzar por acciones institucionales, escolares, adecuadas a los diferentes niveles del sistema educativo, en consideración de “seis ejes estratégicos directrices” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 88) desde los que la educación ha de promover y articular la identidad ciudadana del alumno junto con sus experiencias y saberes en un constante sentido de contextualización del conocimiento. Los seis ejes estratégicos –en “auxilio de los principios generativos y estratégicos del método” (Domingo Motta *et al.*,

2002: 89) expuestos en el apartado III.3 *Caracterización del método y su implicación en la educación* del capítulo III– colaboran en la persecución de la misión de la educación para la era planetaria (Domingo Motta *et al.*, 2002):

1. Eje estratégico directriz conservador/revolucionante.

Estrategia que pretende integrar dos elementos antagónicos: conservadurismo-revolucionante. El primero para mantener y “fortalecer la capacidad de supervivencia humana” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 89). El segundo para motivar la trasmutación hacia el progreso humano. El conservadurismo busca la supervivencia del hombre por medio de la enseñanza de la preservación de la diversidad y el cuidado de la civilización ante la barbarie, el armamentismo, la degradación de la biosfera y la protección de todo ambiente cultural y natural. A la vez, como elemento antagónico, educar para ser agentes de cambio, revolucionarios capaces de crear las condiciones físicas, mentales y ambientales para dirigir a la sociedad humana hacia la idea de la Tierra-Patria.

2. Eje estratégico directriz para progresar resistiendo.

Busca orientar y organizar a grupos partidarios de la segunda mundialización para que sean resistentes estratégicos que luchen contra la edad de hierro planetaria, contra su violencia, su odio y su opresión, de tal forma que realmente se eduque desde la juventud para la formación de colectivos que sepan cómo ser, actuar y planear como grupos coordinados para el alcance de metas revolucionantes, no violentas, estratégicas e ideadas para saber colaborar, como conjunto, hacia metas humanas comunes.

Entendiendo que cada uno cumple un papel relevante, y posee una responsabilidad y cometido en el proceso cooperativo, sin tener que subordinarse a un mandatario; más bien, formar múltiples líderes que actúen y protejan la misión del colectivo. Comenzar por acciones conjuntas que, aunque pequeñas, sean de gran valor para la planetarización humana. Por ejemplo, formar *sistemas organizacionales interactivos* para la restauración de un pequeño entorno natural, para la difusión y concientización de la no violencia, del cuidado del medioambiente, del respeto a los derechos ajenos, de la alimentación sana, del aprecio por los valores y por la sabiduría de las culturas ancestrales, entre muchas otras acciones revolucionantes que resisten a la degradación humana.

3. Eje estratégico directriz que permita problematizar y repensar el desarrollo y criticar la idea subdesarrollada de subdesarrollo.

Eje estratégico que hace alusión al *mito del desarrollo*. Nos invita a educar para redefinir la noción de desarrollo a cambio de una concepción antropológica y multidimensional que sobrepase la idea mundializadora dominante, e incluya la visión desarrollista de la civilización planetaria, libre y –sobre todo– de *egocentrismo de subjetividad comunitaria compleja* que fomente “más ego y menos egoísmo” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 91): más amor egocentrista por el *yo*, por el *otro*, por lo *nuestro* y menos egoísmo individualista.

Educar para comprender que también existe un *subdesarrollo en los países desarrollados* en la medida que presentan un “subdesarrollo moral, psíquico e intelectual” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 91) que se propicia por las carencias y aflicciones psíquicas que –aunque presentes en todas las civilizaciones– evidencian un mayor subdesarrollo en las sociedades “primermundistas” que persiguen metas materiales, de sobreabundancia, entretenimiento, satisfacción y racionalización, faltas de responsabilidad, de compromiso ético y de valores vinculados con la humanidad.

Guiar, entonces, para que “la educación colabore con los esfuerzos necesarios para repensar el desarrollo, que conduzcan a repensar críticamente la idea, también subdesarrollada, de ‘subdesarrollo’” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 91). Valorar el desarrollo en la riqueza de los saberes milenarios, en los conocimientos morales, en el saber colectivo no escrito, en lo “irracional”, en la solidaridad, en la comprensión y en la compasión como valores que acercan al hombre a su sentido humano. Aprecio por la música, el arte, la poesía y la filosofía como elementos educativos que permiten al hombre reflexionar y exceder la idea misma del desarrollo.

Para Morin, la educación tiene como misión enseñar a pensar “ese subdesarrollo mental el que no logramos superar porque no tenemos conciencia de él” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 93): mientras que no lo identifiquemos ni confrontemos se mantendrá en incremento, tanto en los países figurados como “desarrollados” como en los llamados “subdesarrollados”. Especialmente en estos últimos, reelaborar su grandeza exige repensarlos desde el desarrollo multidimensional; de lo contrario, se mantendrán a la sombra, saboreando una gloria ajena que en realidad es desabrida dada la falta de desarrollo humano.

4. Eje estratégico directriz que permite el regreso (reinvención) del futuro y la reinvención (regreso) del pasado.

Repensar la relación presente/pasado/futuro: reelaborar la idea de un presente y un futuro vivido bajo el resplandor del pasado. Tampoco idear un futuro de esplendor económico que salvaguarda la identidad del pasado, y sobrevive al presente. No una melancolía que huye del pasado, y tiene esperanza en el presente y futuro. Tampoco una imitación del futuro ajeno ni de la sobre-estimulación del presente. En realidad, “la renovación y el aumento de la complejidad de la relación pasado/presente/futuro debería entonces inscribirse como una de las finalidades de la educación” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 94).

Gozar el presente sin huir o dolerse del pasado y sin crear una ilusión del futuro; más bien, un presente, muy presente, que participe activamente por la Tierra-Patria, y que hoy eduque para apreciar “las diversas culturas del mundo y en la cultura y el folklore planetario mismos” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 94). Un presente que ahora trabaje para sanar las necesidades y carencias humanas; que en el presente eduque para vivir libre y filosóficamente; que trascienda la idea del desarrollo, y oriente a la “circulación dialógica pasado/presente/futuro” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 94) en el ahora; es decir, enseñar la relación dialógica al guiar hacia el compromiso con la riqueza ancestral, con la belleza actual y con el trabajo por sanar las carencias humanas del hoy.

5. Eje estratégico directriz para la complejización de la política y para una política de la complejidad del devenir planetario de la humanidad.

Este eje estratégico fue abordado y ampliamente desarrollado en el apartado III.1 *Unidimensionalización de lo multidimensional* del capítulo III. Hace referencia a la pronta urgencia de dejar de ofrecer soluciones unidimensionales a los muchos y diversos problemas multidimensionales de la humanidad.

6. Eje estratégico directriz para civilizar la civilización.

Enfática educación que aleje de la violencia, de la explotación y de la degeneración humana de la *edad de hierro planetaria*. La educación para la civilización humana no busca crear ilusiones fantásticas del futuro; “no es querer el mejor de los mundos” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 96), sino un mundo mejor en el que se construya una geopolítica asociativa y cooperativa de redes sociales participativas que formen organizaciones dirigidas por la “vocación planetaria” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 97). Trabajar en la cotidianidad por la

cotidianeidad; es decir, que hoy se actúe participativamente por sanar los problemas contextuales locales y globales del ahora.

“Para tal fin, la educación tendrá que fortalecer las actitudes y aptitudes que permitan superar los obstáculos enquistados en la dinámica social producidos por las estructuras burocráticas y las institucionalizaciones de las políticas unidimensionales” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 97) por medio de una educación que enseñe a crear grupos colaborativos o redes asociacionistas que fortalezcan los objetivos de la segunda mundialización. Incluye educar para afrontar los temores y la desesperanza dejada por la concientización de las carencias del hombre.

Por angustioso y desagradable que parezca, también hay que educar para *mirar la violencia del mundo*. Si no se le observa con ojos abiertos y críticos, esta se escapa del pensamiento complejo, se oculta y se niega por abrumante, pero es necesario enseñar y aprender a mirarla no con compasión ni con temor, sino con la valentía de una red comunitaria resistente que lucha por la Tierra-Patria. Enseñar a analizar la violencia, la cual es más que atentados físicos o acciones agresivas; es un “acontecimiento simbólico mayor” (Baudrillard y Morin, 2003: 14) que si solo se le piensa desde la horrorización, monstruosidad e inaceptabilidad, “entonces toda la intensidad, todo el impacto del acontecimiento se pierde en las consideraciones políticas y morales” (Baudrillard *et al.*, 2003: 17) que terminan por alejarnos del acontecimiento y de la posibilidad de acercarnos a él con toda la energía potencial que este implica.

Es decir, después del suceso se desenvuelve una serie de interpretaciones, polaridades e informaciones provenientes de los medios y de las múltiples opiniones que alejan a la mente del acto violento como tal, y nos impiden mirar la complejidad de sus causas, sus efectos, su historia y su sentir. En el “universo mediático, la imagen está ahí en lugar del acontecimiento” (Baudrillard *et al.*, 2003: 18); se elabora una traducción mediatizada del suceso, y el acontecimiento se diluye entre ilusiones. Tanto que se controla y se dosifica la información. Entonces, si no hay información, no hay suceso; se elimina al desaparecer la información sobre el mismo, lo que provoca que el hecho violento no ocurra en la mente del hombre. Lo mismo, pero a la inversa: si existe sobreabundancia informativa sobre la violencia, esta se exagera y domina la vida humana. “En este sentido, la imagen es una violencia ejercida contra el acontecimiento” (Baudrillard *et al.*, 2003: 17).

La educación debe enseñar a mirar la violencia del mundo para que esta no desaparezca “en un inmenso trabajo político e ideológico de mistificación” (Baudrillard *et al.*, 2003: 19), para confrontarla desde una visión más honesta que no genere un escalofrío de terror y desesperanza, tampoco que se disipe en la bruma ni elabore un cuento de ficción digno de películas hollywoodenses. Educar para ser críticos, complejos estrategas que saben mirar la violencia proveniente de un origen de degradación y sufrimiento que exige reformar la ética, la moral y la vida misma, no como una lucha individual, más como un trabajo multidimensional colaborativo y participativo de los ahora estudiantes, de los hoy educadores, de los ahora padres, de la hoy familia, de la ahora comunidad y de los hoy ciudadanos planetarios. Morin propone una dialógica de “seis principios de esperanza en la desesperanza” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 97), enseñados para combatir el abatimiento de reconocer la degeneración humana y mantenerse en el camino para su regeneración (Domingo Motta *et al.*, 2002):

1. Principio vital: Todo lo humano y lo natural presenta una tendencia inherente regenerativa hacia la vida. La vida “crea la esperanza que permite vivir” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 97).
2. Principio de lo inconcebible: Todas las actuales transformaciones y progresos antropológicos y humanos en algún tiempo fueron concebidos como impensables y utópicos, pero la resistencia mundializadora los ha hecho hoy una realidad.
3. Principio de lo improbable: Todo lo que hoy nos aporta felicidad en algún momento de la historia “fueron *a priori*, improbables” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 98).
4. Principio del topo: El topo primero transforma el subsuelo “antes de que la superficie se vea afectada” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 98).
5. Principio de salvataje: Consciencia que donde hay peligro también se halla el camino, las pistas de lo que salva.
6. Principio antropológico: Se sabe que hasta la actualidad el hombre solo ha usado “una pequeña porción de las posibilidades de su espíritu/cerebro [...] el ser humano no se halla en el límite de las posibilidades cerebrales/espirituales, históricas de las sociedades y antropológicas de la evolución humana” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 98). Brinda la esperanza que es posible una mayor evolución mental, cerebral y

espiritual que nos acerque a un desarrollo humano, afectivo, intelectual y social que nos aleje de la *edad de hierro planetaria*, y nos aproxime a la civilización planetaria verdaderamente humana.

Para Morin es necesario educar para entender que el menoscabo humano puede ser de gran crueldad, pero lo que se pretende inculcar es la complejización del pensamiento para no caer en la total desesperanza, tampoco en una esperanza ilusoria. La odisea es monumental, “pero la misión de la educación planetaria no es parte de la lucha final, sino de la lucha inicial por la defensa y el devenir de nuestras finalidades terrestres: la salvaguarda de la humanidad y la prosecución de la hominización” (Domingo Motta *et al.*, 2002: 98).

Supone, entonces, educar también para saber cómo vivir en tiempos de crisis, empezando por entender que la crisis tiene un origen y por analizar las “condiciones en las que se forman las mentalidades y en las que se ejercen las acciones” (Morin y Viveret, 2010, p. 15). Es decir, estudiar no solo el contexto en el que se produce la crisis, también reflexionar sobre la mentalidad de las personas involucradas, lo que las lleva a actuar y responder al contexto y a los hechos de la forma en que lo hacen. Sobre todo, se trata de esforzarse por “comprender la incomprensión” (Morin *et al.*, 2010: 16).

Significa tratar de entender aquello que escapa de nuestros sentidos, de nuestra imaginación y de nuestro pensamiento, incluso aquello que pueda creerse es mejor no comprender, por ejemplo, lo que lleva a una persona a matar y lastimar a otros, pero es importante señalar que “comprender no es justificar [...]. La comprensión compleja implica una temible dificultad” (Morin *et al.*, 2010: 16) que exige una variedad de valores para ser compasivo, justo, responsable, empático y ecuánime. Enseñar a vivir en tiempos de crisis requiere *comprender la incomprensión* que nos acerca a ofrecer soluciones más diversas para aquellos problemas que salen de nuestra comprensión.

Si motivamos la *comprensión de la incomprensión*, el alumno podrá, por ejemplo, esforzarse por comprender a aquellos compañeros que le parecen sumamente ajenos, diferentes a su forma de vida y a su círculo social. Así, cada uno, al intentar comprender a aquellos que parecen diferentes, incluso desagradables, se abre la posibilidad de comprender estilos de vida y de pensamiento que fortalezcan la multiculturalidad, la inclusión y un fuerte sentido de “responsabilidad/irresponsabilidad humana” (Morin *et al.*, 2010: 16): tan

responsables del *otro* porque todos somos humanos, seres vivos, hermanos planetarios que hemos de cuidar los unos de los otros, pero, al mismo tiempo, tan irresponsables del *otro* porque no podemos controlar lo que el *otro* hace, piensa, vive, ni todo el contexto que lo rodea.

Enseñar a vivir en tiempos de crisis involucra también enseñar a enfrentar y conocer la crisis de la “degradación de la biosfera” (Morin *et al.*, 2010: 21) sobre la cual tenemos gran responsabilidad. Educar para el desarrollo de una conciencia ecológica que sensibilice sobre los cambios climáticos, sobre la crisis de la vida oceánica, la disminución de la biodiversidad animal, la contaminación urbana, la sobreexplotación de la tierra, el uso de pesticidas y el empobrecimiento del suelo. Concientizar sobre la posible catástrofe ecológica a la que nos dirigimos; a menos que propongamos y llevemos a cabo verdaderos cambios en nuestras formas de vida y de consumo que tanto atentan contra la tierra.

Para enseñar a vivir la crisis ecológica, y cualquier tipo de crisis, el pensamiento complejo nos aporta una perspectiva interesante: de acuerdo con San Juan del Apocalipsis, “el Apocalipsis no es la catástrofe sino la revelación. Es evidentemente un momento de bifurcación crítica que puede implicar aspectos destructivos, pero que también es fundamentalmente fuente de renacimiento” (Morin *et al.*, 2010: 35-36). La crisis ha de ser enseñada como una oportunidad de recreación e imaginación en potencia; es decir, la crisis como posibilidad de cambiar lo que no funciona bien, lo que solo beneficia a unos cuantos, lo que es degenerante.

La importancia de educar en la creatividad motiva la invención de ideas ingeniosas que ofrezcan soluciones a los problemas humanos. La crisis se vuelve una verdadera oportunidad para cambiar: si se tiene una idea creativa, innovadora, que realmente sea viable y favorecedora, es más probable que se escuche, se atienda a su creador y se ponga en marcha las soluciones que ofrece para confrontar la crisis. Por supuesto, no es fácil ni es un proceso rápido, y siempre existe resistencia u oposición. Enfrentar la crisis también comporta encarar la duda, la incertidumbre y el rechazo, incluso la desestimación y el repudio, pero educar para la invención fortalece las posibilidades de sanar la crisis al ser capaces de aportar soluciones creativas.

Educar para la era planetaria compone diversidad de compromisos, direcciones, acciones y consideraciones. Involucra también enseñar la identidad terrenal, la condición y

comprensión humana y la ética humana, partes organizacionales interactivas del todo educativo planetario-complejo.

IV.2.1 Identidad terrenal

En la actualidad, podemos afirmar que no nos encontramos, aún, en la era planetaria; más bien, mantenemos en correspondencia una dinámica entre edad de hierro planetaria y planetarización. Así, el planeta se distingue por ser un “torbellino en movimiento, desprovisto de centro organizador” (Morin, 1999: 29) en el que se vuelve cada vez más necesario “un pensamiento policéntrico” (Morin, 1999: 30) capaz de vincular unidad y diversidad (*unitas multiplex*) de las múltiples culturas, ideologías, formas de vida e identidades, entre ellas una de gran relevancia: la identidad y consciencia terrenal.

Partamos por reconocer que, a pesar de su grandiosa vastedad, hoy en día “el planeta se ha encogido” (Morin, 1999: 31). Antes, a mediados del siglo XVI, se necesitaron tres años para dar la vuelta al mundo por mar. En el siglo XIX, 80 días por tierra, ferrocarril y navegación a vapor. A finales del siglo XX, tan solo 24 horas en un jet. Hoy en día se puede conocer el mundo entero en un instante, todo a disposición de un clic. El mundo se vuelve cada vez más un todo que “está cada vez más presente en cada una de sus partes” (Morin, 1999: 31). Es decir, cada vez es más fácil y probable hallar partes del todo planetario en las partes de los todos nacionales, locales e individuales. Por ejemplo, hoy en día un individuo con una buena posición económica y social escucha y visualiza programas de España, Inglaterra o cualquier parte del mundo, usa ropa hecha en China o en Vietnam, sus zapatos de Estados Unidos, usa un reloj suizo, un celular proveniente de Corea del Sur, desayuna cereales importados desde Australia, bebe café gourmet elaborado en África, injiere ron traído de Rusia y su pijama es de algodón de la India.

Desde esta perspectiva polarizada, la planetariedad suena cómoda y fantástica, pero la identidad terrenal compleja educa para una mirada más diversa: mientras que algunos pueden disfrutar del café gourmet africano o del algodón de la India, otros tantos –muchos–, quienes fabrican los bienes de consumo, sus familias, los *otros*, los “subdesarrollados”, los llamados del Tercer Mundo, “se encuentran en un circuito planetario de miseria” (Morin, 1999: 31-32) en el que su cotidianeidad se ve mermada por las demandas de un mercado

mundial que desde hace siglos –históricamente– los consume entre abusos, opresión, colonialismo y dominación.

Países productores de materias primas que fueron extraídos de su propia historia, tiempo y procesos de progreso cultural, ideológico y social. Países balcanizados, fraccionados por deseos económicos y territoriales que en más de uno puede afirmarse libran batallas por presiones ajenas a su valor, riqueza ancestral y étnica. Ciudadanos que no desayunan cereales comerciales importados desde Australia; en su lugar, comen en recipientes de aluminio o plástico, duermen en espuma de poliestireno, visten camisetas hechas en China con impresos que imitan el estilo americano, escuchan música sincrética en la que se entremezcla los ritmos tradicionales con cadencias extranjeras. En uno u otro caso, de mejor o peor manera, en todo el mundo cada individuo es una parte que lleva en sí mismo al mundo entero, al todo. “La mundialización es a la vez evidente, subconsciente, omnipresente” (Morin, 1999: 32), pero definitivamente no es equitativa ni justa.

La edad de hierro planetaria persiste, y nos ofrece una doble herencia: una de muerte y una de nacimiento. La primera provocada por la “posibilidad de la muerte global de toda la humanidad a causa del arma nuclear” (Morin, 1999: 33); una amenaza que acrecienta y asecha a todos por igual. También, la posibilidad de muerte ecológica, amenazada por la muerte de la biosfera, por los desechos humanos provocados por el progresista desarrollo técnico, urbano e industrial. Muerte por las múltiples y nuevas enfermedades, bacterias y virus cada vez más resistentes, huidizos de la medicina moderna. La muerte del hombre y su espíritu que busca escapar de la realidad por medio de las drogas y los opiáceos.

La segunda, la herencia de nacimiento para la que se ha de educar para acercar al hombre a la era planetaria, sin cegarnos o tapar la realidad de la herencia de muerte; sino, enfrentarla al igual como se enseña a enfrentar y vivir la crisis. Educar para la herencia de nacimiento involucra una dialógica que “es a la vez transmisión de lo viejo y apertura de la mente para acoger lo nuevo” (Morin, 1999: 34). Significa enseñar a formar una identidad y ciudadanía terrestre que no se niegue a gozar de los placeres que ofrece la planetariedad y globalización, pero sin sacrificar ni negarse a reconocer lo que sucede en el resto del mundo, con los *otros*, con los *nuestros*. Solicita “la necesidad de volver a las raíces, incitada hoy en día por los fragmentos dispersos de la humanidad y provocada por la voluntad de asumir las

identidades étnicas o nacionales [...] regreso a las raíces en el seno de la identidad humana del ciudadano de la Tierra-Patria” (Morin, 1999: 35).

Educar para la formación de la *identidad terrenal* comporta la misión planetaria de guiar para comprender que como seres vivos poseemos una identidad biológica común que nos hace “plenamente terrícolas” (Kern y Morin, 2006: 60), habitantes de la tierra. Reconocer que nuestra identidad nos enraíza a la tierra, y que si bien poseemos diversas identidades – familiares, culturales, religiosas y sociales–, nuestra primera identidad –la que todos compartimos– es una identidad terrenal común que nos llama a la fraternidad. Enseñar a “superar la enemistad” (Kern *et al.*, 2006: 199) es algo que también ha de ser inculcado: educar para saber fraternizar, para saber cómo superar el desagrado, incluso repulsión que nos provoca lo extraño, lo desconocido, lo diverso, incluidos aquellos que han lastimado la fraternidad con la violencia, con la tortura y con la muerte.

La formación de la identidad terrenal invita a visualizar la “multipersonalidad [que] nos enseña que hay muchas personas en un solo individuo y que no podemos encerrar a ese individuo en su persona” (Kern *et al.*, 2006: 199). Es decir, como terrícolas todos podemos ser uno y múltiple a la vez: hoy podemos ser crueles, despiadados y en el futuro conocer el arrepentimiento y ahogarnos en la culpa y en la redención. Con unos podemos ser amorosos y protectores, con otros atroces verdugos. Nuestra identidad terrenal nos invita a enseñar a ver la multidimensionalidad, a ser más humanos que despiadados, a mirar en la profundidad para buscar las causas del desalmado y –quizá– compadecer su horror en su dolor, en la carencia de amor y de educación compleja y positiva, lo cual lo llevó a ser inhumano porque no hubo quien reconociera su identidad terrenal, su igualdad como fraterno, y lo amara como tal.

“Pertenece a la Tierra que nos pertenece” (Kern *et al.*, 2006: 209) porque la Tierra es nuestro hogar, pero hace falta enseñar a verla como tal. El hombre cuida de su casa, de su pequeño espacio de tierra que considera propio, en el que edifica su domicilio, lo cuida y adorna a su gusto, lo protege de extraños, establece sus límites territoriales, no permite y se molesta si alguien lo ensucia o profana. El hombre ha aprendido a cuidar su casa, pero no así su primer hogar, no así la *Tierra-Patria* que le ha rodeado de sustento y brindado los medios y herramientas necesarias no solo para sobrevivir, más para vivir.

La mayor parte de la humanidad no se enfada de la misma manera cuando alguien tira basura en la calle, como lo haría si alguien arrojara basura a la casa que construyó. Tampoco barre su calle, como lo hace con su casa. No protege los bosques con el mismo esmero con el que limpia su estufa, no rescata las especies en extinción con el mismo ingenio con el que adorna su casa, no se contiene de talar árboles como si estuvieran destruyendo su pórtico, no se limita en sacrificar miles de vacas como si mataran a su mascota, no se esfuerza por tirar y separar la basura de forma correcta como con su ropa blanca y de color.

Educar para la formación de una *identidad terrenal planetaria* exige orientar para mirar la Tierra como a la propia casa. Enseñar a no lastimarla con tanta basura, a no desgastarla con la sobreproducción innecesaria, con la sobreexplotación de los suelos, mares y ríos, no mermarla con la urbanización poco equitativa, no usar materiales que la deterioran. En su lugar, favorecer lo ecológico, lo biodegradable, escoger aquello que menos lastime a la Tierra, reconociendo que nuestra propia existencia ya es un peligro que la erosiona y desde esta consciencia amar al escoger y vivir de la forma menos perjudicial para la Tierra.

Educar para la identidad terrenal significa guiar para la toma de consciencia de nosotros mismos, del lugar que habitamos, de los riesgos que significamos; “conciencia de nuestro destino terrestre” (Kern *et al.*, 2006: 210) que nos ha de unir en un “sentimiento romántico de la naturaleza que había reencontrado la relación umbilical con la Tierra-Madre” (Kern *et al.*, 2006: 210). Abandonar la creencia de ser “dueños y señores” del mundo; no lo somos, ni del mundo ni de la Tierra; en su lugar, “recuperar la finitud terrestre y renunciar a los falsos infinitos de la omnipotencia de la técnica, de la omnipotencia del espíritu, de su propia aspiración a la omnipotencia, para descubrirse ante el verdadero infinito que es innombrable e inconcebible” (Kern *et al.*, 2006: 212).

Entender nuestra fragilidad y la delicadeza de la vida en la Tierra para que al comprender nuestra común y compartida debilidad nos reunamos para dejar de pelear por territorios que no nos pertenecen, para dejar de luchar por ideologías que se disipan cuando el consumismo no deje nada más para consumir, para abandonar ideas progresistas basadas en el dominio económico que de nada valen cuando morimos a mano de los desechos del progreso industrial, mejor empezar a amarnos, a solidarizarnos y a cuidarnos entre todos. Recuperar el valor que cada uno representa y aporta en la lucha por la supervivencia en una tierra que sufre y se desgaja ante el abuso de recursos a la que la sometemos.

Educar para la identidad terrenal supone enseñar “no sólo a ser de una cultura sino a ser terrícolas [porque] [...] es aquí, en nuestra casa, donde están nuestras plantas, nuestros animales, nuestros muertos, nuestras vidas, nuestros hijos. Debemos conservar, debemos salvar la Tierra-Patria” (Kern *et al.*, 2006: 212). Enseñar a entender que por muy diferentes que seamos todos compartimos un mismo destino común: el de la perdición o el de la salvación; dependerá de hacia dónde caminemos, hacia la destrucción nuclear y ecológica o hacia la solidaridad de salvación terrestre. Hemos de enseñar y aprender a ser copilotos y seres civilizados de la tierra, entendidos que “la civilización no trae la salvación” (Kern *et al.*, 2006: 216). Más nos salvará la insatisfacción de las satisfacciones no compartidas; la insatisfacción antropológica que empuja al hombre a seguir su proceso de hominización, de evolución cerebral, física y emocional.

La *insatisfacción* es el núcleo de la resistencia, el centro de los que luchan, de los que no se conforman ni satisfacen con los placeres de la globalización. “La insatisfacción de la satisfacción que se ha instalado en nuestra civilización es justamente lo que puede preparar su superación” (Kern *et al.*, 2006: 216). La insatisfacción es el natural instinto evolutivo que lleva a las contracorrientes a “las vísperas no de la lucha final, sino de la lucha inicial” (Kern *et al.*, 2006: 217); coloca en el foco reacciones y movimientos opositores contra “la invasión de lo cuantitativo y a la uniformación generalizada” (Morin, 1999: 34), también contra la vida puramente prosaica, contra lo estandarizado y lo excesivo, contra la omnipresencia del dinero, contra la violencia; más bien, favorece lo frugal, la pacificación de las mentes, la templanza y el amor.

Educar para construir una identidad y conciencia terrenal presenta la necesidad de enseñar a formar “un sentido de pertenencia mutuo que nos ligue a nuestra *Tierra* considerada como primera y última *Patria*” (Morin, 1999: 36). Significa educar para desarrollar una relación filial, afectiva y maternal, como paternal, con la Tierra-Patria. Vínculo que llevará al alumno y al docente a enriquecer su vida, libre y filosóficamente. Guiará hacia una vida en la que se aprenda “a ‘estar-ahí’ en el Planeta [...] aprender a ser, vivir, compartir, comulgar también como humanos del Planeta Tierra” (Morin, 1999: 36). Entendernos no solamente como habitantes de una nación o cultura, más de toda la Tierra. Así, enseñar no solo a dominar y querer ser reconocidos, gobernantes, poderosos en todo el orbe; más bien, ayudar

a formar una “conciencia cívica terrenal” (Morin, 1999: 36) en la que todos nos sintamos hijos, responsables y cuidadosos de la madre-tierra.

Educar para la era planetaria requiere formar para el desarrollo de la consciencia ética y moral; solo así el alumno tendrá la posibilidad de dimensionar la relevancia y repercusiones de cuidar la Tierra-Madre-Patria, cuidar a todos y a cada uno de sus conciudadanos. Atender a la identidad terrenal encamina a la formación de una identidad compleja o “poli-identidad” (Morin, 1999: 37) que integra las múltiples identidades: familiar, cultural, religiosa, filosófica, poética, prosaica y continental desde las que el hombre es *uno y diverso*, perteneciente a un lugar y tiempo específico, a la vez que a todos los espacios, ideas, tiempos y conocimientos.

El hombre se permite ser tan complejo que puede sanar ese sentido de desarraigo, de ser itinerante y extraño del planeta al entenderse como propio de una cultura o ideología, al mismo tiempo que perteneciente a todas las culturas, filosofías y formas de vida. Se reconoce a sí mismo como humano que lucha por la humanidad, no como judío, cristiano, musulmán, mexicano, español, sureño o norteno; sino, como ser viviente del mundo, hijo de la Tierra y devoto de la humanidad. La misión de la educación para la era planetaria es ardua: enseñar “una ética de la *comprensión planetaria*” (Morin, 1999: 38) que ayude a “transformar la especie humana en una verdadera humanidad” (Morin, 1999: 38); es un cometido que requiere gran compromiso, y comienza por *comprender la condición humana* desde un arraigado sentido ético humano.

IV.2.2 Condición y comprensión humana

El cometido es con la humanidad. Educar en la complejidad a un alumno, a dos alumnos, a tres alumnos, a cada alumno, es educar a la humanidad. Cada uno representa un todo diverso y complejo que forma parte del todo humano. Apreciar el valor del *uno*, como un todo que forma parte del todo, es estimar el valor de la humanidad en la parte y en el todo. Así, insistimos; la misión educativa es con la humanidad. Entender la grandeza y el peso de las, en apariencia, pequeñas acciones educativas que se acrecientan y enaltecen con el cometido que la educación, como misión universal, tiene con la globalidad.

La educación local es parte del sistema global educativo por el cual se ve afectada, al mismo tiempo que es un tejido, como conjunto planetario en el que los sistemas educativos

locales afectan e influyen en otros sistemas locales, lo que conforma un sistema nacional y global educativo que concibe la educación desde perspectivas dominantes y determinantes. Evaluaciones mundiales educativas lo confirman, como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS), el Programa para la Valoración Internacional de Competencias de Adultos (PIAAC), el Estudio Internacional sobre el progreso en Comprensión Lectora (PIRLS), entre otros. Se enfocan en evaluar las competencias, alcances y nivel educativo de los países, sin considerar las peculiaridades contextuales de las naciones, que son incluidas en un sistema educativo mundial que persigue las mismas metas para las diferentes disciplinas de conocimiento humano, principalmente en áreas de enseñanza consideradas como primordiales: competencias matemáticas, lectoras, económicas, lingüísticas, incluso políticas, descartando áreas emocionales, psíquicas, musicales, artísticas y creativas.

El sistema educativo local se integra, compromete y somete al tejido conjunto del sistema educativo global, pero al ser conscientes del *principio de la recursividad organizacional* que indica que los productos como sus consecuencias pueden ser al mismo tiempo productos de aquello que los produce y del *principio retroactivo* que señala que no solo la causa actúa sobre el efecto, sino que también el efecto retroactúa informacionalmente sobre la causa; entonces, podemos observar que, como tejido sistémico, lo local también puede incidir en lo global.

Educación para la humanidad “invita a estar alerta para someter a constante revisión los conocimientos –incluyendo sus propias premisas–. No hay dogmas inamovibles [...] la complejidad concibe el conocimiento como aproximativo y relativo, y no sostiene verdades absolutas o principios inmutables” (Luengo-González, 2008: 13). Comprometerse con educar a la humanidad desde lo local entiende que “lo que cada vez (en cada ‘momento’) es, no está plenamente determinado, es decir, no lo está hasta el punto de excluir el surgimiento de otras determinaciones” (Luengo-González, 2008: 15); por lo tanto, es posible que los sistemas educativos regionales –incluso minimizados– puedan crear nuevos tejidos educativos que impacten en el sistema global, y se entrelacen con las puntas de la urdimbre producidas por los sistemas locales. Razón por la que se insiste en que la misión educativa para la era planetaria es con la humanidad.

Partamos por no minimizarnos, justo como lo hace el conocimiento parcelado y reduccionista del saber simplificado. Elaborar una visión más compleja de la educación, evitando “explicaciones conceptuales simplistas [que] intentan y reducen la complejidad de la vida cotidiana” (Luengo-González, 2008: 20), como creer que los efectos de la educación de un único educador no tienen ni pueden tener la grandeza de la planetariedad, sería no comprender la complejidad. Empecemos por ideas complejas de la educación y de la labor del educador que nos orienten al cumplimiento de la misión de la educación planetaria compleja humana.

Si la encomienda es con la humanidad, comencemos por *comprender la condición humana*. Para Heinz von Foerster, científico cibernético que aporta a Morin la idea de autoorganización y del bucle recursivo, “el problema es comprender lo que es comprender” (Morin, 2015: 55). Iniciemos, entonces, por *comprender qué es comprender para poder comprender la condición humana*. El desarrollo tecnológico y digital, propiciado a partir de la Revolución Digital, ha hecho triunfar a los sistemas de comunicación: televisión, Internet, teléfonos, computadores, mensajería instantánea y diversidad de herramientas que facilitan la comunicación interhumana; sin embargo, aunque ha habido grandes progresos en la creación de medios propicios para la comprensión, “los progresos de la incompreensión parecen aún más grandes” (Morin, 1999: 47).

La incompreensión es un problema mundial, crucial para la humanidad. Las relaciones personales, incluso entre familias, están cada vez más amenazadas por la incompreensión; pareciera que “el axioma ‘entre más allegados, más comprensión’ sólo es una verdad relativa y se le puede oponer al axioma contrario ‘entre más allegados menos comprensión’ puesto que la proximidad puede alimentar malos entendidos, celos, agresividades, incluso en los medios intelectuales aparentemente más evolucionados” (Morin, 1999: 47). Razón que fundamenta el porqué educar para la comprensión “debe ser una de las finalidades de la educación para el futuro” (Morin, 1999: 47).

La educación para la comprensión puede ser dimensionada desde dos posturas diferentes, pero complementarias (Morin, 2015):

1. La comprensión intelectual. Es la más usada y vivida al interior de las escuelas. “Es la comprensión del sentido de la palabra del otro, de su visión del mundo” (Morin,

2015: 55), amenazada continuamente por los malentendidos entre emisor y receptor, entre docente y alumno. Es una comprensión-explicación necesaria pero un tanto parcelada; puede olvidarse de comprender al otro para poder explicarle, olvidarse de comprender su contexto de vida, sus esquemas de significados previos, su cultura, su ideología, sus ritos, su historia y su realidad.

2. La comprensión humana. Es el otro tipo de comprensión, también medio y objetivo primordial de la comunicación; “comporta una parte subjetiva irreductible” (Morin, 2015: 57) que busca comprender a profundidad, comprender en esencia. Para esta comprensión la explicación intelectual no alcanza; es insuficiente. Esta comprensión exige compenetración e identificación con el *otro*, de sujeto a sujeto y un verdadero reconocimiento y simpatización con lo que el otro vive, piensa y siente. Solidarizarse, por ejemplo, con el alumno que llora, comprenderlo “recuperando mis angustias infantiles, identificándolo conmigo e identificándome con él” (Morin, 2015: 57). Reconocer en el *otro* lo *uno*, la propia y compartida humanidad.

La comprensión humana inicia por el reconocimiento del *otro*. Razón por la que Morin apunta a la importancia de la cortesía en la educación: “Buen día”, “Buenas tardes”, “Por favor”, “Gracias”, “Hasta luego”, entendiéndolo como un error enseñar cortesía “imponiéndola como coacción social [más bien] Hay que enseñarla como necesidad humana de reconocimiento del otro” (Morin, 2015: 58). Comprender al hombre involucra distinguir que posee un deseo profundo de reconocimiento por parte del otro; sin embargo, la incompreensión no entiende que la falta de atención hacia el alumno es un menosprecio a su persona como ser humano, una falta de identificación de su existencia y de su relevancia.

El planeta entero sufre por la incompreensión. Ha sido, y sigue siendo fuente de violencia, de guerras, derramamiento de sangre, muerte y de diversidad de penas “que, a su vez, son fuentes de incompreensiones” (Morin, 2015: 58). Morin particulariza en algunos de los obstáculos que impiden la comprensión, sobre los que hay que educar para su reconocimiento consciente y para enfrentarlos en la vida diaria para que no sean más fuentes de incompreensión (1999):

- a) El “ruido” al momento de transmitir información que provoca malentendidos o entendidos pobres.
- b) La polisemia de un concepto que puede variar según el contexto, mensaje y cultura que rodea al mismo concepto.
- c) Ignorancia sobre los ritos y las costumbres ajenas.
- d) Incomprensión de los valores sociales y culturales de otras etnias, religiones, ideologías y formas de vida.
- e) Incomprensión sobre los principios éticos y morales de otras culturas.
- f) Incomprensión sobre la organización mental de *otros*.
- g) Egocentrismo personal que lleva al hombre a autojustificar sus ideas y acciones autoglorificándose y “adjudicar a los demás, extraños o no, la causa de todos los males” (Morin, 1999: 48). El hombre tiende a autocorroborarse y afirmarse a sí mismo al seleccionar los recuerdos satisfactorios y desechar los contradictorios; se genera una de las fuentes más importantes de incomprensión de los demás: la incomprensión del propio ser, incomprensión del *yo* que oculta las propias carencias y debilidades, “lo que nos vuelve despiadados con las carencias y debilidades de los demás” (Morin, 1999: 49).

Educar para la comprensión requiere enseñar “la práctica mental del autoexamen permanente de sí mismo [...] ya que la comprensión de nuestras propias debilidades o faltas, es la vía para la comprensión de las de los demás. Si descubrimos que somos seres débiles, frágiles, insuficientes, carentes, entonces podemos descubrir que todos tenemos una necesidad mutua de comprensión” (Morin, 1999: 51).

- h) Etnocentrismo y sociocentrismo hacia otras razas, etnias y culturas que provocan “xenofobias y racismos hasta el punto de llegar a quitarle al extranjero su calidad de humano” (Morin, 1999: 49).
- i) Temor a la comprensión por miedo, por una parte, a acercarse a formas de vida totalmente diferentes, estigmatizadas y, por otra parte, por miedo a perdonar los crímenes y vejaciones cometidas por otros. Este último temor requiere enseñar que los crímenes cometidos por alguien son solo una parte de una personalidad múltiple que no refleja la totalidad del ser. Fomenta la capacidad de perdonar y mirar a

profundidad para que los delitos cometidos no borren el resto de los aspectos y de la vida del que ha delinquido.

Comprender el temor al perdón es fundamental en la educación, tanto para el educador como para el educando. Entiende que el alumno cometerá múltiples errores, faltas y daños que pueden ser de gravedad, pero sus actos no representan la totalidad de su ser ni de su pensar. El docente ha de aprender a mirar desde la multidimensionalidad para saber apreciar y trabajar sobre aquellos aspectos que hacen al individuo un ser humano valioso. La misión es extraer la humanidad en el alumno, no reducirlo a sus acciones inadecuadas. Lo que nos lleva a comprender la necesidad de superar el primer temor: a lo diferente o a lo estigmatizado, entendiendo que aquello que nos parece extraño no precisamente es malo. El alumno puede vestir diferente, caminar, hablar y opinar de forma rebelde o desigual. El pensador complejo aprecia esa desigualdad como riqueza de la diversidad, no como un atentado contra la integridad.

Si el docente es capaz de superar ambos miedos, puede enseñar a vencerlos también. Ayudar a que el alumno, por una parte, sepa apreciar la riqueza de lo diferente, de lo diverso, y –por otra parte– sepa perdonar para mirar más que el crimen y para buscar las causas y miedos del que se equivoca. Comprender que, la gran mayoría de las veces, los malos actos de las personas se originan en un contexto de vida que los lastima, no les permite vivir en paz, y cuando salen, rompen o son sustraídos de esos entornos y vidas enajenantes, “muchos vuelven a ser pacíficos” (Morin, 2015: 61). Entonces, enseñar y aprender la comprensión exige “comprender lo que vive el otro [...]. Nos pide superar odio y desprecio” (Morin, 2015: 62), replazándolo por compasión, tolerancia, respeto y piedad. Aunque siempre conscientes de que no significa que “todo vale”, dejando pasar insultos, agresiones y actos violentos; más bien, refiere a la reorientación de las ideas lastimosas para que dejen de serlo, y se tornen más complejas y multidimensionales.

Se ha de educar para la comprensión de las fuentes de incompreensión mencionadas, entendiéndolas como fuente de embrutecimiento humano. Morin señala que la educación para la comprensión se “halla ausente de nuestras enseñanzas. Dada la importancia de la

educación para la comprensión en todos los niveles educativos y en todas las edades, el desarrollo de la comprensión requiere una reforma de las mentalidades” (Morin, 2015: 58). Propone integrar, desde los niveles básicos de enseñanza, áreas de estudio que analicen la incompreensión “en sus raíces, sus modalidades y sus efectos [...]. Constituiría a la vez una de las bases más seguras de la educación para la paz interior de cada uno y de la paz general entre humanos” (Morin, 2015: 58-59).

Educar para la comprensión es civilizar profundamente al espíritu humano; no es explicarlo todo, tampoco pretender que todo sea comprendido. “El conocimiento complejo reconoce siempre un residuo inexplicable” (Morin, 2015: 63) que también ha de entenderse como inevitable; más bien, involucra el esfuerzo por descifrar, por empatizar, sobre todo por comprender de manera desinteresada, “ya que no puede esperar ninguna reciprocidad” (Morin, 1999: 49). La comprensión requiere desprenderse de la idea de que comprender al otro comporta que lo comprendan a uno; por ello, la comprensión ha de ser enseñada, debido a que no es fácil desprenderse del egocentrismo que reclama recibir lo mismo para uno o incluso más de lo que se ha ofrecido. Solicita la enseñanza práctica de desengancharse de la egolatría, apostando más por un *egocentrismo de subjetividad comunitaria compleja*.

La comprensión al interior de la escuela ha de abarcar la falta de empatía y la violencia escolar como reflejo de “la crisis global de la enseñanza, y en la crisis de la enseñanza se halla, en esa forma particular, la crisis global de la civilización” (Morin, 2015: 65). Significa que la escuela, como pequeña comunidad al interior de la civilización, actúa como reflejo de las dinámicas sociales de la misma civilización. Las aparentemente pequeñas rencillas, jerarquías y dominaciones que ocurren en las instituciones escolares no pueden ser tomadas como insignificantes; son reflejo de las grandes violencias, guerras, incompreensiones y abusos de poder que ocurren alrededor de todo el planeta. Comprenderlo invita a los docentes a practicar y enseñar el valor del diálogo, “diálogo entre alumnos que se pelean, diálogo entre los que enseñan y los que son enseñados” (Morin, 2015: 65).

Asimismo, fomentar estrategias y acciones en prevención de la violencia, entendiendo que al enseñar a sanar las dificultades entre compañeros –propiciadas por la incompreensión– se ayuda a que el alumno sepa cómo lidiar con sus problemáticas y dificultades interpersonales al exterior de la escuela, lo que motiva una cultura social que sepa confrontar los temores y conflictos sin recurrir a la agresión o al evitamiento; más bien,

al diálogo y al aprendizaje del trabajo cooperativo. Se ha de reconocer la relevancia de crear ambientes escolares en los que se trabaje en conjunto, docentes-alumnos-escuela-familia, para formar un lazo comunitario que actúe en común acuerdo por la enseñanza del respeto y el diálogo, tanto al interior como al exterior de la escuela.

Comprender que el miedo vivido en sociedad por falta de seguridad y por las múltiples carencias económicas, materiales y afectivas son un miedo también muy presente al interior de las escuelas. Temor que se vive en la intimidación entre alumnos, en los chantajes, en las jerarquías escolares, en la victimización y en la formación de pequeños, grandes, futuros verdugos. Se convierte en una “triple humillación: en el alumno que humilla al docente, en el docente que humilla al alumno, en el alumno que humilla al alumno; triple sufrimiento, triple incompreensión” (Morin, 2015: 72).

Razón por la que el docente debe evitar el autoritarismo basado en el miedo, en las amenazas y en el castigo; estar presente en todo momento como guía, soporte de seguridad y confianza, observador atento a los desvíos del espíritu. Comprender y enseñar que la verdadera autoridad es moral, y se “impone sin imponer nada cuando sus propósitos suscitan la atención y el interés” (Morin, 2015: 66); es decir, saber despertar el interés del alumno para que la atención sea genuina y natural, sin necesidad de recurrir a ningún tipo de llamado de atención impositivo.

La noción de comprensión nos acerca a comprender la condición humana, la que Morin indica “se halla ausente de los programas de enseñanza” (Morin, 2015: 103) debido a la falta de integración de las disciplinas que estudian al hombre desde cada una de sus perspectivas: desde lo biológico, lo físico, lo químico, lo histórico y lo literario. No se integran para ofrecer una visión más abierta y profunda de lo que representa el ser humano. Se vuelve necesario incluir la enseñanza de lo humano, comenzando por su historia para que el alumno comprenda su devenir, su caracterización, sus relaciones, sus puntos en común, sus unidades, sus diversidades y sus raíces. Sobre todo, para que comprenda que todos los humanos provenimos de un mismo lugar, y nos dirigimos a un mismo destino, el cual es construido en conjunto, y solo en consciencia de nuestra común fortuna podremos elaborar una Tierra que nos abrace a la vida, y nos aleje de la muerte planetaria.

Conocer la condición humana comienza por conocer su situación en el mundo, su condición cósmica. Enseñar que todos procedemos del mismo lugar: de la expansión de miles

de millones de galaxias que se agruparon en el cosmos hace, quizá, quince millones de años atrás en el tiempo, y formaron las primeras partículas de nuestro organismo; “nuestros átomos de carbono se formaron en uno o varios soles anteriores al nuestro; nuestras moléculas se agruparon en los primeros tiempos convulsivos de la Tierra” (Morin, 1999: 22). Todos somos hijos del sol; hemos sido reunidos en un planeta por el sol a partir de “un destello fotónico resultante de los resplandecientes torbellinos solares” (Morin, 1999: 22). Nuestro origen es común, cósmico; somos seres vivientes de un planeta, de un “astro pigmeo errante entre miles de millones de estrellas en una galaxia periférica de un universo en expansión” (Morin, 1999: 22).

Compartimos la vida en una biosfera, en la Tierra que se autoorganiza y autoproduce en dependencia al sol, y así, nos distinguimos como seres cósmicos y terrestres, quienes –sin excepción– dependen de la Tierra y del sol, originados de un proceso antropológico histórico de hominización común que nos muestra nuestra animalidad, así como nuestra humanidad, las cuales “constituyen juntas nuestra humana condición” (Morin, 1999: 23). *Homo habilis*, *homo erectus*, *homo neanderthal*, *homo sapiens*, bipedestación, manualización, erección corpórea, desarrollo y crecimiento cerebral, desenvolvimiento del lenguaje, de las culturas, transmisión del saber de generación en generación, desarrollo psico-socio-cultural y educación. Todos, como “un punto de un holograma, llevamos en el seno de nuestra singularidad, no solamente toda la humanidad, toda la vida, sino también casi todo el cosmos, incluyendo su misterio que yace sin duda en el fondo de la naturaleza humana” (Morin, 1999: 23).

Enseñar nuestra universal procedencia nos ayuda a observar nuestra unidad y apreciar el valor que como sociedad cósmica, terrenal y humana poseemos en conjunto. Ningún hombre se deriva de un tipo diferente o superior de homínido como para creer que hay razas o etnias superiores. Si nuestro germen es el mismo, hemos de enseñar a apreciar lo increíble de nuestra constitución y lo inverosímil de nuestra procedencia común; mostrar nuestra maravillosa evolución como especie dominante en la tierra que solo se destaca por el desarrollo de las culturas. Es decir, si el hombre “no dispusiera plenamente de la cultura sería un primate del más bajo rango” (Morin, 1999: 23), porque no somos ni la especie más rápida ni la más ágil, tampoco volamos y no podemos vivir sin abrigo; más bien, nuestra constitución física y biológica nos hace la especie terrestre más vulnerable.

Lo que nos hace la especie prevaeciente es el desarrollo del bucle cerebro–mente–cultura. “El hombre sólo se completa como ser plenamente humano por y en la cultura” (Morin, 1999: 24), pero no hay cultura sin cerebro ni desarrollo de la mente, de la *psique*, del pensamiento y de la consciencia sin la cultura. Cerebro–mente–cultura se desarrollan en conjunto, en dependencia. Todo humano depende de este bucle retroactivo, dialógico y recursivo para ser, existir, pensar y hacer. Procedemos del desarrollo de las culturas, las cuales motivaron la creación de las sociedades que contienen y resguardan a los individuos; así como los individuos producen a las sociedades y a las culturas. Enseñar esta asociación que nos hace plurales y diversos ha de guiar al aprecio de la diversidad en la unidad humana, no en su disyunción.

Educar para “mostrar e ilustrar el Destino con las múltiples facetas del humano: el destino de la especie humana, el destino individual, el destino social, el destino histórico, todos los destinos entrelazados e inseparables” (Morin, 1999: 28), los que por más distancia que pongamos entre nuestras diferencias culturales, ideológicas, sociales y económicas, siempre estamos y estaremos enlazados por un nacimiento común y por un fenecimiento universal, el cual puede evitarse al enseñar a comprender que igual de colectiva puede ser la reunión de desigualdades para incluir y forjar un destino planetario amable.

Para Morin, la comprensión sobre la condición humana envuelve “la reforma de la educación” (Morin, 2015: 63). Punto de partida de una “reforma planetaria de las mentalidades” (Morin, 1999: 53). Reformar la educación significa reformar el pensamiento y repensar la reforma; es decir, analizar y dimensionar la reforma desde una perspectiva distinta a la comúnmente entendida: reformar el currículo, pero no para invertir, gastar, incluso malgastar los limitados recursos económicos y materiales que se le conceden al sistema educativo en cualquiera de sus niveles, no para imponer más planes y programas que pretendan puntualizar lo que la educación es y no es, lo que se debe y no se debe enseñar o cómo llevarlo a cabo, bajo qué métodos y procesos.

En realidad, la reforma educativa –repensando la idea de la reforma– se adecua al método y pensamiento multidimensional de lo complejo que se centra más en reformar las mentes que piensan y viven la educación; sin embargo, para Morin, “aquí llegamos a un punto muerto: *no se puede reformar la institución sin haber reformado previamente las mentes, pero no se pueden reformar las mentes si no se reformaron previamente las*

instituciones” (Morin, 2002: 103). Se produce un doble bloqueo de imposibilidad lógica, más no de posibilidad compleja, creativa, contradictoria y que observa la “necesidad de reformar las mentes para reformar la institución y reformar la institución para reformar las mentes” (Morin, 2002: 104) a la par y en relación con una reforma igual de necesaria e inseparable: la reforma de la sociedad. Después de todo, recordemos que sociedad-individuo-escuela interactúan como sistema organizacional en un bucle recursivo de producción.

En su mayoría, la maquinaria de la educación se encuentra envejecida, rígida y burocratizada, negada a la reforma profunda, pero bienvenidos los antagonismos. Aunque muchas veces invisibles, las resistencias de la mundialización humana no dejan de existir, y así la reforma puede empezar, incluso ya ha comenzado “de manera periférica y marginal” (Morin, 2002: 105). Las mentes se resisten, se complejizan y motivan cambios sociales y educativos que retroactivamente causan y efectúan más reformas de la mente, de la educación y de la sociedad. La reforma del pensamiento y de la educación comporta una tarea elevada que requiere amor, arte y elaborarse como un acto resistente de fe, “fe en la cultura y fe en las posibilidades del espíritu humano” (Morin, 2002: 106).

La fe y el amor serán lo que reformará las mentes hacia la complejidad y hacia el cumplimiento del *cometido educativo para la era planetaria*, sobre el que podemos recapitular algunos propósitos esenciales que hemos desarrollado a lo largo del trabajo:

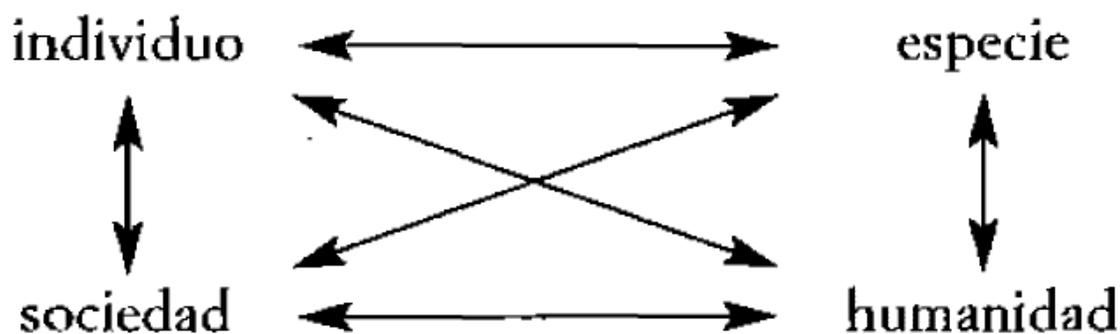
- ◆ Enseñar a conocer el conocimiento.
- ◆ Enseñar la condición humana.
- ◆ Aprender la vida filosófica.
- ◆ Confrontar las incertidumbres.
- ◆ Aprender la identidad terrenal, ciudadana y planetaria.
- ◆ Confrontar las crisis.
- ◆ Aprende la transdisciplinariedad.
- ◆ Aceptar las contradicciones.
- ◆ Aprender la Tierra-Patria.
- ◆ Salir de “nuestra barbarie” (Morin, 2002: 108), propia de la *edad de hierro planetaria*.

La educación para la comprensión de la condición humana demanda un estrecho vínculo con la educación para la ética humana, una “ética individuo [*sic*] /especie” (Morin, 2015: 115) desde la que se enseñe valores universales como la solidaridad y la responsabilidad moral sobre *otros*. Ayudar a crear un sentido humano que comporte “el desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las solidaridades comunitarias y de la conciencia de pertenencia a la especie humana” (Morin, 2015: 115) para elaborar una conciencia comunitaria que aspire a la Tierra-Patria y a la ciudadanía terrestre.

IV.2.3 Ética humana

La ética humana se reconoce “en el campo de su comunicación a *un prójimo*, es decir, un *ego-alter* potencialmente *alter-ego*. La humanidad se teje a partir del *alter-ego* y del *meta-ego*” (Morin, 2011b: 73). Significa que la ética humana lo es en la medida que interactúa con el *otro*, con el que es parecido, pero también con el que es diferente. Se transforma en un *meta-ego* cuando la finalidad, lo que va más allá para la ética, es la superación del *yo*: su *evolución* hacia una hominización humana en la que el *homo* se identifica a sí mismo desde una tetralogía de ética humana (Morin, 2011b) (ver imagen 10):

Imagen 10. Tetralogía de la ética humana.



<Imagen 10>

Fuente: Morin, 2011b: 74.

Tetralogía en la que el *yo*, el *ego*, no es el centro del universo, sino una parte constitutiva del sistema organizacional interactivo en el que vive y se interrelaciona con su contexto y con su identidad como especie humana. Así, la ética humana se cimienta en las bases de una comunidad social, homínida y humana que le confiere identidad, sentido y misión de vida: la unidad y la diversidad propia, interna, pero también la unidad y diversidad ajena, externa. Lleva al hombre a su complejidad constitutiva como parte de un todo con una meta-misión: elaborar la “última ética: hacer emerger a la humanidad. Conlleva también, necesariamente, el despertar en cada uno de la humanidad” (Morin, 2011b: 74).

Hacer emerger la humanidad, desde la educación escolar, comporta diversas meta-misiones. Una de ellas es “luchar contra la nueva muerte, la muerte masiva por millones o *mega-muerte*” (Morin, 2011b: 74). Luchar contra las masacres, contra el terrorismo, contra la muerte ecológica, emocional, física y la muerte del pensamiento. Luchar contra “*la violencia que se ha vuelto loca*” (Morin, 2011b: 76). No es luchar solo contra la violencia; sino, contra una violencia iracunda y maniática que supera la idea de la ira, del coraje o de la venganza; más una violencia totalitaria que surge y se reproduce desde el Estado, desde la religión, desde la milicia y desde la misma sociedad que se ha vuelto violenta. Pareciera que la violencia se naturaliza y normaliza; los atentados se hacen comunes, y lastiman a todos sin distinción ni justificación.

Se aceptan los actos violentos en la vida cotidiana como algo ordinario y regular. Todos, sin distinción, pueden ser agredidos, asaltados, amedrentados y mancillados a plena luz del día y sin consideración alguna; pareciera el “pan de cada día”. El problema se agrava; el conflicto no es solo la violencia, sino “resulta que es la aviolenia lo que permite a la violencia prosperar y desencadenarse. Lo que es aterrorizado por la violencia cede siempre ante ella” (Morin, 2011b: 79). Es la no violencia, el embotamiento, hastío, el conformismo de los no-violentos, de los tibios, “de aquellos que se han instalado en la contemplación televisada de las hecatombes” (Morin, 2011b: 79); son los que ceden, y se vuelven condescendiente con la violencia. Educar para la ética humana exige educar para la *solidaridad valiente* y no indiferente del sufrir ajeno; más bien, como si lo padeciera uno mismo o un ser amado cercano. Educar para la indignación ante los actos violentos, una indignación resistente que actué, y no únicamente se escandalice; sino, que participe activamente en la lucha contra el terror.

Educar de acuerdo con la tetralogía de la ética humana (ver imagen 10) podría parecer un proceso de crecimiento compartido, en compañía de la sociedad y del *otro*; no obstante, hacer despertar en cada uno la humanidad “pasa necesariamente por la conciencia individual, a la vez que se propaga como una onda de choque colectiva” (Morin, 2011b: 81). Es decir, educar para la ética humana ha de enseñar que –en parte– comprende un proceso de consciencia personal, de resistencia individual a las fuerzas enajenantes de la humanidad. Implica dirigir una reforma de la ética individual que se justifique y parta de “un principio de autoexamen permanente, pues, sin saberlo, nos mentimos y nos engañamos constantemente” (Morin, 2011a: 262). Ayudar a reconstruir principios éticos propios que se entiendan como anclas sólidas que le den sentido y dirección a la vida de forma autónoma e independiente.

Aprender una resistencia contra la barbarie desde la individualidad y desde la salvación personal, de un *ego*, desde un *yo* predominante como punto de inicio y elemento principal de salvación. Guardar y engrandecer al *yo*, distanciándolo de la degeneración con la finalidad de que “cada uno haga como si la lucha entera no dependiera más que de él” (Morin, 2011b: 81). Entonces, la conciencia individual se difunde en un efecto dominó en el que la resistencia personal se convierte en una re-evolución humana, una nueva evolución para salvar la vida. Pareciera una tarea educativa de dimensiones inalcanzables, pero el educador ha de tener en mente que las revoluciones surgen porque “somos criaturas del viejo sistema, que queremos, sin embargo, ayudar a construir el nuevo sistema” (Morin, 2011b: 86) que nos represente e identifique.

La tendencia evolutiva del hombre busca que su contexto lo represente e identifique. Si motivamos la formación de identidades complejas, entonces, los alumnos, las nuevas generaciones humanas –educadas como entidades complejas– buscarán que su entorno los identifique; solamente así motivarán su complejización. Sin embargo, involucra enseñar lo laborioso de tal ambición, guiar a la elaboración de la humanidad compleja desde la aceptación de lo inesperado, comprender que como resistentes enfrentarán la renuencia de lo contrario y la negación al cambio de lo ya trasgredido; por consiguiente, preparar para el *todo* y para la *nada*: alistar para confrontar *todo* el rechazo, todo el repudio y toda la negación de los pensamientos quebrantados y para enfrentar la *nada*, la derrota, para la inmovilidad, para

la humillación, para el desprecio, sobre todo, para saber existir sin la victoria y saber “resistir por resistir” (Morin, 2011b: 90).

La tetralogía de la ética humana comporta una antro-po-ética que permite surgir “nuestra conciencia y nuestro espíritu propiamente humano” (Morin, 1999: 54), por lo que la educación ha de tener en claro cuáles son las meta-misiones a las que se orienta (Morin, 1999):

- ◆ Asentar la relación consciente entre individuo, especie, sociedad y humanidad como complejidad a perseguir.
- ◆ Alcanzar la humanidad personal para formar la humanidad colectiva.
- ◆ Resistir a pesar del *todo* y de la *nada*.
- ◆ Trabajar para “la humanización de la humanidad” (Morin, 1999: 54).
- ◆ Alcanzar la unidad y diversidad planetaria.
- ◆ Respetar la unidad y diversidad del *alter-ego*, del *otro*.
- ◆ Desarrollar la ética de la solidaridad, de la comprensión y del género humano (Morin, 1999).
- ◆ Enseñar la democracia.

Sobre esta última meta-misión, el educador ha de orientar al alumno para que desarrolle una visión más rica de la democracia como ética nacional y planetaria. La democracia permite una relación compleja del individuo con su sociedad; reduce la esclavitud y la opresión totalitarista al constituirse no solo como un régimen político, también como la posibilidad ciudadana para producir “la democracia que produce los ciudadanos” (Morin, 1999: 55). Enseñar la democracia como sociedad ciudadana responsable sobre su ciudadanía; es decir, la democracia no es únicamente libertad de deseos, de intereses y de porvenires; más bien, es una obligación y función que se compromete con la autolimitación y obediencia de las leyes que rigen sobre la misma democracia.

La democracia es un consenso de las mayorías que no reduce a las minorías; sino, que sabe apreciar y reconocer que “necesita diversidades y antagonismos” (Morin, 1999: 55) para mantenerse vital, democrática, libre y productiva. La democracia se alimenta de la libertad, sí, pero también de la igualdad y de la fraternidad; es plural, une lo desunido y se

justifica en el diálogo democrático. Enseñar la democracia como ética humana comporta enseñar también sus carencias que “tienden a marginar a los ciudadanos de las grandes decisiones políticas (bajo el pretexto de que éstas son muy ‘complicadas’ y deben ser tomadas por ‘expertos’ tecnócratas); a atrofiar sus habilidades, a amenazar la diversidad, a degradar el civismo” (Morin, 1999: 56). El diálogo y el debate democrático se pone en riesgo, se aísla y se reduce. Se vuelve necesario enseñar, entonces, “la necesidad de regenerar la democracia” (Morin, 1999: 58), el civismo, la solidaridad, la responsabilidad y la resistencia antro-po-ética.

Educar para la ética humana es educar para el desarrollo de una antro-po-ética que “ha sido cubierta, oscurecida, minimizada por las éticas diversas y cerradas” (Morin, 1999: 58) que no legitiman el principio kantiano de “hospitalidad universal, reconociendo al otro el derecho de no ser tratado como enemigo” (Morin, 1999: 58). Enseñar a trabajar para una política humana no solo nacionalista; sino, una *política de la civilización humana* que reconoce la educación del *ego*, del *yo*, en extensiva hacia el *meta-ego*: la superación del *yo*.

La enseñanza de la antro-po-ética se agrupa como una vía para el futuro de la humanidad. Un futuro que se reforma al cambiar las condiciones económicas, políticas, sociales y educativas en la “conciencia de la necesidad vital de cambiar de vía es inseparable de la conciencia de que el gran problema de la humanidad es el de las relaciones entre individuos, grupos y pueblos” (Morin, 2011a: 38). Educar, entonces, para una “ética comunitaria” (Morin, 2011a: 48) liderada por “un alto consejo de ética cívica constituido por el nombramiento o elección de personalidades de reconocidas cualidades morales” (Morin, 2011a: 65) a nivel local, institucional y grupal.

La propuesta educativa trata de orientar para el verdadero reconocimiento de la ética humana como valor fundamental, digno de admiración y exclamación. Señalar y promover el encanto de aquellos sujetos, alumnos, con capacidad ética para ser identificados como líderes escolares y mediadores de la vida cotidiana: exaltar su belleza ética, en señalamiento de su reproducción mental e imitación. Promover la construcción de nuevos ídolos sociales, sustentados en su disponibilidad ética y no en valores reduccionistas de corte económico, material o de complejidad física. La educación antro-po-ética pretende una “reforma ética” (Morin, 2011a: 121) que reformule los valores sociales de la juventud para regenerar el civismo al “inculcar un sentido profundo de la estética que no se concebiría como un lujo, sino como un campo esencial para la realización poética de la vida de todos” (Morin, 2011a:

152-53). Resignificar el ideario de belleza hacia una concepción menos consumista-capitalista, a favor de una más poética, viva, inherentemente ética.

Dirigir hacia una ética del género humano en la que el sujeto, líder ético y social, identificado como ciudadano, asuma “sus deberes para con la colectividad en la sociedad dentro de la cual goza de derechos” (Morin, 2011a: 262); a la vez que se entienda como un ser ético universal que actué por el bien, no solo de una comunidad en concreto; sino, de la humanidad en su totalidad, considerándose parte responsable de la labor de “contribuir a la toma de conciencia de la comunidad de destino de todos los humanos, e inscribirse en ella como ciudadano de la Tierra-Patria” (Morin, 2011a: 263). Responsabilizarse, educadores y educandos, líderes éticos, por influir sobre el resto de los ciudadanos, de la comunidad, para incitar la emoción de “renacer dentro de una ética de vida y de honor que susciten respeto y deseo de imitación” (Morin, 2011a: 268).

Ligar la belleza poética de la vida con la ética de la humanidad para que la juventud encarne “la aspiración milenaria de la humanidad a la armonía y a la felicidad [...] [por medio de] la verdad humana de los ‘secretos de la adolescencia’ [...] y saber asociarlos con los ‘secretos de la madurez’” (Morin, 2011a: 274). Madurez emocional y mental que ayude a la juventud a ser, al mismo tiempo, “el eslabón débil (por su falta de inserción sociológica) y el eslabón fuerte (por su energía) de la cadena de nuestras sociedades” (Morin, 2011a: 274). Orientar a una juventud que tiene la potencialidad de ser comprensiva, benévola y amorosa si se le muestra y guía desde los mismos valores éticos.

Educar para resignificar el “componente estético” (Morin, 2011a: 253) de la existencia, comprendiendo que lo estético no es un lujo de exclusividad; más bien, “implica todo un proceso para desarrollar el sentido estético virtual en el niño, de manera que lo conserve cuando sea adulto” (Morin, 2011a: 253). Enseñarlo y aprenderlo por medio de la música, de la literatura, la danza, la pintura, la poesía y cualquier expresión artística que exalte la degradación del hombre, pero también su capacidad de elevación, de arrepentimiento y de redención.

Enseñar la ética como estética que

Nos conecta con lo mejor y lo más sensible de nosotros mismos. Nos entrega un mensaje de autenticidad sobre nuestra relación con los demás, con la vida y el mundo. Nos proporciona

la ocasión de maravillarnos, nos ofrece momentos de felicidad. Esta capacidad no puede sino ayudarnos a resistir la crueldad de este mundo y la barbarie humana (Morin, 2011a: 254).

La misión para la era planetaria pretende, entonces, reformar la educación para reformar la vida, para regenerar la ética, el civismo, la democracia, la solidaridad y la responsabilidad; “todo ello inseparable de un proceso complejo, humano, social, político e histórico, que comporta una reforma del hábitat, del consumo y de la educación” (Morin, 2011a: 260). Forma parte de un bucle recursivo, dialógico y retroactivo de reformar y regenerar incesantemente a la humanidad.

Este capítulo: *Educación para la era planetaria* ha respondido a la pregunta: ¿Qué comprende el cometido que la educación sostiene para la era planetaria? Por medio del estudio histórico de la *era planetaria* y la *edad de hierro planetaria*, sus características y los desafíos que comportan. Se reflexiona sobre el compromiso que la labor educativa tiene con la humanidad, especificando en elementos indispensables a aprender y a enseñar para la construcción del cometido, tales como la formación de la identidad terrenal, la apropiación del planeta como hogar común y la comprensión de la condición humana desde un arraigado sentido ético de compromiso humano.

Se destacan aportaciones educativas como guiar hacia la planetarización, percatándonos de lo imperativo de orientar hacia la imagen del planeta, aún no concretizada, como la Tierra-Patria. Educar desde una auténtica autoridad moral que se imponga sin imponer nada, desde el interés del alumno, desde la atención genuina y sin necesidad de recurrir a ningún tipo de llamado de atención o castigo. Enseñar la comprensión de la condición humana como seres de origen común y destino compartido. Reformar la educación para reformar la estética hacia una poética de vida en la que la belleza ética colme de felicidad y armonía a la humanidad.

CONCLUSIONES

El legado que Edgar Morin ha obsequiado a la humanidad, especialmente a la educación, nos permite observar y ambicionar la posibilidad de un mundo capaz de cambiar hacia una era planetaria en la que la complejidad permita regenerar aquello que ha degenerado y convertido al hombre en un ser fragmentado. Morin nos invita a educar desde el aprecio por el alumno como ser complejo, capaz de aprender, conocer y vivir más allá de las limitaciones que su entorno y su propio ser le determinan. La falta de difusión de las ideas morinianas, evidente en la poca extensión y apropiación de las mismas en los distintos niveles del sistema educativo, apreciable en la carencia de análisis y comentarios a nivel nacional respecto a su última obra educativa y la ausencia de un estudio integrativo respecto a cómo interaccionan y conciertan entre sí los tres libros educativos más representativos del autor junto con otros de sus escritos, son el punto de partida que animan al presente trabajo.

La metodología empleada se distingue como una revisión bibliohemerográfica, trabajo monográfico de análisis teórico a propósito de la obra educativa de Morin; por lo tanto, se trata de un trabajo heurístico y hermenéutico sustentado en la recuperación de fuentes documentales, a fin de elaborar una investigación de carácter interpretativo para considerar una postura diversa del pensamiento educativo del autor. El procedimiento metodológico permitió la resolución de las preguntas de investigación en asociación con los objetivos. Se ultima en las siguientes conclusiones:

Objetivo 1. Identificar las aportaciones que Edgar Morin ha realizado a la educación.

Las aportaciones que Edgar Morin ha brindado a la educación tienen profunda relación con sus experiencias de vida y con la obra filosófica que lo destaca como la figura más representativa del pensamiento complejo. Reflexionamos sobre el porqué de su característico deseo por integrar áreas de conocimiento fragmentadas y enemistadas que son reflejo del deseo de dominio sobre la verdad que ha llevado a la humanidad más a desconocer que a mirar con honestidad, lo cual ha sido parte importante de las muchas catástrofes provocadas por el propio hombre.

Analizamos el continuo intento del autor por militar entre ciencia y filosofía, reconociendo aspectos de cada una y buscando establecer un diálogo entre ambas para que el saber no sea segmentario; en su lugar, buscar la transdisciplinariedad y

multidimensionalidad del conocimiento, del aprender y del enseñar. Con ello, nos invita a valorar al alumno como ser complejo, con experiencias, con capacidad y necesidad de constituirse como individuo polifacético que no se desarrolla ni madura en estado de aislamiento; más bien, representa y contiene en sí riqueza cultural, ética, ideológica y biológica que exige al docente superar los propios estados fragmentarios desde los que ha sido educado, a fin de comprometerse y reconocer el valor de la complejidad en sí mismo y en los otros.

Examinar el pensamiento del autor nos mostró la posibilidad de enriquecer la vida personal, pero sobre todo la vida profesional-docente, desde la cual formar parte de un movimiento de concientización que reconoce que al revolucionar, conservar y revitalizar la educación también se está comprometido con una comunidad planetaria que resiste y reclama ante las carencias y conflictos que se viven alrededor del mundo en materia educativa y social, lo que nos invita a reconocer que cambiar el mundo es posible si se está dispuesto a cambiar uno mismo.

Objetivo 2. Reconocer cómo la vida y obra de Edgar Morin se relacionan con el concepto y aportaciones que ha hecho a la educación.

Estudiar la vida del filósofo evidencia muchos de los motivos que constituyen el concepto educativo que nos ofrece. Encontramos que los acontecimientos más destacados que afectaron su comprensión filosófica y su pensamiento educativo se vinculan con la fuerte crítica y resistencia que ha liderado en contra de ideologías extremistas: contra el nazismo, contra el estalinismo e, incluso, en su rompimiento con el marxismo nos enseña la lucha que ha librado contra la estrechez de discursos totalizadores. Meditar sobre el juicio crítico que ha acometido a lo largo de su vida contra doctrinas absolutistas, reflejado en su concepto educativo, nos dirigió hacia una de las destacadas proposiciones teóricas que expone: la transdisciplinariedad, dotada de una indisciplina que estremece al conocimiento científico purista y a sus fieles seguidores.

En la educación, la multiplicidad disciplinaria posibilita “atravesar” las disciplinas; implica interacción y cooperación entre áreas de conocimiento que desemboca en una asociación de disciplinas en virtud de un proyecto común que desdibuja los límites fronterizos entre ellas, a fin de permitir al hombre aprender, construirse y disfrutar de la libertad que significa aprender de la pluralidad sin temor a ser racional, pero también

irracional, emocional, lógico, analítico, científico, social, filosófico, poético, antropológico, en pocas palabras: *diverso, complejo* (Morin, 1984).

Objetivo 3. Valorar las repercusiones e influencia del error, la ilusión, las incertidumbres y la filosofía en lo que supone aprender a vivir, en correspondencia con la idea de egocentrismo de subjetividad comunitaria compleja en la educación como fundamento de la representación vivir para enseñar.

Reflexionar sobre lo que supone aprender y enseñar a vivir, desde la perspectiva del autor, nos invita a valorar la libertad de espíritu y la autonomía como elementos necesarios para transmutar la educación. Nos insta a replantear lo que significa educar, su proceso y su acción. Educar no como un puntual acto de transmitir y moldear; sino, como el apropiamiento de la libertad en la que el grado de posibilidad de decisión se amplía en virtud de la conciencia de elección, del reconocimiento de temores, riesgos e incertidumbres que involucran el ser responsable de uno mismo y de las propias decisiones. Una consciencia de estrategia para pensar, observar y decidir identificando y valorando el saber externo, social y cultural, pero siendo capaz de autonomía de pensamiento para escoger acciones e ideas que engrandezcan, regeneren y respondan a la realidad, a las necesidades propias y ajenas, sin degenerar en la arbitrariedad de imponer lo que se cree adecuado para el otro.

Rechazar la soberanía y dominio educativo sobre el alumno y reconocer en el valor de enseñar la libertad, la idea de egocentrismo de subjetividad comunitaria compleja en la educación como fundamento de la representación vivir para enseñar, lo que nos permite meditar sobre un destacado elemento que ha de vivir en el espíritu de quien educa: el amor. Punto de partida para legitimar la libertad de quien aprende a través de una educación que no abandona; más bien, dirige, pero no impositivamente; orienta, pero no determinativamente; guía, pero no reduce o minimiza; aconseja, pero no coercitivamente, y enseña la libertad de ser, elegir y vivir con conciencia de estrategia, con honestidad de mirada y con resistencia planetaria.

Objetivo 4. Considerar las implicaciones de plantear la educación desde el método de lo complejo en adecuación a sus principios y distinciones.

Por medio del estudio del método derivamos en un concepto clave para la educación: la formación de sistemas organizacionales interactivos en el alumno y en el docente. Se distingue el valor e influjo de la entropía y neguentropía en la organización del sistema

personal y colectivo de los integrantes del proceso educativo, y nos dirige a meditar sobre el papel del caos, no como constituyente desagradable a eludir; sino, como elemento que invita a la reconstrucción permanente.

El método de lo complejo en la educación sugiere la toma de responsabilidad como estrategias, cazadores de oportunidades que enseñan desde y para la vida y la experiencia, a partir de la comprensión que el método no es secuencia ni sucesión predeterminedada de acciones; sino, observación oportuna para guiar aprovechando aquellos sucesos que irrumpen y perturban la mente de quien aprende, como oportunidad para interesar y motivar al aprendizaje desde la problematización, desde el enigma y la curiosidad. El conocimiento se vuelve íntimo cuando remueve los esquemas cognitivos preexistentes y los hace despertar, sacudiendo su estabilidad a fin de revivirlos, de tal manera que se invite a aprender de forma palpitante al mirar el conocimiento como un reto a librar, no como un mandato superior, carente de agitación interna; sino, el deseo por saber con el mismo amor y anhelo desde el que se ha de enseñar.

Se reflexionó sobre la importancia de jugar entre caos y orden. La entropía negativa o neguentropía presente en el método lleva a estudiar la relevancia del desorden como componente que disturba para motivar el aprendizaje, pero también para distinguir la imprescindibilidad del orden, a fin de que el sistema se reintegre, y el alumno sea capaz de adueñarse y sentir como propio lo que conoce. Caos y orden caminan a la par. El primero como incentivo perturbador de la mente adormecida que solo aprende y enseña lo preestablecido, desorden como aliciente para explorar la jungla del saber desconocido, pero orden para equilibrar la mente entusiasmada, para facilitar el apropiamiento del conocimiento, calmar el ansia de lo desconocido, de lo inexplorado y de lo incierto.

Objetivo 5. Analizar lo que comprende el cometido que la educación sostiene para la era planetaria.

A través de la representación de la era planetaria, su historia y su aún proceso de crecimiento y cimentación, reflexionamos sobre el porqué la educación tiene el cometido – incluso deber moral– de guiar hacia la planetarización, orientando hacia la imagen del planeta, aún no concretizada, como la Tierra-Patria. La misión de dirigirnos hacia la construcción de una civilización planetaria en la que sus ciudadanos sean conscientes, comprometidos y críticos del entorno en el que viven; así posibilitar la construcción de una

comunidad mundial que mire al planeta como su casa, y cuide de él con el mismo interés, responsabilidad y devoción con el que atiende lo considerado de propia pertenencia.

Comprometernos con la formación de ciudadanos del mundo que no actúen únicamente a favor del espacio íntimo, familiar o local; sino que miren al mundo entero, al universo y al cosmos como su hogar. Con ello, el compromiso de cuidar la Tierra como a la patria misma, procurar al extraño –al otro– como a la propia familia, preservar al y a lo desconocido como parte del círculo íntimo de amigos y de espacios desde la consciencia de que –aunque solo habitemos en un espacio geográfico preciso–, aun así, somos parte de un planeta que –como muchos de sus habitantes– sufre, resiste y carece, pero que ante todo nos sigue ofreciendo un maravilloso espacio para habitar, crecer y existir.

Discurrimos sobre las implicaciones de educar para la formación de una identidad terrenal en la que se comprenda la condición humana desde un arraigado sentido ético, a fin de concientizar cómo nuestra existencia ha lastimado, y se mantiene lesionando al planeta y a sus habitantes. De ello, la necesidad de trabajar como sociedad planetaria para sanar y regenerar el sinnúmero de dañinas afectaciones que nuestros antepasados y nuestras generaciones han ocasionado y para la formación de un complejo sentido de humanidad en el hombre.

Parece relevante cerrar con una idea inicial y recursiva, lo que Morin denomina el Eros en la educación: el amor que puede impulsar a todo ser dedicado a llevar a cabo la educación a comprometerse, aprender y actuar hacia la continua búsqueda por ofrecer y volcar un honesto interés por quien aprende, iniciado desde el deseo de transmutación personal, orientado a transformar la educación desde la complejidad y así permitirse ser docente, alumno, individuo y un ser planetario que crece, evoluciona y se enriquece con la complejidad propia, ajena, interna y externa.

El desarrollo del presente estudio de análisis teórico, monográfico, de carácter hermenéutico interpretativo ha permitido dar cuenta de las plausibles oportunidades que pueden derivarse de motivar el proceso educativo desde el pensamiento de lo complejo, la transdisciplinariedad, la libertad y la formación de una identidad terrenal que nos inspire a transmutar para enriquecer nuestra vida personal, a partir de lo cual animarnos a convertirnos en agentes de cambio del proceso educativo, a ser parte de una comunidad planetaria que se

resiste al menoscabo del hombre y que lucha en su día a día con pequeñas y grandes acciones para regenerar lo que ha sido degenerado.

Considerar la educación en relación con las aportaciones teóricas realizadas por Morin deja ver la multiplicidad de investigaciones que pueden ser elaboradas sobre su específico pensamiento educativo y sobre su pensamiento científico-filosófico general aplicado a la educación con el objetivo de insistir en la difusión del compromiso y del cometido planetario que como docentes, pedagogos, estudiantes y seres humanos tenemos con la sociedad y con el sistema educativo nacional y mundial, a fin de permitirnos ofrecer una mejor actividad educativa y de transformar una educación que aún carece, coarta y lastima la libertad y la posibilidad de los estudiantes de formarse como los seres múltiples, diversos, únicos y complejos que son, y pueden llegar a ser; por consiguiente, unirnos a un colectivo planetario que se ocupa y cree que realmente la educación forma parte importante de los factores que hacen posible la construcción de un mundo diferente.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ NIETO, María Guadalupe. (2016, octubre). “El conocimiento del conocimiento: la obra de Edgar Morín y la problemática de la educación mexicana”. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, volumen 7 (13). Chihuahua. Recuperado el 24 de agosto de 2021 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502016000200006
- AVILÉS SALVADOR, Mauro Rodrigo; Balladares Burgos, Jorge Antonio; y Pérez Narváez, Hamilton Omar. (2016, julio-diciembre). “Del pensamiento complejo al pensamiento computacional: retos para la educación contemporánea”. *Sophia*, (21), 143-159. Recuperado el 16 de mayo de 2021 de <https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/issue/view/21/35>
- BAPTISTA LUCIO, Pilar; Fernández Collado, Carlos; y Hernández Sampieri, Roberto. (2014). “Capítulo 1. Definición de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias”. En *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill Education, 6ta edición. 2-20. Disponible en: <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- BAUDRILLARD, Jean y Morin, Edgar. (2003). *La violencia del mundo* [pdf]. (2^a ed.). (Pedro Ubertone, Trad.). Buenos Aires: Libros del Zorzal. Recuperado el 20 de noviembre de 2021 de <https://www.edgarmorinmultiversidad.org/index.php/descarga-la-violencia-del-mundo.html>
- BBC MUNDO. Redacción. (2021, 12 de mayo). “8 preguntas para entender por qué pelean israelí y palestinos”. *BBC News Mundo*. Recuperado el 7 de diciembre de 2021 de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-44125537>
- BEHAR, Roland. (2016, 22 de mayo). “Marranos”. *Enlace Judío México. El Nuevo Herald Miami. Judaísmo, Tradiciones y Costumbres judías*. Recuperado el 3 de diciembre de 2021 de <https://www.enlacejudio.com/2016/05/22/marranos/>
- BELTRÁN LLAVADOR, Francisco. (2005). John Dewey: Una democracia vital. En *Ciss Praxis*. (Ed.). *Pedagogías del siglo XX* (pp.47-58). Ciss Praxis.

- BISQUERRA, Rafael. (1989). "Clasificación de los métodos de investigación". En *Métodos de investigación educativa: Guía práctica* [pdf]. Barcelona: CEAC. 55-69. Recuperado el 14 de octubre de 2021 de https://www.academia.edu/34814025/Bisquerra_-_M%C3%A9todos_de_investigaci%C3%B3n_educativa?fbclid=IwAR2NzoZYDSVIJg_LoOYKcEvkmt1YL0kbRBatPy-5Ngp5DdpaOR0k5OKfmaU
- BLANCO MAYOR, Carmelo y Melero Martínez, José María. (1994). "La antropología de Epicteto". *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (9), 73-82. Recuperado el 19 de diciembre de 2021 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2281633>
- BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia. (2011). "Capítulo 8. La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación". En *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social*. Saarbrücken: EAE-LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG. 246-255. Recuperado el 21 de abril de 2021 de https://www.researchgate.net/publication/313241280_Apuntes_sobre_usos_de_la_teor%C3%ADa_en_la_investigaci%C3%B3n_social_Consideraciones_metodol%C3%B3gicas_en_investigaci%C3%B3n_social
- CALDERÓN VILLAFÁÑEZ, Liccy Catalina; Londoño Palacio, Olga Lucía; y Maldonado Granados, Luis Facundo. (2014). *Guía para construir estados del arte* [pdf]. Colombia: Internacional Corporation of Networks of Knowledge (IcnK). Recuperado el 22 de octubre de 2021 de https://drive.google.com/file/d/1GBL_91-aSoERvkw9PKDGpOsclovq7Azj/view
- CATTAN, Nadia. (2020, 5 de marzo). "Baruch Spinoza, el judío excomulgado". *Enlace Judío México. Tradiciones y Costumbres judías*. Recuperado el 6 de diciembre de 2021 de <https://www.enlacejudio.com/2020/03/05/baruch-spinoza-el-judio-excomulgado/>
- CAVENDER'S. (s.f.). *Shop Wrangler Western Shirts for Men | Free Shipping \$50+*. https://www.pinterest.com.mx/pin/AaOnwCKXqBRt4tU6yNT4wD5VGSQYfKq_mAosik4ELJtbeBmkH7FJIKU/
- CÁZARES, Laura; Christen, María; Jaramillo, Enrique; Villaseñor, Leticia; y Zamudio, Luz. (1990). *Técnicas actuales de investigación documental* [pdf]. (3.^a ed.). México: Trillas/UAM. 15-19. Recuperado el 14 de octubre de 2021

de https://drive.google.com/drive/folders/157dPqch6PvdCuoTFV_wQejke5zAupYVM

CHÁVEZ HERNÁNDEZ, Ariadna Mireya. (2020). *Educación emocional y Educación musical en la formación normalista: Aportes con base en la Agenda 2030 de la UNESCO*. (Tesis, Licenciatura en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México). Recuperado el 25 de octubre de 2021 de <http://132.248.9.195/ptd2020/febrero/0801018/Index.html>

DA CONCEIÇÃO DE ALMEIDA, María. (2008). *Para comprender la complejidad* [pdf]. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. Una Visión Integradora. Recuperado el 20 de noviembre de 2021 de <https://www.edgarmorinmultiversidad.org/index.php/descarga-libro-para-comprender-la-complejidad.html>

DELGADO DÍAZ, Carlos Jesús; Domínguez Gómez, Eduardo y Morín, Edgar. (2018). *El octavo saber. Diálogo con Edgar Morin* [pdf]. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morín. Recuperado el 20 de noviembre de 2021 de https://www.edgarmorinmultiversidad.org/images/PDF/EL_OCTAVO_SABER.pdf

DICCIONARIO ETIMOLÓGICO CASTELLANO EN LÍNEA. (s.f.). *Etimología de FILOSOFÍA*. Chile: Diccionario Etimológico Castellano En Línea. Recuperado el 17 de diciembre de 2021 de <http://etimologias.dechile.net/?filosofia>

DICCIONARIO ETIMOLÓGICO CASTELLANO EN LÍNEA. (s.f.). *Etimología de MARRANO*. Chile: Diccionario Etimológico Castellano En Línea. Recuperado el 3 de diciembre de 2021 de <http://etimologias.dechile.net/?marrano>

DICCIONARIO ETIMOLÓGICO CASTELLANO EN LÍNEA. (s.f.). *Etimología de PLANETA*. Chile: Diccionario Etimológico Castellano En Línea. Recuperado el 29 de octubre de 2021 de <http://etimologias.dechile.net/?planeta>

DICCIONARIO ETIMOLÓGICO CASTELLANO EN LÍNEA. (s.f.). *Etimología de HOMO*. Chile: Diccionario Etimológico Castellano En Línea. Recuperado el 22 de diciembre de 2021 de <http://etimologias.dechile.net/?homo>

DOMINGO MOTTA, Raúl; Morín, Edgar; y Roger Ciurana, Emilio. (2002). *Educación en la era planetaria: El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana* [pdf]. Valladolid: UNESCO. Universidad de Valladolid.

Recuperado el 30 de agosto de 2021 de <https://programa4x4-cchsur.com/wp-content/uploads/2016/11/64291196.Morin-Ciurana-Educacion-en-La-Era-Planetaria-1.pdf>

DUPEY GARCÍA, Élodie. (2021). “Concepciones mesoamericanas de la riqueza”. UNAM. Instituto de Investigaciones Históricas. Noticonquista. Recuperado el 12 de diciembre de 2021 de <https://www.noticonquista.unam.mx/amoxtli/1347/1326>

ENCICLOPEDIA HISTÓRICA Y BIOGRÁFICA DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA. (s.f.). *Morin, Edgar. Tomo quinto. Los universitarios contemporáneos, 1925 – 2017.* <http://enciclopedia.udg.mx/biografias/morin-edgar#:~:text=Fue%20maestro%20investigador%20en%20el,unesco%20con%20se de%20en%20Par%C3%ADs.>

EQUIPO EDITORIAL ETECÉ. (s.f.). “Movimiento estudiantil del 68”. Equipo Editorial Etecé. Argentina. *Concepto. Historia. Una enciclopedia online más viva, más simple y más confiable.* Última edición: 5 de agosto de 2021. Consultado el 26 de agosto de 2022 de <https://concepto.de/movimiento-estudiantil-del-68/>

ESTEVA ROMO, Aranzazú. (2016, junio). *Los colegios de profesores en escuelas normales ¿y lo académico? más allá de la colegialidad.* (Tesis, Doctorado en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México). Recuperado el 29 de agosto de 2022 de https://tesiunam.dgb.unam.mx/F/P2SFJYGGUA1CBV4HG2ARVYT66Q2VIAQF XAF63IFNBPLQTDX165-42236?func=full-set-set&set_number=734848&set_entry=000001&format=999

ESTRADA GARCÍA, Alex. (2020, octubre-diciembre). “Los principios de la complejidad y su aporte al proceso de enseñanza”. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, volumen 28 (109), 1012-1032.* Rio de Janeiro. Recuperado el 27 de agosto de 2021 de <https://www.redalyc.org/journal/3995/399565425012/399565425012.pdf>

FERNÁNDEZ, Alba. (2020, 14 de julio). “Mujeres en el mundo laboral”. *LA VANGUARDIA. Junior Report.* Recuperado el 10 de diciembre de 2021 de <https://www.lavanguardia.com/vida/junior-report/20180129/44376132844/mujeres-mundo-laboral.html>

FERNÁNDEZ SEGADO, Francisco. (1995, diciembre). Segunda conferencia. El sistema socio-político del régimen del mariscal Tito [conferencia]. En Ministerio de Defensa.

- Secretaría General Técnica. (Eds.). *La crisis de los Balcanes* (pp. 35-78). Madrid, España. Centro Superior de Estudios de la Defensa Nacional. Monografías del CESEDEN. Universidad Internacional del Atlántico.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/555024.pdf>
- FERNÁNDEZ ZALAZAR, Diana. (s.f.). *La teoría de la equilibración. Un modelo explicativo del desarrollo cognitivo*, 1-13. Recuperado el 11 de octubre de 2021 de <http://www.psicogenetica.com.ar/Equilibracion.pdf>
- FREUD, Sigmund. (1992). *El yo y el ello y otras obras* (José L. Etcheverry, Trad.). Argentina: Amorrortu editores. [pdf]. (Obra original publicada en 1923-1925). Recuperado el 3 de noviembre de 2021 de <https://www.bibliopsi.org/docs/freud/19%20-%20Tomo%20XIX.pdf>
- FUNDACIÓN EDGAR MORIN. (2021). *Celebración del centenario de Edgar Morin*. Francia: Fundación Edgar Morin. UNESCO. Recuperado el 30 de octubre de 2021 de <https://fondationedgarmorin.org/>
- GÓMEZ FRANCISCO, Taeli. (2010, febrero). “El nuevo paradigma de la complejidad y la educación: una mirada histórica”. *POLIS Revista Latinoamericana*, vol. 9 (25). Recuperado el 2 de octubre de 2020 de <https://journals.openedition.org/polis/400>
- GONZÁLEZ DE RIVERA, J. L.; y de las Cuevas, C. (1992). “La evaluación psicodinámica de las funciones del yo”. *Psiquis*, 13 (8), 287-324. Cátedra de Psiquiatría y Psicología Médica. Facultad de Medicina. Universidad de La Laguna Tenerife (Islas Canarias). Recuperado el 20 de diciembre de 2021 de http://www.psicoter.es/art/92_A101_01.pdf
- GUEVARA PATIÑO, Ragnhild. (2016). "El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos?". *Folios*, (44), 165-179. Recuperado el 22 de octubre de 2021 de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n44/n44a11.pdf>
- JARUFE BADER, Juan Pablo. (2015, 2 de junio). “Origen y evolución del conflicto palestino-israelí”. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile / BCN, Asesoría Parlamentaria*, (SSP 261), 1-6. Recuperado el 7 de diciembre de 2021 de <https://www.camara.cl/verDoc.aspx?prmTIPO=DOCUMENTOCOMUNICACION&prmID=5972>

- KERN, Anne Brigitte y Morín, Edgar. (2006). *Tierra-Patria* [pdf] (Ricardo Figueira, Trad.). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión. Recuperado el 20 de noviembre de 2021 de <https://www.edgarmorinmultiversidad.org/index.php/download/tierra-patria.html>
- LEMIEUX, Emmanuel. (2011). *Edgar Morin. Vida y obra del pensador inconformista* [pdf] (Manuel Serrat Crespo, Trad.). Barcelona: Editorial Kairós vitae. Recuperado el 12 de noviembre de 2021 de <https://www.edgarmorinmultiversidad.org/index.php/download/libro-biografia-edgar-morin.html>
- LE MOIGNE, Jean-Louis y Morín, Edgar. (2006). “Inteligencia de la complejidad. Epistemología y Pragmática”. (Mercedes Vallejo Gómez, Trad.). En Le Moigne, Jean-Louis y Morín, Edgar (dirs.). *Coloquio de Cerisy* (405 p.). Francia: Ediciones de l’aube. Recuperado el 20 de noviembre de 2021 de <https://www.edgarmorinmultiversidad.org/index.php/download/inteligencia-de-la-complejidad.html>
- LOMBA FALCÓN, Pedro. (2012). “Marranismo y disidencia. Un origen hispánico de la crítica moderna”. *Daímon. Revista Internacional de Filosofía*, (57), 67-80. Recuperado el 3 de diciembre de 2021 de <https://revistas.um.es/daimon/article/download/151961/142651/604691>
- LÓPEZ DE CAIAFA, Cristina. (2009). “El objeto – el otro, pensados a partir de ideas de D. Winnicott”. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 108, 34-49. Recuperado el 26 de noviembre de 2021 de <https://www.apuruguay.org/apurevista/2000/16887247200910802.pdf>
- LÓPEZ RAMÍREZ, Oscar. (1998, diciembre). “El paradigma de la complejidad en Edgar Morín”. *Repositorio institucional Universidad Nacional de Colombia*. Recuperado el 23 de diciembre de 2021 de <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/20469>
- LUENGO-GONZÁLEZ, Enrique. (2008, octubre). *La simplicidad del método científico y la complejidad de lo real*. Guadalajara: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Repositorio institucional del ITESO. Centro de Investigación y Formación Social. Recuperado el 11 de enero de 2021 de https://nanopdf.com/download/la-simplicidad-del-metodo-cientifico-y-la-complejidad-de-rei_pdf

- MASCOLO DE FILIPPIS, Jeanne. [A Parte Rei Revista de Filosofía]. (2007). *Edgar Morin. Un pensador planetario*. [Archivo de video]. Recuperado el 22 de noviembre de 2021 <https://www.youtube.com/user/resisteparterei/videos>
- MONTAGUD RUBIO, Nahum. (s.f.). “Epicteto: biografía de este filósofo griego. Un resumen de la vida y trayectoria intelectual del estoico Epicteto”. *Psicología y Mente. Biografías*. Recuperado el 19 de diciembre de 2021 de <https://psicologiaymente.com/biografias/epicteto>
- MORIN, Edgar. (1984). *Ciencia con consciencia* [pdf]. Recuperado el 11 de noviembre de 2020 de <http://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/descarga-libro-ciencia-con-conciencia.html>
- MORIN, Edgar. (1990). *Introducción al pensamiento complejo* [pdf]. Recuperado el 16 de octubre de 2020 de http://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin_Introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf
- MORIN Edgar. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* [pdf]. Recuperado el 30 de mayo de 2021 de <https://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/descarga-libro-los-7-saberes.html>
- MORIN, Edgar. (2001). *El Método I. La naturaleza de la naturaleza* [pdf]. (6ª ed.). Francia. Recuperado el 24 de octubre de 2020 de <https://ciroespinoza.files.wordpress.com/2011/11/el-metodo-1-la-naturaleza-de-la-naturaleza.pdf>
- MORIN, Edgar. (s.f.a). *El Método II. La vida de la vida* [pdf]. (6ª ed.). Francia. Recuperado el 24 de octubre de 2020 de <https://www.edgarmorinmultiversidad.org/index.php/descarga-libro-metodo-ii-al-iv.html>
- MORIN, Edgar. (s.f.b). *El Método III. El conocimiento del conocimiento* [pdf]. (6ª ed.). Francia. Recuperado el 24 de octubre de 2020 de <https://www.edgarmorinmultiversidad.org/index.php/descarga-libro-metodo-ii-al-iv.html>

- MORIN, Edgar. (s.f.c). *El Método IV. Las ideas* [pdf]. (6^a ed.). Francia. Recuperado el 24 de octubre de 2020 de <https://www.edgarmorinmultiversidad.org/index.php/download-libro-metodo-ii-al-iv.html>
- MORIN, Edgar. (s.f.d). *El Método V. La humanidad de la humanidad* [pdf]. (6^a ed.). Francia. Recuperado el 24 de octubre de 2020 de <https://www.edgarmorinmultiversidad.org/index.php/download-libro-metodo-ii-al-iv.html>
- MORIN, Edgar. (s.f.e). *El Método VI. Ética* [pdf]. (6^a ed.). Francia. Recuperado el 24 de octubre de 2020 de <https://www.edgarmorinmultiversidad.org/index.php/download-libro-metodo-ii-al-iv.html>
- MORIN, Edgar. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa* [pdf]. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión. Recuperado el 20 de noviembre de 2021 de <https://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/download-la-cabeza-bien-puesta.html>
- MORIN, Edgar. (2003). *El hombre y la muerte* [pdf]. Barcelona. (3^a ed.). Recuperado el 20 de noviembre de 2021 de <https://www.edgarmorinmultiversidad.org/index.php/download-el-hombre-y-la-muerte.html>
- MORIN, Edgar. (2005). *El paradigma perdido. Ensayo de Bioantropología* [pdf] (7^a ed.). Barcelona: Editorial Kairós. Recuperado el 20 de noviembre de 2021 de <https://www.edgarmorinmultiversidad.org/index.php/download-el-paradigma-perdido.html>
- MORIN, Edgar. y Viveret, P. (2010). *Cómo vivir en tiempos de crisis* [pdf]. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión. Recuperado el 20 de noviembre de 2021 de <https://www.edgarmorinmultiversidad.org/images/descargas/libros/Como%20vivir%20en%20tiempos%20de%20crisis.pdf>
- MORIN, Edgar. (2011a). *La Vía Para el futuro de la humanidad* [pdf] (Núria Petit Fontseré, Trad.). Madrid: PAIDÓS Estado y Sociedad. Recuperado el 20 de noviembre de 2021 de

https://www.uv.mx/veracruz/cosustentaver/files/2015/09/20.la_via_para_el_futuro_de_la_humanidad.pdf

MORIN, Edgar. (2011b). *¿Hacia dónde va el mundo?* [pdf]. Madrid: PAIDÓS. Recuperado el 20 de noviembre de 2021 de <https://www.edgarmorinmultiversidad.org/images/descargas/libros/Hacia%20do%C%81nde%20va%20el%20mundo.pdf>

MORIN, Edgar. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación* [pdf]. Buenos Aires. Recuperado el 12 de octubre de 2021 de <https://edgarmorinmultiversidad.org/images/PDF/Ensenar-a-vivir.pdf>

Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. Una Visión Integradora, Consorcio para la colaboración en la Educación Superior en América del Norte [CONAHEC], y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020, 16 de enero). *Edgar Morin. Una mente luminosa*. [Archivo de video]. Recuperado el 22 de noviembre de 2021 de <https://www.youtube.com/watch?v=JFJBKTZhfNE>

NAVARRETE CAZALES, Zaira. (2018). *El pedagogo universitario en México: Una identidad im-posible*. México: Plaza y Valdés Editores / Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación. Recuperado el 1 de septiembre de 2022 de https://www.researchgate.net/publication/332098770_El_pedagogo_universitario_en_Mexico_Una_identidad_im-posible

NICOLESCU, Basarab. (1996). *La transdisciplinariedad. Manifiesto* [pdf]. (Mercedes Vallejo Gómez, Trad.). México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. Una Visión Integradora. Recuperado el 20 de noviembre de 2021 de <https://www.edgarmorinmultiversidad.org/index.php/descarga-libro-la-transdisciplinariedad-en-manifiesto.html>

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). (2021a, junio). *La UNESCO recibe al filósofo y sociólogo Edgar Morin, que dará una conferencia excepcional con motivo de su 100 cumpleaños*. París: UNESCO. Recuperado el 30 de octubre de 2021 de <https://es.unesco.org/news/unesco-recibe-al-filosofo-y-sociologo-edgar-morin-que-dara-conferencia-excepcional-motivo-su>

- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). (2021b, julio). *Edgar Morin: 100 años de un maestro universal*. Montevideo: Analía Matyszczyk. UNESCO. Recuperado el 20 de octubre de 2021 de <https://es.unesco.org/news/edgar-morin-100-anos-maestro-universal>
- PAIVA CABRERA, Andrews José. (2004, enero-junio). “Edgar Morin y el pensamiento de la complejidad”. *Revista Ciencias de la Educación*, 1 (23), 239-253. Recuperado el 20 de noviembre de 2021 de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a4n23/23-14.pdf>
- PAULINO CARRIÓN, David. (s.f.). “Breve historia de la Revolución Digital”. *CITE energía. Silicon Technology. Ministerio de la producción. Perú*. Artículo Técnico. Recuperado el 27 de noviembre de 2021 de http://www.citeenergia.com.pe/wp-content/uploads/2020/12/David-Paulino-Carrion_compressed-1.pdf
- POUJOL GALVÁN, Guadalupe. (s.f.). “De la preocupación por el otro a sentirse parte de la humanidad. Identidad y valores en la educación”. *Revista Iberoamericana de Educación. Principal OEI. Universidad Pedagógica Nacional en Morelos, México*. Recuperado el 26 de noviembre de 2021 de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/979Poujol.pdf>
- PRUNA GOODGALL, Pedro. (comp.). (2006). *Principales descubrimientos e Invenciones en el Siglo XX* [pdf]. La Habana, Cuba: Sociedad Cubana de Historia de la Ciencia y la Tecnología. Museo Nacional de Historia de las Ciencias. Recuperado el 23 de enero de 2021 de <http://www.schct.sld.cu/publicaciones/SXX-Version.pdf>
- RAFAEL LINARES, Aurelia. (2007-2008). “Desarrollo Cognitivo. Las teorías de Piaget y de Vygotsky”. En Josep Tomás y Jaume Almenara (dir.), *Master en Paidopsiquiatria bienio 07-08* (pp. 1-29). Barcelona: Colegio Oficial de Psicólogos de Cataluña. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado el 13 de diciembre de 2021 de http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf
- ROA ACOSTA, Robinson. (2006, junio-julio). “Formación de profesores en el paradigma de la complejidad. Pedagogía universitaria”. *Educación y educadores*. vol. 9 (1). Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942006000100010

- ROJAS CASTRO, Ovidia. (2005, mayo-diciembre). “La educación entre los aztecas”. *ETHOS EDUCATIVO*, 33/34, 154-160. Documentos. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacán de San Nicolás de Hidalgo. Recuperado el 12 de diciembre de 2021 de <https://imced.edu.mx/Ethos/Archivo/33-34-154.pdf>
- ROJAS MORENO, Ileana. (2008). *La formación universitaria en educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Notas para su estudio*. (2ª ed.). México: SUAFyL, UNAM. Recuperado el 1 de septiembre de 2022 de <http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/6670>
- ROMERO, Dolores. (2011, enero-marzo). “Retos de la literatura en la era digital”. *Revista TELOS. Revista de Pensamiento, Sociedad y Tecnología, Los nuevos escenarios de la prensa*, 86, 1-8. Recuperado el 27 de noviembre de 2021 de <https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero086/retos-de-la-literatura-en-la-era-digital/?output=pdf>
- RUMICHE VALDEZ, María Elena; y Solis Trujillo, Beymar Pedro. (2021, enero-abril). “Los efectos positivos y negativos en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en educación”. *Hamut’ay. Revista cuatrimestral de divulgación científica. Universidad Alas Peruanas*, 8 (1), 23-32. Recuperado el 27 de noviembre de 2021 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7971396.pdf>
- SUÁREZ JARAMILLO, Andrés. (2018). “¿Qué pasó en Mayo del 68?”. *France 24. Programas. Historia*. Recuperado el 24 de diciembre de 2021 de <https://www.france24.com/es/20180507-historia-mayo-68-francia-estudiantes>
- UNAM. (s.f.). “III. Sistema de partidos - 1. Principales partidos políticos - UNAM”. *Archivos, jurídicas, UNAM*. Recuperado el 4 de diciembre de 2021 de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/2/522/6.pdf>
- UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM. (s.f.). “Francia”. *ENCICLOPEDIA DEL HOLOCAUSTO*. Recuperado el 6 de diciembre de 2021 de <https://encyclopedia.ushmm.org/content/es/article/france>
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS. (2006). “Pautas para confeccionar una monografía”. *Metodología de la Investigación Científica. Facultad de Ciencias Agropecuarias. Universidad Nacional de Entre Ríos*, 1-10. Recuperado el 20 de noviembre de 2021 de <https://www.coursehero.com/file/63774559/monografiapdf/>

- VASILYEVA, Irena. (s.f.). “Marranos — ¿Quiénes Fueron los Judíos Españoles Conversos?”. *Cohen, Deker, Pex y Brosh*. Recuperado el 3 de diciembre de 2021 de <https://lawoffice.org.il/es/marranos-abogado-de-ciudadania-portuguesa/>
- VELILLA, Marco Antonio (comp.). (2002). *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior (ICFES). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Recuperado el 20 de noviembre de 2021 de <https://www.edgarmorinmultiversidad.org/index.php/descarga-libro-iniciacion-pedagogica.html>
- VISCA, Carlos. (s.f.). “Desarrollo de la capacidad para la preocupación por el otro. Reflexiones y apuntes a partir de la Conferencia de Donald (1962) Winnicott, en la comprensión de la cultura del yo y su negatividad”. 12-23. Recuperado el 3 de noviembre de 2021 de <https://d6scj24zvfbo.cloudfront.net/c7176f2d9784b6b9e4e4e16e18600671/200000059-26a062799f/EI%20otro.pdf?ph=9f7dd937ab>
- YANES GUZMÁN, Jaime Rafael. (2016, julio-diciembre). “Pensamiento complejo abstracto en el aula”. *Sophia*, (21), 121-141. Recuperado el 16 de mayo de 2021 de <https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/issue/view/21/35>

TABLA DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

Tabla 4. Tabla de siglas y abreviaturas.

| Tabla de siglas y abreviaturas | |
|---------------------------------------|--|
| Sigla o abreviatura | Significado |
| CECMAS | Centro de Estudios de las Comunicaciones de Masas |
| CES | Centro de Estudios Sociológicos |
| CIEBAF | Centro Internacional de Estudios de Biología y Antropología Fundamental |
| CILPEC | Congreso Inter-latino para el Pensamiento Complejo |
| CNRS | Centro Nacional de Investigación Científica |
| Fasco | Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales |
| FIA | Frente Interior Alemán |
| IE | Investigación Educativa |
| MNPGD | Movimiento Nacional de los Prisioneros de Guerra y Deportados |
| ONU | Organización de las Naciones Unidad |
| TAC | Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento |
| TIC | Tecnologías de la Información y Comunicación |
| UNESCO | Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura |

<Tabla 4>

Fuente: Elaboración propia.

LISTA DE TABLAS E IMÁGENES

Tabla 5. Lista de tablas e imágenes.

| Lista de tablas y figuras. | | |
|-----------------------------------|--|-----|
| Tabla 1 | Fuentes documentales analizadas. | 29 |
| Tabla 2 | Funciones adaptativas del yo (González de Rivera y de las Cuevas, 1992). | 116 |
| Tabla 3 | Inteligencia de complejidad generalizada de racionalidad crítica y constructiva en oposición a la inteligencia parcelada racionalizadora o de racionalización. | 154 |
| Tabla 4 | Tabla de siglas y abreviaturas. | 232 |
| Tabla 5 | Lista de tablas e imágenes. | 233 |
| Imagen 1 | Comprensión del alumno como parte y como todo. | 45 |
| Imagen 2 | Bucle de las ciencias / Jerarquía o pirámide de las ciencias. | 51 |
| Imagen 3 | Lógica del tercero incluido en la educación. | 75 |
| Imagen 4 | <i>Imprinting</i> familiar y cultural. | 94 |
| Imagen 5 | El yo, el ello y el superyó o ideal del yo. | 114 |
| Imagen 6 | Unidad y diversidad humana (<i>unitas multiplex</i> humana). | 140 |
| Imagen 7 | <i>Unitas multiplex</i> educativa. | 143 |
| Imagen 8 | Bucle retroactivo. | 162 |
| Imagen 9 | Macro-concepto: sistema organizacional interactivo. | 167 |
| Imagen 10 | Tetralogía de la ética humana. | 207 |

<Tabla 5>

Fuente: Elaboración propia.