

# DOSSIER

## **Edgar Morin cumple cien años**

*Reflexiones de sus lectores*

Carlos Jesús Delgado Díaz

(Coordinador)

La Habana, 2021



# **DOSSIER**

## **Edgar Morin cumple cien años**

*Reflexiones de sus lectores*

Carlos Jesús Delgado Díaz

(Coordinador)

La Habana, 2021

## DOSSIER

### Edgar Morin cumple cien años. Reflexiones de sus lectores

Coordinador: *Carlos Jesús Delgado Díaz*

Colectivo de autores

*José Ramón Acosta Sariego*

*Leonor Amaro Cano*

*Karina Bustos*

*Jessica Cabrera Cuevas*

*Ovidio D'Angelo Hernández*

*Carlos Jesús Delgado Díaz*

*Román Espadas*

*Adrián Finkelberg*

*Giampiero Finocchiaro*

*Melisa Godoy*

*Virginia Gonfiantini*

*Mariana González*

*Pablo Graff*

*Pablo Guadarrama González*

*Javier Navarra*

*Ana Nistal*

*Sergio Néstor Osorio García*

*Magdalena Pérez Bruno*

*Marxlenin Pérez Valdés*

*Fernando Pérez*

*Grisel Plügel*

*Rigoberto Pupo Pupo*

*Irene Reis dos Santos*

*Roberto Rivera Pérez*

*Arian Rodríguez Benítez*

*Ana Zanella*

Cada autor es responsable de las ideas y opiniones expresadas en su texto.

Publicado por el blog Pensamientos filosóficos

<https://www.carlosjdelgado.org>

Julio 2021

**Como citar:** Delgado, C. (Coord.). (2021). Dossier. Edgar Morin cumple cien años. Reflexiones de sus lectores. Blog Pensamientos filosóficos. Disponible en <https://www.carlosjdelgado.org>

# Índice

Presentación / 7-10

*Carlos Jesús Delgado Díaz*

La centésima vuelta de la Luna / 11-14

*Giampiero Finocchiaro*

El espíritu del tiempo / 15-18

*Marxlenin Pérez Valdés*

Mi experiencia moriniana / 19-22

*Irene Reis dos Santos*

Edgar Morin: El hombre planetario de prosa y poesía / 23-26

*Jessica Cabrera Cuevas*

Encuentro y trascendencia / 27-34

*Karina Bustos et al*

Edgar Morin: Cien años fecundos y productivos / 35-44

*Román Espadas*

100 años. Edgar Morin / 45-52

*Virginia Gonfiantini*

El día que nuestras certezas se volvieron incertidumbres / 53-62

*Roberto Rivera Pérez*

Edgar Morin: La complejidad ante el problema de la *robinsonada filosófica* / 63-68

*Arian Rodríguez Benítez*

Pensamiento complejo en la obra de Edgar Morin. Algunas aplicaciones a la investigación social actual / 69-78

*Ovidio D'Angelo Hernández*

La complejidad de la pandemia COVID-19 como fenómeno de salud internacional / 79-100

*José Ramón Acosta Sariago*

Método, objetivación y humanidad / 101-110

*Carlos Jesús Delgado Díaz*

Edgar Morin y el nuevo horizonte epistemológico para la orientación de las actividades cognoscitivas / 111-140

*Sergio Néstor Osorio García*

La cultura y la educación en Edgar Morin como mediaciones de enriquecimiento de la condición humana / 141-158

*Pablo Guadarrama González*

Edgar Morin, la educación y sus mediaciones complejas / 159-168

*Rigoberto Pupo Pupo*

Comentarios al libro *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*, provocador de tantas reflexiones / 169-198

*Leonor Amaro Cano*



## Presentación

*Carlos Jesús Delgado Díaz*

Profesor Titular de la Universidad de La Habana, Cuba. Académico Titular de la Academia de Ciencias de Cuba. Coordinador de la Cátedra de Estudios de la Complejidad de La Habana.

Edgar Morin cumple cien años. Es ocasión para celebrar y pensar con este intelectual planetario, sin fronteras y dotado de cualidades excepcionales para comunicarse con sus semejantes, romper las barreras de los idiomas y conectar con las personas a nivel estrictamente humano, de comprensión e interlocución.

Como si no fuera suficiente cumplir cien años de fructífera vida y lucidez, Morin los cumple enseñando, activo, conversando y participando: concede entrevistas sobre problemas álgidos de nuestros días, publica nuevos libros, participa en conferencias y homenajes, en su entorno inmediato y en el ciberespacio. En sus conferencias derrocha energía, sabiduría, aciertos, y sobre todo despierta en sus interlocutores más preguntas, y el ánimo para que busquen por sí mismos las respuestas.

Su proactividad asombra y convoca. Es un ejemplo de coherencia, dedicación y preocupación por lo humano. Se hace presente a diario en tweets que invitan a un ejercicio permanente de autoreflexión y compromiso con la humanidad:

**9:23 a.m. 5 jul. 21**

*El conocimiento de los límites del conocimiento es esencial para los conocedores.*

**10:39 a.m. 03 jul. 21**

*Me gusta ver parejas mixtas: blanco-negro, blanco -amarillo, judeo-cristiano, judeo-árabe, franco-alemán, etc ...*

**10:31 a.m. 03 jul. 21**

*El buen mecánico es un artista, el buen artesano es un artista, el buen doctor es un artista, el buen científico es artista, el buen político es artista.*

**7:47 a.m. 01 jul. 21**

*El extraño del correo, de Florence Aubenas un libro conmovedor que nos obliga a no ignorar ni olvidar las innumerables miserias humanas*

Un día recibes la alegría de un mensaje de correo electrónico directo y sencillo, con un saludo y varias preguntas de Morin. Respondes brevemente, para no molestar con un texto largo, y en menos de lo que lo piensas, tienes de vuelta un nuevo mensaje de Morin donde solicita detalles, precisión, escarba en los acontecimientos, se interesa. Es un pensador que se preocupa por asuntos que parecen distantes por pertenecer a realidades locales y lejanas, pero para él, son cercanos porque forman parte de la realidad humana que es su interés. ¿y la COVID? ¿cuáles son las iniciativas en Cuba? ¿y la complejidad? ¿hay avances? ¿qué están haciendo sobre vacunas y medicamentos? Preguntas así, recibidas recientemente me motivaron a convocar un grupo de profesores, investigadores, y amigos, todos lectores de Morin que han tenido relación con la complejidad y lo que hacemos en la Catedra de Estudios de la Complejidad de La Habana, y que presentan en este dossier sus felicitaciones al



maestro Morin en forma de memorias personales, investigaciones y reflexiones sobre asuntos complejos y la obra de Morin.

Los textos que tengo el gusto de presentarles no forman un libro, son documentos escritos con libertad, con varios formatos y estilos, que tienen el propósito de pensar con el maestro Morin. Por eso las contribuciones que incluye se organizan en su índice consecutivamente sin estructura de capítulos o secciones. Esto responde a la lógica de un dossier que no pretende estructurar o compartimentar, sino reunir, mostrar, hacer accesible lo que ha sido aportado por los autores.

No obstante, los textos no están ni colocados al azar, ni ordenados alfabéticamente. El orden en que se presentan responde al siguiente criterio editorial: Aunque los autores no fueron convocados con temas preestablecidos, la lectura de las contribuciones seleccionadas e incluidas en el dossier presentan algunos rasgos que las hacen coherentes o las acercan. Al presentarlas en cercanía en el índice, se intenta facilitar la lectura y visibilizar la comunidad de contenidos, formas e intereses.

Las cuatro primeras contribuciones, autoría de Giampiero Finocchiano, Marxlenin Pérez Valdés, Irene Reis dos Santos y Jessica Cabrera Cuevas, nos presentan experiencias de encuentros con Morin. A la vez que motivan, los autores reflexionan sobre el impacto de la obra de Morin en la labor docente y de investigación que realizan. Tienen por así decirlo, un vuelo de memoria y crónica que las hace íntimas por su expresión de vivencias irrepetibles.

Las siete contribuciones siguientes, autoría de Karina Bustos y su colectivo de autores, Román Espadas, Virginia Gonfiantini, Roberto Rivera, Arian Rodríguez, Ovidio D'Angelo, y José Ramón Acosta Sarriego, realizan la difícil y gratificante labor de pensar nuestros problemas en clave de complejidad: abordan cuestiones específicas de nuestro tiempo, al análisis de las cuales contribuye la perspectiva aportada por Morin, que los autores retoman e interpretan.

Finalmente, los cinco textos que aportan Carlos Jesús Delgado Díaz, Sergio Néstor Osorio García, Pablo Guadarrama González, Rigoberto Pupo Pupo y Leonor Amaro Cano presentan un nudo de problematización que enlaza la comprensión compleja de los conocimientos, el método, la cultura y la educación.

Todos los textos, con independencia del lugar donde están ubicados en el dossier tienen en común el reconocimiento reflexivo de la obra de Edgar Morin y la necesidad de su estudio, no para vanagloria del espíritu ni alago al autor, sino para contribuir a la búsqueda de soluciones a los problemas que enfrentamos como seres humanos. Cada texto representa una unidad en sí mismo, de manera que cada lector es libre de tomar como inicio de sus lecturas cualquiera de ellos, y seleccionar como continuidad cualquier otro. El dossier tiene una lógica abierta, y su cometido es servir de cordial invitación para celebrar el cumpleaños 100 de Edgar Morin felicitándolo, y pensando con él nuestras realidades.

Carlos J. Delgado  
7 julio 2021

## La centésima vuelta de la Luna

*Giampiero Finocchiaro*

Filósofo, antropólogo, experto en análisis de la complejidad y abordaje transdisciplinario para la transformación social. Experto en "school management". Sitio web: [www.giampierofinocchiaro.com](http://www.giampierofinocchiaro.com)

Como intelectual no he tenido la suerte de tener profesores, no he podido asistir a la escuela de ningún gran pensador. O capaz que no supe hacerlo. Sin embargo, mis orígenes no me llevaron a este tipo de trayectorias y me tomó un tiempo aprender a manejar mis raíces. Ciertamente no faltaron algunas personas particulares. De cada uno he sacado algo. Pero en mi camino, los libros han sido mis compañeros de aventura y es a través de los libros que he tenido dos maestros: uno de ellos es Edgar Morin.

Por eso, cuando recibí el mensaje de mi amigo Carlos Delgado para participar en una iniciativa tan original y estimulante de dar vida a un homenaje por el centenario de Morin, instintivamente me salió una sonrisa de alegría. Gracias a este pensador miro el mundo con los ojos de la complejidad, una forma de pensar que descubrí como estudiante universitario y tomé como mía desde mi primer trabajo escrito, la tesis de grado en la que buscaba las conexiones sumergidas entre las formas y tradiciones del canto de cuna y sus raíces biopsíquicas que originan y

transmiten el efecto calmante, sedante e hipnótico de una simple canción de cuna. Incluso entonces me parecía que la música era una complejidad emergente, encriptada, que debía ser investigada y revelada.

De la inmensa bibliografía de este singular autor de origen armenio-francés pero planetario por convicción y profundidad, no lo he leído todo. Pero he leído mucho y de manera constante a lo largo de mi vida como académico comprometido con la educación. Que para mí es siempre el sentido de la *educ-acción*, que es actuar para que las teorías se hagan carne, espacio, tiempo, identidad y destino en un contexto real. Esta es también una aportación del *maestro* Morin si pienso en su historia biográfica. Pensamiento y acción para la transformación social. Así que dejé el inicio de una carrera universitaria para dedicarme a la educación en el campo, la compleja vida cotidiana, no la simplificada de los experimentos episódicos que realiza la universidad. Sin embargo, volví a la Universidad, cuando la parábola de mi experiencia ya se había consolidado lo suficiente como para no perder la profundidad alcanzada al medirme con la vida.

Cuando releo fragmentos de mis trabajos anteriores, encuentro los signos de una continuidad basada en la perspectiva de la complejidad, aunque en formas que solo han sido mejor estructuradas y reforzadas con el tiempo. Por tanto, me parecía natural llegar a la transdisciplinariedad como una actitud instintiva primero y luego como una competencia basada en un método.

Hoy me doy cuenta de que lo que me pareció un camino natural es en realidad el resultado de la presencia intangible de Morin quien de alguna manera guió mis pasos. Tuve prueba de ello en 2015. No sabía que teníamos un amigo en común, Andras Biro, un periodista húngaro que con Morin compartió los años juveniles de batallas e intervenciones intelectuales en la primera línea de ese nuevo mundo que nació de la destrucción de la segunda guerra. Andras me llama y me dice que quiere

celebrar sus noventa reuniendo a un grupo de amigos en París. Le prometí que iría mucho antes de saber que me reuniría con Morin allí. Gracias a Andras, finalmente pude conocer al que siempre ha sido mi maestro sin saber que lo era, como es el destino de los maestros que dejan un legado y este sigue viviendo sin que puedan enterarse, se difunde como un bien común y compartido. Me dedicó media hora durante la cual hablamos sobre la escuela y la educación alternando entre italiano, inglés y español. Finalmente, me dijo que valía la pena exponer mis consideraciones en un libro. De ese encuentro nació mi texto de 2016: *La escuela de quién. Cómo concretizar la centralidad de los alumnos.*<sup>1</sup>



Encuentro del autor con Edgar Morin y Andras Biro, París, 2015.

Si es cierto que nada sucede por casualidad, entonces veo cumplida una experiencia de vida que solo la teoría de la complejidad puede explicar. Y es que, ¿cómo es posible que entre dos personas que no se conocen y viven alejadas se pueda establecer una relación de *maestro* y alumno? Y cómo es posible que, en el

---

<sup>1</sup> Finocchiaro, G. (2016). *La scuola di chi. Come realizzare la centralità degli alunni.* Carlo Saladino.

transcurso de la vida, un evento impredecible finalmente los ponga en contacto brevemente, ofreciendo al aprendiz una prueba concreta de la existencia de varios niveles de realidad y que estos de alguna manera se comunican entre sí.

Finalmente, con este espíritu de sincera devoción, extendiendo mis más sinceros deseos a Edgar con motivo de *su centésima vuelta de la luna*.

## **El espíritu del tiempo**

### **Mensaje de felicitación y gratitud a Edgar Morin en ocasión de su centenario**

*Marxlenin Pérez Valdés, PhD.*

Filósofa, Profesora titular de la Universidad de La Habana, Cuba.

Excepcionales las ocasiones en las que somos testigos del centenario de vida de otras personas. El próximo 8 de julio de 2021, será el día en el que Edgar Morin complete su vuelta al Sol número 100. Entonces, ya no solo será uno de los filósofos vivos más importantes e influyentes de las últimas décadas, sino que estará unido para siempre a esos fenómenos naturales que tienen lugar cada muchísimos años y de los que nosotros -comunes mortales-, pocas veces somos partícipes:

Como la Palma de Madagascar (*Pachypodium lamerei*), que dan frutos cada cien años; o La reina de los Andes (*Puya raimondii*), que florece cada cien años; o el tránsito de Venus por delante del sol en una alineación perfecta Venus-el Sol-y la Tierra cada cien años; o como este hombre, para el que cien años son apenas el preludio de la inmortalidad.

Edgar Morin es la confirmación de que para *prolongar la vida*<sup>2</sup> tendremos que transformar el *sueño tecnocrático en poesía y esperanza*. Hay que *aspirar -nos dice- a vivir desde la comunión, el amor, y la amistad*. Solo a través de un *humanismo regenerado*, podremos comprender el significado de que somos *una partícula más del gigantesco universo, y que nuestra existencia no es diferente a la de la biosfera*. Que *no solo somos hijos de la Tierra, sino unos pequeños seres perdidos en un pequeño planeta perdido en un grandioso universo*.

Conocí el mundo Edgar Morin gracias a las clases de Teorías de la complejidad del profesor Carlos Delgado, por el año 2006, en la Universidad de La Habana. Una década después tuve la oportunidad de presenciar por primera vez una conferencia de Edgar Morin. Ocurrió durante el primer "Congreso mundial por el pensamiento complejo. Los desafíos en un mundo globalizado" que tuvo lugar los días 8 y 9 de diciembre de 2016, en la sede de la UNESCO en París. Suyas fueron las magistrales palabras de clausura. Ha transcurrido un lustro y la impresión en mí permanece intacta, como las fotos que atesoro.

---

<sup>2</sup> Las cursivas refieren a las ideas contenidas en el discurso pronunciado por Edgar Morin en la clausura del "1er Congreso mundial por el pensamiento complejo", el 9 de diciembre de 2016, en París.





Durante un receso en las sesiones del Congreso mundial por el pensamiento complejo, 8-9 diciembre 2016. De izquierda a derecha en la imagen Dulce María Buergo Rodríguez Embajadora de Cuba ante la UNESCO (2016), Edgar Morin, y Marxlenin Pérez Valdés.

Cuando Edgar Morin comenzó su disertación, aquella sala enorme se volvió el campo de batalla de un joven de 95 años sin tiempo para perder. Habló sin pausas articulando temáticas trascendentales con una capacidad *sui géneris* de oratoria y vitalidad. Un discurso en francés tan bien interpretado, tan armonioso y poético, que sobraron las traducciones y hasta los idiomas. Morin nos habló -desde la complejidad- de nosotros mismos: de la *civilización* versus el *barbarismo*; de la *esperanza* versus el *terrorismo*; del *doble futuro posible*: el *humanismo regenerado* versus la *catástrofe científica*.

Nos convenció de que el riesgo no está en *que el robot se vuelva cada vez más inteligente*, sino en que *nos convirtamos nosotros en robots*. Por eso insistió en que lo que verdaderamente nos falta es el *mejoramiento espiritual, sentimental, humano*. Una *evolución* no solo *antropológica*, sino -sobre todo- *poética*:

*Vivir poéticamente, es verdaderamente vivir.*

Enarboló el *humanismo* que conduce a afirmar un ser humano capaz de realizar sus aspiraciones *en concordancia con la comunidad y en contra del egoísmo* que implica el *yo solitario, aislado*. Un *reencuentro permanente entre el yo y el Nosotros*, como una nueva alternativa de *materialismo-espiritualismo*. El *humanismo regenerado del Nosotros que nos conduce a vivir junto a la comunidad, junto a la familia y junto a los amigos*.

Después vino la ovación sostenida por todos. Su discurso fue un suero de vida, de motivación; un relámpago de consignas y de sabiduría para la resistencia. Fue un impulso a pelear enérgicamente para salvar a la humanidad en el ahora. El llamado a defender *esta aventura de la vida que comenzó hace tanto tiempo y que se metamorfoseó con la aparición de la civilización, una civilización que ha aportado el barbarismo, pero que también ha aportado la filosofía, y las artes. Esta aventura constantemente increíble, que es a veces terrible, patética y maravillosa*.

Muchas felicidades a Edgar Morin en sus primeros cien años de vida.

Con admiración y respeto,

Marxlenin Pérez Valdés  
La Habana, 30 de junio de 2021,  
23h30.

## Mi experiencia moriniana

*Irene Reis dos Santos*

Brasil. Educadora, traductora.

Cuando me graduaba en Letras por la Universidad de São Paulo - USP leí por primera vez a Edgar Morin y es como si todo lo que allí estaba respondiera a todas mis preguntas de toda la vida, haciéndome, sin embargo, un mogollón de preguntas más, sin dejarme tranquila, sin darme la paz que una busca al finalizar una lectura, y eso me encantaba.

Al leer un texto así, una se pregunta por el autor y al estudiarlo yo pensé algo que luego, en 2019, sentada en un bar de hotel con él y con su Sabah tuve la ocasión de decírselo personalmente: Morin, eres del tipo que una mamá luego advierte a uno antes de salir de casa: Cuidado, que Morin es *malajunta*. Es decir, un tipo que ha sido capaz de ser perseguido por la derecha y por la izquierda, pues, alguien capaz de criticar a los dos lados, por supuesto que es *malajunta*.

Claro que es una broma ácida para definir a este hombre centenario que nunca, jamás de los jamases ha tenido ningún otro compromiso que no fuera con sus ideas e ideales, con sus cambios de ideas, con los complejos puntos tejidos de cada pensamiento suyo, vivido en su misma piel, en cada airecito respirado, con ganas,

con intensidad, con la energía de quien no está en este mundo por casualidad sino con el propósito de dejar un legado, de hacer pensar, de juntar gente alrededor de sus pensamientos críticos inspirando para que otros tantos pensamientos críticos se generen. Cuando le dije que él era *malajunta* él me ha retribuido con una carcajada que jamás se me va a olvidar y una amiga me dio la gracia de registrar el momento en una foto que voy a guardar de por vida. Yo le decía: ¿Qué será de mi vida siguiendo, estudiando y traduciendo a alguien como tú?



Edgar Morin, Irene Reis, Rosane Borges, Márcia Ameriot Sabah Abouesalamm y Maria da Conceição Passeggi. Miembros de la Comunidade Reinventando a Educação CORE, ONG fundada por Irene Reis a partir del libro *Reinventar la Educación*. En esta ocasión compartieron con Morin, quien amablemente firmó varios libros, en un encuentro memorable por la atención de Morin, quien en la noche anterior había estado en SESC Pinheiros y durante el día en SESC Belenzinho, había concedido entrevistas a la prensa, y aun así, estuvo dispuesto para el encuentro, donde conversaron sobre educación, la ONG, los estudios de Sabah acerca de las comunidades en América Latina, y donde no faltaron la caipirinha tradicional con poco azúcar, y los ecos de un partido de fútbol.

El Edgar Morin que yo encontré es un hombre amable, que tutea y permite tutear, puro amor, sin ego, totalmente coherente entre lo que escribe y lo que es. Yo solo

soy una de las tantas traductoras que él ha tenido en Brasil. Una entre sus millones de admiradores y estudiosas de su obra. ¿Qué necesidad tenía de darme atención, cariño, regalarme lo que hay de más precioso: su tiempo? Pues, todo eso lo hizo. Me regaló una enormidad de tiempo.

Estuvimos, antes de esta fecha, por casi 4 años hablando por correos electrónicos a raíz de traducción de la obra *Reinventar la educación*.<sup>3</sup> En 2015 vi un anuncio en su página de Facebook que decía que él necesitaba un traductor. Me postulé y Edgar Morin me puso en contacto con Rubén Reynaga. Al principio yo no creía que estuviese tratando con Morin, que él mismo escribiera en su red social. Luego me di cuenta de que sí y me emocioné muchísimo.



Reconocimiento entregado por la Comunidad Reinventando la Educación a Edgar Morin.

---

<sup>3</sup> Irene Reis tradujo al portugués *Reinventar la educación*, que tuvo su primera edición en ese idioma. Palas Athena, 2016.

Conocer a Rubén fue una experiencia inolvidable porque me acercó todavía más a Delgado y a Morin. ¡Rubén era un hombre increíble! Llenito de energía. Sin ninguna noción de la diferencia de horario entre Brasil y México me llamó un sin número de veces por las madrugadas y al despertarme se reía y me pedía perdón, pero no dejaba de hablarme lo que necesitaba, tal la ansiedad que tenía de tener la obra publicada en Brasil. Y yo también compartía de dicha ansiedad. En fin... poco después que se nos fue, logré traer la obra a Brasil y publicarla por una importante editorial y aquí la tenemos.

Estoy muy contenta por haber cuidado de cada pasito de la obra hasta que llegara a las manos de los lectores. Estoy muy contenta porque es una obra que tiene mucho que aportar a la educación, obviamente, inspira a los educadores y, además, me ha inspirado a fundar una ONG – Comunidade Reinventando a Educação – CORE – para poner en marcha, en la práctica escolar, las ideas de Morin y de Delgado, presentes en esta obra y todo el pensamiento complejo moriniano en pro de una nueva juventud, más crítica, más cuestionadora, que se atreva, incluso, a ser perseguida por la derecha y por la izquierda, si hace falta, para que la coherencia exista, para que la justicia se haga, para que la rebeldía se garantice, para que se abran caminos a la Metamorfosis de la humanidad.

## Edgar Morin: El hombre planetario de prosa y poesía

*Jessica Cabrera Cuevas, PhD.*

Profesora del Departamento de Pedagogía, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid. Coordinadora de la Línea de Creatividad y Complejidad de la Cátedra Unesco para la Justicia Social de la UAM. Socia fundadora de la Red Internacional de Escuelas Creativas y Coordinadora de la RIEC UAM Madrid. Vicepresidenta de la Asociación para la Creatividad ASOCREA. Codirectora del Título de Experto en Creatividad de la UAM.

Con la condición humana en el recorrido de sus cien vueltas al Sol, Edgar Morin nos ofrenda un gran legado presente y para las futuras generaciones. En la gracia que me ha brindado la experiencia de conocerle personalmente en congresos, encuentros en París y algunos de sus homenajes, no puedo más que sentir profunda gratitud, no sólo por el valor de su aporte a la epistemología del conocimiento social y educativo, sino por su gran calidad humana, su infinita generosidad, autenticidad, y la soberanía que otorga la belleza de su entrega a los valores humanos, su compromiso por la justicia social y sensibilidad por lo planetario.

La incertidumbre se hace más llevadera con personas como Edgar Morin, un pensador que, trascendiendo los dualismos reduccionistas, nos hace imaginar mundos mejores, *Enseñar a vivir* en contextos más justos, inclusivos, sostenibles y pacíficos. Su esperanza es nuestra esperanza en el despertar de consciencias donde *'lo peor no es seguro y lo improbable puede suceder'*.



Encuentro en París, diciembre de 2016, Congreso. De izquierda a derecha Jessica Cabrera, Edgar Morin, Rubén Reynaga Lozano, Carlos J. Delgado

En su Homenaje *Célébration du centenaire d'Edgar Morin*, en Unesco París, organizado por su gran compañera Sabah Abouessalam, nos recuerda que la complejidad no es reductora, que existe una trinidad inseparable de especie, individuo y sociedad, que somos a la vez producto y productores y que estas interacciones recursivas donde el individuo está en la sociedad y la sociedad en el individuo, el todo dentro de la parte y viceversa son componentes complementarios a la vez que antagonistas. Morin, su discurso y legado no es sólo prosa con los aportes teóricos de su pensamiento complejo, sino a la vez, poesía cuando vemos que la humildad de un sabio apasionado de la humanidad nos destila la metacognición de sus aprendizajes de vida.





Foto tomada por la autora durante el homenaje a Edgar Morin en la sede de la Unesco en París, el viernes 2 de julio de 2021.

Nos plantea que vivimos en un mundo de caos donde la degradación de la biosfera contra nuestra propia humanidad es una amenaza, aumentado por el transhumanismo del poder y la codicia, y donde el mundo de la globalización tecno económica, tendencias nacionalistas obtusas y sistemas de vigilancia, parecieran no generar aún una suficiente sensibilidad humana creando nuevas incertidumbres. Frente a eso, nos recuerda esa gran responsabilidad que tenemos, con las nuevas formas de mejorar nuestras relaciones humanas y nuestras vidas. Que estamos insertos en un camino dentro de otro camino aún más grande, donde no se trata simplemente de un cambio, sino de *ser conscientes de que vivimos una gran aventura humana*. Una aventura incierta, mas, una aventura que avanza se desarrolla y evoluciona.

A través de su vida, sus luchas, sus aprendizajes y su investigación de lo humano, nos ilumina el sendero de lo social, económico, político y cultural-espiritual con los destellos de Libertad, Igualdad y Fraternidad, para seguir fortaleciendo la

esperanza de una humanidad más consciente. Es urgente que haya sociedades sustentadas en sólidos pilares de bien común, en la fuerza, el coraje y la responsabilidad por lo que a cada uno le corresponda con su prosa; en la belleza de las virtudes humanas, la poesía que adorna lo ético y estético de nuestras acciones, y, con aportaciones a la humanidad como las de Edgar Morin, un poco más de luz y sabiduría.

¿Hacia dónde vamos como humanidad? No lo sabemos, tal vez, ese orden implicado nos lleve por la probabilidad de que avancemos hacia aquello que soñamos, donde el imaginario colectivo se pueda manifestar con una ética terrenal, una convivencia fraterna preciosa en su diversidad y de respeto por toda forma de vida, donde haya una consciencia sistémica, lúcida y universal, donde los currículum educativos tengan como base los principios de la transdisciplinariedad y del pensamiento complejo, y *donde la complejidad de la auto-eco-organización aporte creatividad al universo que conocemos.*

¡Gracias Edgar Morin, gracias hombre planetario!

## Encuentro y trascendencia

*Karina Bustos<sup>1</sup>, Grisel Plügel<sup>1</sup>, Magdalena Pérez Bruno<sup>1</sup>, Adrian Finkelberg<sup>2</sup>, Ana Zanella<sup>2</sup>, Melisa Godoy<sup>2</sup>, Fernando Pérez<sup>2</sup>, Ana Nista<sup>2</sup>, Mariana González<sup>2</sup>, Pablo Graff<sup>2</sup>, Javier Navarra<sup>2</sup>.*

1 Fundación AlunCo. Vinci Consultora.

2 Fundación AlunCo.

Hace más de 30 años comencé a trabajar en el ámbito de la salud mental; con el entusiasmo de quien recién inicia un camino de servicio pensaba que como psicóloga tenía mucho que aprender, pero descubrí que el camino era el contrario, desaprender lo aprendido.

En el reino de la fragmentación del conocimiento solo encontré deshumanización, institucionalización y un circuito que se repetía sin cuestionamiento alguno: *"Aunque nuestro modo reinante de saber cause sufrimiento necesitamos sostenerlo porque esto nos sostiene"*.

Inmersa en modelos profesionales que promovían la desintegración, y una cultura global que bajo parámetros competitivos y egocéntricos generaban el aumento de lo patológico, me adentré en un camino de incertidumbre que me llevaría al encuentro con la perspectiva de la complejidad y la transdisciplina.

Ya en el camino que abría mi búsqueda iba comprendiendo que para que realmente me interesara escuchar o leer algo necesitaba saber quién era la persona que se escondía detrás del profesional, un sentido de la integridad, una visión de la realidad lo suficientemente vital como para morir en el intento de cambiarla... así llega una imagen del maestro Morin con una copa de vino en la mano... y una frase que crearía los cimientos de todo lo que construiría en mi vida: "No seas de quienes tienen una carrera, sé de quienes tienen una vida".

Esa imagen... esa frase llegaba en un momento de mi vida profesional donde experimentaba enormes desafíos, se iniciaba la pregunta si era posible trabajar desde un método que permita dar respuestas a la complejidad por la que atravesábamos todos los días. Al mismo tiempo se generaba mi encuentro con otros profesionales que compartían las mismas inquietudes y el mismo compromiso: transformar el paradigma de nuestra praxis clínica con nuestros pacientes y trabajar en un nuevo modelo educativo para la transformación. Estos compañeros se convertirían en multiplicadores de estos cambios y daríamos vida a **Fundación AlunCo**.

AlunCo nace en 1998 como un movimiento de profesionales sustentados en profundos valores de compromiso con el cambio social. Nuestra misión desde el comienzo fue desarrollar el potencial constructivo del profesional, promoviendo la integridad, creando conciencia de cambio en su ámbito de influencia y adquiriendo las herramientas para dar respuestas a los desafíos que plantean la salud, la educación y las transformaciones sociales.

**AlunCo** es una voz mapuche que significa "reflejos en el agua"; aspirar a esa integridad era nuestro mayor propósito, ser-pensar-hacer y volver a vernos reflejados en el otro. Comprender y llevar a la acción esto que después conoceríamos como **el bucle moriniano**.

El desafío comenzó intentando desarrollar en el área de la Neurorehabilitación un modelo diferente de atención a lo dominante en el ámbito de la salud. Los espacios y las formas se transformaron para poder concretar la idea de que **un modelo diferente es posible**, con la convicción de ciertos valores: el diálogo de saberes, la actitud inclusiva y la conciencia de cambio.

Con el tiempo el centro de Neurorehabilitación se convirtió en el primer centro transdisciplinario en salud de Latinoamérica y una organización destinada a investigar y generar métodos de aplicación del análisis de la complejidad y la transdisciplinariedad centrados en la identidad, capaces de impactar en la calidad de vida de organizaciones destinadas a las áreas de Salud, Educación y Acción Social. Y finalmente, después de mucho trabajo de investigación, llegaría el método que, inspirado en las enseñanzas de Morin, nos dio una respuesta metodológica de aplicación en la acción: el **Método VETAS®** sobre las bases conceptuales del análisis de la complejidad y la transdisciplinariedad.

En este camino de encuentro y trascendencia, junto con el Dr. Carlos Delgado y el Prof. Giampiero Finocchiaro iniciamos una nueva propuesta, creamos **Vinci Consultora**: un espacio para el desarrollo de métodos centrados en la identidad. Y aquí otro hito moriniano en el camino: el rescate de la identidad humana para cualquier proceso que se jacte de trabajar con personas. El otro fundamenta mi existencia y en esta interacción genero mi identidad. Por esto encuentro y trascendencia son mutuamente dependientes, por esto si no hay otro que con su reflejo me invite a mirarme, hay solo monólogo.

De lo poco que aprendí, aprendí que en soledad siempre tengo razón, pero solo en el encuentro con "otros" aprendo y trasciendo. Como nos indica el término, la idea de **trascender** invita a sobrepasar o superar, pasar de un ámbito a otro, atravesando el límite que los separa. En el camino "del yo al nosotros" nos

trascendemos, en primer lugar, a nuestro ego, a nuestra dosis de razones tranquilizantes que no hacen otra cosa que repetir una y otra vez que no podemos superar los límites de nuestra historia y de nuestra cultura. Y también aprendí que en el encuentro trascendemos porque en el otro descubrimos nuestro propósito para adentrarnos en una cultura universal y humana.

En este recorrido del yo al nosotros nos encontramos y nos trascendemos en un lenguaje moriniano y es en este nosotros de este equipo que humildemente intentamos homenajear al maestro Morin, aquí compartimos nuestros aprendizajes:

*Para mí, el estar vinculada al modelo transdisciplinario me dio la posibilidad de tener la suficiente flexibilidad, como para desarrollar un modelo autosustentable que puede resolver y encontrar siempre nuevas alternativas ante profundas crisis. Me ayudó no solo a subsistir sino a seguir creando y buscando respuestas y nuevos caminos de desarrollo económico que permitieran el crecimiento organizacional. La mirada transdisciplinaria me dio la posibilidad de reconocer, analizar y trabajar sobre las diferentes variables del sistema económico y financiero, llevándolo a un mayor grado de conciencia inclusive en aquellos momentos donde lo caótico parecía y parece reinar.*

Lic. Grisel Plügel  
Psicopedagoga. Tesorera de Fundación AlunCo.  
Consultora Asociada Vinci Consultora.

*El concepto de transdisciplina me encontró en mi carrera de grado como un concepto teórico. Fue en el ejercicio profesional en Fundación AlunCo en donde comencé a vivir la acción transdisciplinaria aplicándola a pacientes con discapacidad adquirida por un diagnóstico neurológico. Sin dudas fui comprendiendo e investigando que, para que la acción transdisciplinaria logre sostenerse en forma sistemática, es necesario un método que organice las disciplinas, sus objetivos y sus actividades; promoviendo las acciones pertinentes a la identidad de cada paciente (familia y contexto) y también pertinentes a la identidad de cada equipo de profesionales.*

*La complejidad y la transdisciplina han sido también una forma para gestionar cambios en los procesos de desarrollo organizacionales y transferencia metodológica que hemos impartido desde Fundación Alunco y Vinci Consultora.*

*La transdisciplinariedad, en mi experiencia, es un proceso de aprendizaje continuo que me ha permitido trascender mis propios límites profesionales, generando en el encuentro con el otro, diagnósticos pertinentes, permitiéndome la adquisición de un lenguaje común que logre acciones conjuntas y dialogadas del equipo transdisciplinario, centrando las estrategias en la identidad de cada persona. El aprendizaje también es personal, ya que pasar a la experiencia el concepto de bucle recursivo de Edgar Morin me ha llevado a desarrollar actitudes inclusivas y de desarrollo personal, en pos del trabajo en equipo y de mi vida, hacia un "nosotros".*

Lic. Magdalena Pérez Bruno.  
Terapeuta Ocupacional. Terapeuta Corporal.  
Directora del Instituto de Docencia e  
Investigación de Fundación AlunCo. Consultora  
de Vinci Consultora.

*Abrumados de fenómenos humanos, las emociones nos desbordan, nos desordenan asociándose, fusionándose con nuestro pensamiento en un ida y vuelta. El bucle moriniano en su máxima expresión me transporta, me transfiere, me transmite vida, amor y consecuencias. Hay un antes y un después... La transdisciplina me atrapó en una celda del conocimiento, menuda acción hacia un saber.*

Lic. Adrián Finkelberg  
Psicólogo. Director Política Institucional del  
Centro de Neurorehabilitación  
Transdisciplinario. Fundación Alunco.

*Los escritos de Edgar Morin componen el faro que orienta mi práctica clínica con niños y mis tareas de gestión institucional en una invitación constante al trabajo en equipo. Aceptar navegar la incertidumbre del saber empaquetado de la propia disciplina y la necesidad del diálogo permanente con otros, acordando o discutiendo el accionar cotidiano transformó mi experiencia de ser y estar con otros. Sólo me queda agradecerle, una y otra vez, ¡la oportunidad de conocerlo a través de sus escritos! No tengo dudas*

*de que soy una mejor persona y consecuentemente una mejor profesional, con sus libros de consulta permanente en mi mesa de luz.*

Lic. Ana Zanella

Lic. en Enfermería y Obstetricia. Especialista en Estimulación e Intervención Temprana. Directora del Programa de Atención y Educación para el Desarrollo de la Infancia. Fundación AlunCo.

*En la experiencia de prácticas en salud, educación e investigación enriquecidas por la perspectiva transdisciplinaria y forjadas a conciencia de la necesidad de cambios profundos de aquellas intervenciones que, en numerosas ocasiones, se fundamentan en puntos ciegos, la sólida obra de Morin me brindó la oportunidad de trascender un modelo de pensamiento, construcción de conocimientos y saberes hacia la criticidad de este.*

*Un modelo crítico sin duda atraviesa lo humano de la escena transformadora y abre caminos al aprendizaje profundo y de impacto en lo personal y en lo colectivo.*

Lic. Melisa Godoy

Psicopedagoga. Neuropsicóloga. Referente del Área de Neuropsicología del Centro de Neurorehabilitación Transdisciplinario. Coordinadora del Instituto de Docencia e Investigación. Fundación AlunCo.

*Mi labor, en una institución que trabaja y que forma a su equipo en transdisciplina y complejidad en relación con el pensamiento de Edgar Morin, sin dudas fue la posibilidad de encontrar algunas respuestas y miles de preguntas para pensar mi quehacer cotidiano, así como la oportunidad de volver a observar y conectar con mi profesión y mi vocación de manera transformada.*

*Sigo en la búsqueda, que sospecho interminable, de una mejor versión profesional y una clínica cotidiana que pueda dar mejores alternativas y más humanas para nuestros pacientes complejos.*

Lic. Fernando Pérez



Terapeuta Ocupacional. Director Clínico del  
Centro de Neurorehabilitación  
Transdisciplinario. Fundación AlunCo.

*Hay una trama de los seres humanos, del estar en el mundo y encontrarnos, que comienza a expresarse cuando abrimos el espacio y confiamos en que todo momento expresivo es significativo; cada una de las formas en que el ser se abre está dibujando esa geografía que lo condiciona al tiempo que nos regala la ruta para invitar al juego de otra posibilidad porque, como plantea Edgar Morin, "solo al aspirar a la complejidad aspiramos a la completud porque sabemos que todo es solidario y multidimensional"* Morin, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Ana Nistal.

Lic. en Letras. Espacio de Arte del Centro de  
Neurorehabilitación Transdisciplinario Fundación  
AlunCo.

*La filosofía de Morin me ha brindado la posibilidad de transformar mi práctica clínica como psicóloga y parte de un equipo. Me permitió acercarme a una mirada más profunda y compleja sobre el ser, aceptando las limitaciones disciplinares y construyendo en equipo una forma distinta de mirar y actuar en la complejidad en que vivimos.*

Lic. Mariana González

Psicóloga. Coordinadora del Centro de  
Neurorehabilitación Transdisciplinario.  
Fundación AlunCo.

*¿Qué es la transdisciplina? Una palabra que está de moda para todos los que piensan que trabajan en equipo. Es utilizada de forma banal sin conocer su profundidad y significado. Para los que tuvimos la posibilidad su conocer su complejidad, nos ha permitido realizar no solo en lo laboral un cambio de paradigma, sino también en lo personal. Por lo tanto, genera una impronta diferente en el trabajo en equipo. En esta época de pandemia, a mí en particular, me permitió realizar y generar un pensamiento transversal, como también luchar con el ego y entender que el otro es uno.*

*La transdisciplina modifica el pensamiento generando discusión crítica y reflexión.*

Dr. Pablo Graff  
Neurocirujano. Centro de Neurorehabilitación  
Transdisciplinario. Fundación AlunCo.

*Personalmente me he involucrado y he trabajado con el abordaje de fenómenos y sistemas complejos desde muy temprana edad. He encontrado diversas alternativas y enfoques muy interesantes para poder abordar ese tipo de situaciones, fenómenos y sistemas. Creo que la mirada de Morin me aportó en dar relevancia a la parte humana que todo acto humano tiene. Creo que el aporte de Morin para mi desarrollo ha sido y es: revalorizar lo humano dentro de las actividades humanas. Creo que otros abordajes de la complejidad dejan un poco por fuera ese carácter.*

Lic. Javier Navarra.  
Kinesiólogo. Referente del área de kinesiología  
del Centro de Neurorehabilitación  
Transdisciplinario. Investigador. Instituto de  
Docencia e Investigación de la Fundación  
Alunco.

Brindamos por tus cien años, por el encuentro y por la trascendencia de tu sabiduría en quienes has dejado una huella. ¡Salud! Y Feliz cumpleaños maestro Morin.

Lic. Karina Bustos  
Presidenta Fundación AlunCo.. Vinci Consultora.

## **Edgar Morin: Cien años fecundos y productivos**

*Román Espadas*

Educador jesuita. Estudioso y promotor de la obra educativa de Paulo Freire y Edgar Morin.

Obviamente que no intentaremos construir una biografía completa y detallada de Morin. Solo hemos tratado de relacionar aspectos y elementos de su vida y de su producción intelectual que han tenido que ver con el desarrollo y evolución de su pensamiento complejo y de su propuesta educativa: educación contextualizada, epistemológica, compleja y planetaria, que presentaremos al final, con sus propias palabras, como un agradecido y esperanzado reconocimiento a su fértil y productiva presencia en nuestro mundo y vidas:

¡Gracias, querido y admirado, Edgar Morin!

Uno mi admiración y agradecimiento al doctorado que le han otorgado recientemente las universidades jesuitas mexicanas en reconocimiento de la calidad y valor humano de toda su obra.

Al agradecer ese doctorado, en breves y bellas palabras, Morin postulo clara y convencidamente la necesidad de que se trabajase en el desarrollo de una

"humanología". A esa necesaria labor ha dedicado su vida y en ella sigue trabajando hoy a sus cien años de manera activa y muy creativa.

Me permito el privilegio de estimular esa creatividad con una esperanzadora expresión latina: ¡*Ad multos annos!*

Para esta pequeña reconstrucción biográfica de Morin, nos ayudaremos principalmente de su excelente Autobiografía: *¿Quién soy?*

Edgar Morin nace en París el 8 de julio de 1921 en el seno de una familia judío-sefardita de origen española. Este arranque existencial marcó su vida, su pensamiento y su obrar: ser judío, francés y europeo.

En su *Autobiografía*, Morin se pregunta "¿Quién soy"? y añade una cuarta característica que orientó toda su vida: la dimensión intelectual que normó permanentemente su pensamiento y le fue permitiendo expresar de manera oral, escrita y sistemática su compleja visión e interpretación del mundo y de la vida humana:

Me distingo por el uso no inhibido ni rígido de una máquina cerebral común y por mi permanente deseo de obedecer las reglas primeras de esta máquina cognitiva: reunir cualquier conocimiento separado, contextualizarlo, situar toda verdad parcial en el conjunto del que forma parte.

Mi capacidad de análisis es media, mi capacidad de síntesis también, pero nunca uso la una sin la otra.

He estado siempre atenazado por la interrogación, nunca me he dejado de reinterrogar.

He seguido aprendiendo más allá de los estudios, en la dirección de mis curiosidades.

Me he dejado interpelar por los acontecimientos y he cuestionado mi modo de pensar, cada vez que el acontecimiento lo contradecía.

Tengo la impresión de que tengo pocos prejuicios, me siento abierto a ideas que se contradicen mutuamente y me percibo interiormente libre.

He conservado las curiosidades de la adolescencia; he seguido interrogándome sobre las cuestiones primarias. (*Autobiografía*, Fascículo 1)

Es muy importante saber que este atribuirse una permanente y compleja condición de intelectual, no tuvo nada de elitismo egocentrista en Morin. En toda la compleja, profunda, diversificada y prolongada producción intelectual de Morin, los seres humanos aparecemos permanentemente como capaces de pensarnos y de entendernos a nosotros mismos, a los demás, al mundo y a la vida que compartimos; es decir, los seres humanos, para Morin, somos radical, permanente y constitutivamente seres intelectuales.

Su nacimiento estuvo marcado por un doble peligro para él y para su madre, quien por la debilidad de su salud estaba discapacitada para la gestación y el alumbramiento. De él, Morin cuenta en su *Autobiografía* que tuvieron que darle nalgadas por un rato largo para que el recién nacido emitiera su primera señal de estar vivo.

Con una infancia caracterizada por la enfermedad y marcada tempranamente por la muerte de su madre, Morin desarrolló un gran interés y esfuerzo por entender antropológica y epistemológicamente la experiencia humana de la muerte. Sus hallazgos, enfoques y pareceres los formuló en su libro *El Hombre y la muerte* (1951).

Este marcado interés por entender la muerte en la vida humana fue trágicamente aumentado al ver desaparecer a muchos de sus amigos y a tantos millones muertos y asesinados en los campos de batalla y en los centros nazi-hitlerianos de exterminio judío.

La desaparición de su madre en su adolescencia, le inclina a buscar solaz y compañía en la lectura de la literatura creativa, el mundo del cine y las canciones populares.

Su prolongada y profunda inmersión en el mundo de la imaginación y la afectividad, le ayuda a enriquecer el funcionamiento y la amplitud de su racional "máquina cognoscitiva", a la que Morin le va descubriendo progresivamente su funcionamiento, permanentemente sometido, según el propio Morin, a las incertidumbres del error y la ilusión.

Durante un tiempo el comunismo y el marxismo le brindan alguna esperanza en beneficio de una salvación terrestre, sin religión ni fe religiosa.

Los abusos policiales de la KGB soviética y los Gulags estalinianos (campos de castigo político en Siberia) separan su mente y su corazón de lo que él llama acertadamente la Sovietidad.

Desde el Frente Popular enfrenta los horrores que las hordas hitlerianas van causando en su afán de invadir y ocupar toda Europa.

Antes de comenzar la guerra, empieza y termina en La Sorbona los estudios de Geografía, Historia y Derecho.

La guerra le interrumpe los de Filosofía, Economía y Sociología iniciados en la misma universidad.

Este esfuerzo de Morin por unir en sus estudios universitarios, áreas especializadas y artificialmente separadas entre sí, del conocimiento, indica claramente su descubrimiento ya logrado entonces de la trans-disciplinariedad y de la compleja unidad que existe de hecho entre las diversas disciplinas y el todo del conocimiento humano que las une entre sí al reflejar y expresar la realidad total de la humanidad en el mundo.

Este descubrimiento y formulación, transdisciplinariedad y unidad del pensamiento, es el núcleo esencial de lo que Morin ha denominado, muy acertadamente, pensamiento complejo, que intentamos describir y presentarles brevemente a

continuación, por ser el aspecto central del pensamiento y de la propuesta educativa de Edgar Morin.

Edgar Morin ve el mundo como un todo indisociable, donde el espíritu individual de las personas posee conocimientos ambiguos, desordenados, que necesitan acciones retroalimentadoras y propone un abordaje de manera multidisciplinaria y multirreferenciada para lograr la construcción del pensamiento que se desarrolla con un análisis profundo de elementos de certeza. Estos elementos se basan en la complejidad que se caracteriza por tener muchas partes que forman un conjunto intrincado y difícil de conocer.

Se opone al aislamiento de los objetos del conocimiento, los restituye a su contexto, los reinserta en la globalidad a la que pertenecen.

En 1945 contrae matrimonio con Violette Chapellaubeau con la que tiene dos hijas. La vida familiar le somete a la obligación de tener que ir buscando ocupaciones, que relacionadas con sus intereses intelectuales, le permitan satisfacer el sustento familiar.

De 1945-46 fue jefe de información del gobierno militar francés en Alemania. Entre 1947 y 1950 fue redactor jefe de un periódico en París.

En 1952 logra ser admitido en el Centro Nacional de Investigación Científica (CNRS).

En este Centro a Morin se le asignan responsabilidades de investigar el cine como realidad social. Logra incorporar sus investigaciones y hallazgos en dos libros *El cine o el hombre imaginario* (1956) y *Las estrellas: mito y seducción del cine* (1957).

Funda y dirige la revista *Argumentos* (1956-62) y lucha contra la guerra que Francia sostiene para mantener a Argelia bajo su dominio.

Al comienzo de los 60, Morin descubre el Tercer Mundo y el pensamiento que se va generando sobre y desde ese nuevo mundo.

Visita Latinoamérica y se incorpora a sus proyectos socio-culturales.

En un documental sobre la historia y desarrollo del **Cinema Novo** brasileño lo hemos visto formando parte de su equipo iniciador.

La revolución estudiantil, marcada por el mayo francés de 1968, atrae poderosamente su atención y escribe artículos con la intención de dar a conocer el valor y el sentido de esos acontecimientos: la necesaria y libre participación del ser humano en todo acontecimiento y obrar humano (muy especialmente en todo proceso educativo).

A partir de 1970 es director del Centro Nacional de Investigación Científica (CNRS).

En 1972 dirige la revista *Communications*.

Desde 1977 dirige el Centro de Estudios Disciplinarios de la Escuela Superior de Ciencias Sociales, dependiente del Centro Nacional de Investigación Científica (CNRS).

Para 1977, elabora el concepto del conocimiento pertinente, del cual liga los conocimientos dispersos, proponiendo la epistemología de la complejidad.

Con el surgimiento de la revolución bio-genética, estudia el pensamiento de las tres teorías que lo llevan a la organización de sus nuevas ideas: la cibernética, la teoría de sistemas y la teoría de la información.

También se complementa con la teoría de la autorganización.

Como expresión concreta, en sus propias palabras, les ofrezco a continuación un breve resumen de su enfoque y propuesta epistemológico-educativa:



## **A. Partir de nuestra realidad educativa actual**

...es necesario detectar las carencias y lagunas de nuestra enseñanza actual para afrontar problemas vitales como los del error, la ilusión, la parcialidad, la comprensión humana, incertidumbres que encuentra toda existencia.

Es necesaria una educación sobre los problemas de nuestra civilización; una educación sobre la comprensión humana; una educación sobre qué es la identidad y la condición humanas; una educación que se relacione con el enfrentamiento de las incertidumbres en todos los ámbitos: ciencia, vida cotidiana, historia.

## **B. Una nueva manera de pensar lo educativo: la complejidad epistemológica**

Una nueva problemática reclama un nuevo modo de pensar: Una educación con vistas a una visión y reflexión compleja de la realidad....

Educar en el pensamiento complejo debe ayudarnos a salir del estado de desarticulación y fragmentación del saber contemporáneo y de un pensamiento social y político, cuyos modos simplificadores han producido un efecto de sobra conocido y sufrido por la humanidad pasada y presente.

La renovación y aumento de la complejidad de la relación pasado-presente-futuro debería inscribirse como una de las finalidades de la educación.

Hay que aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas.

### **C. Con un método complejo**

El pensamiento complejo como Método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana:

El método es un discurso, un ensayo prolongado de un camino que se piensa. Es un viaje, un desafío, una travesía, una estrategia que se ensaya para llegar a un final pensado, imaginado y al mismo tiempo insólito, imprevisto y errante.

No es el discurrir de un pensamiento seguro de sí mismo, es una búsqueda que se inventa y se reconstruye continuamente.

El método/camino/ensayo/travesía/búsqueda y estrategia es en realidad la posibilidad de encontrar en los detalles de la vida concreta e individual, fracturada y disuelta en el mundo, la totalidad de su significado abierto y fugaz.

El método incluye la precariedad del pensar y la falta de fundamento del conocer.

El método es obra de un ser inteligente que ensaya estrategias para responder a las incertidumbres.

El método implica un ejercicio permanente contra la ceguera (cognitiva). Por ello es necesario un método para el conocimiento: El método es aquello que nos ayuda a conocer y es también conocimiento.

### **D. En educación, lo epistemológico necesita ser antropológico**

La educación, la escuela, para ser válidas, humanas y humanizadoras, tienen que proponerse facilitar al educando la obtención de conocimientos pertinentes a su realidad humana, a su vivir y convivir en relación con otros y otras, en un contexto real y concreto.

Junto a la pertinencia de los conocimientos, la escuela, la educación, tienen que ayudar para que el educando incorpore esos conocimientos con lucidez epistemológica, con sentido crítico”.

La educación debe comprender que existe una relación inviolable y retroalimentante entre antropología y epistemología... La educación debe fortalecer el respeto por las culturas...

#### **E. Nuestro pensar educativo necesita avanzar hacia una era planetaria**

Sin duda alguna, el gran desafío hoy es educar «en» y «para» la era planetaria: Una educación sobre la era planetaria, no solo sobre la mundialización de hoy sino también sobre todos sus antecedentes, desde la conquista de América, la colonización del mundo, la fase actual y sus perspectivas futuras.

El principal objetivo en la era planetaria es educar para el despertar de una sociedad-mundo. La educación planetaria debe propiciar una mundología de la vida cotidiana.

Comprender la aventura humana y su posible destino es el desafío principal de la educación planetaria.

La misión de la educación planetaria es parte de la lucha por la defensa y el devenir de nuestras finalidades terrestres: la salvaguarda de la humanidad, y la prosecución de la hominización.

#### **F. Educación y política son inseparables**

La enseñanza tiene que convertirse en una tarea política, en una misión de transmisión de estrategias para la vida”.

...una de las preocupaciones fundamentales de toda educación que se precie, es la preocupación por el mejor modo de convivencia política en la polis.

**G. Saberes necesarios:**

1. Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión.
2. Los principios de un conocimiento pertinente.
3. Enseñar la condición humana.
4. Enseñar la identidad terrenal.
5. Enfrentar las incertidumbres.
6. Enseñar la comprensión.
7. La ética del género humano".
8. La historia.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Morin, E., Domínguez, E. (autores) y Delgado, C.J. (ed.) (2018). *El octavo saber*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.

## 100 años. Edgar Morin

*Virginia Gonfiantini, PhD.*

Doctora en pensamiento complejo. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, México. Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Red Internacional de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades (R2ICS), Ecuador. Centro de Investigación y Estudios Transdisciplinarios (CIET), Bolivia.

**E**nseñante

**D**ador

**G**enial

**A**rtista

**R**upturista

**M**oderno

**O**ccidente

**R**isueño

**I**nteligente

**N**oble

Nuestro sistema planetario está condenado a morir o a transformarse. Esta transformación sólo puede producirse tras llevar a término múltiples procesos reformadores y transformadores, que se fusionarían, al igual que confluyen los afluentes para formar un río caudaloso. Sólo entonces nuestra época de cambios supondría el preludio de un verdadero cambio de época.  
Morin, 2013.

¿Qué decir, que ya no se haya dicho, de Edgar Morin? Uno de los rupturistas del siglo XX que, tras heredar una densa tradición filosófica, racional, occidental y cristiana, se atrevió a pensar, en la segunda mitad del siglo XX, desde las fronteras del conocimiento.

*Azar, indeterminación, caos, no linealidad, recursión, sistemas, holos, dialogías, emergentes, Sur, complejidad...* son las nuevas categorías de análisis que, religando, buscando, articulando saberes comienzan a construir una nueva imagen del mundo distinta a la heredada. Sencillamente compleja.

### **¿Cómo llegó Morin a mi vida?**

El análisis de las cuestiones epistemológicas y el pensamiento teórico de la complejidad muestra cómo la incertidumbre se manifiesta como atributo de los sistemas complejos, y cómo el pensamiento metodológico de la complejidad, en especial el que se desarrolla en el marco del pensamiento complejo, plantea la necesidad de aprender a manejar las incertidumbres...

Morin & Delgado, 2016

Desde hace más de veinte años transito las aulas enseñando a pensar. Desde el currículum y la didáctica. Y es justamente estudiando didáctica que llegara a mis manos un texto que argumentaba el campo disciplinar didáctico no solamente desde la reconceptualización como crítica a la tradición tecnicista, sino que esa crítica iba más allá y se justificaba desde la teoría de la complejidad de Edgar Morin.

Desde ese momento comenzó mi búsqueda incesante por saber más. Ese amor a la racionalidad que llevó al hombre a conocer siempre, diría Habermas. Desde entonces no dejo de ser caminante y buscadora de horizontes de complejidades.

Ese continuo caminar me condujo por diferentes vertientes para la construcción del espíritu del valle, en palabras del mismo Morin.

## ¿Qué es la complejidad?

El desafío de la complejidad es el de pensar complejamente como metodología de acción cotidiana, cualesquiera sea el campo en el que desempeñemos nuestro quehacer.

Morin, 2000

Como diría San Agustín, si nadie me pregunta qué es el tiempo lo sé, pero si quiero explicárselo al que me lo pregunta, no lo sé.

Cada vez que me preguntan por la complejidad la defino como un estilo de vida, como una nueva relación sujeto-objeto de conocimiento, considerando el entramado construido y constituido no desde la linealidad clásica, sino desde la complejidad de entretejidos que re-constituyen nuevos saberes desde el areios. (Gonfiantini, 2021)

¿Por qué Morin comienza a cavilar sobre una teoría compleja en un mundo que todavía premiaba el orden de la ciencia, en un contexto turbulento como fue el siglo XX? Él, de tradición marxista, crítico, de la resistencia francesa, sociólogo, filósofo, europeo... ¿qué lleva a su espíritu inquieto a pensar con nuevas categorías de análisis la realidad heredada?

Considero que, justamente esa resistencia y esa inquietud intelectual es la que, como dice el autor *...hace camino al andar...*

Ese andar planetario que lo incita a estudiar diferentes culturas, tradiciones, filosofías, cosmovisiones y, justamente desde la alteridad y las fronteras construye la complejidad.

En palabras del mismo Morin:

...¿qué es la complejidad? A primera vista la complejidad es un tejido (*complexus*: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes

heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico... (Morin, 2000, p. 32)

Hoy, en pleno siglo XXI, considero que la complejidad no se presenta solamente como una figura epistémica de ruptura, como una teoría más del conocimiento, sino que hoy la complejidad debe pensarse, abordarse y discutirse *cosmovisivamente*.

Y, ¿por qué se debería considerar desde el punto de vista de una cosmovisión? En mi criterio, lo cosmovisivo es una concepción total, planetaria, global. Integra el ser, el hacer y el sentir de un pueblo. Es la Pachamama (andina). Es lo cosmogónico, teológico, antropológico y fundacional (griego). Es el espíritu del valle (que re-une oriente y occidente), es una teoría que, desde la común-uniión integra en un sistema complejo (piagetianamente hablando) las derivas, recursiones y retroacciones entre

Sujeto-conocimiento-mundo

Yo-Tú-mundo

Y como la complejidad es una trama, un entramado (similar a la red de los pescadores) no puede considerarse desde la verticalidad omnipotente de la verdad absoluta y cerrada heredada sino que, desde la horizontalidad interpela a la alteridad en un *nos-otros-mundo* que, en su dialogar se constituyen como sujetos sociales y culturales.

Recursivamente para pensar la complejidad, consideremos algunos entramados...

1 entramado: lo dialógico

2 entramado: la otredad



### 3 entramado: el tiempo

El diálogo como constructo teórico-epistémico tiene su origen en la Grecia Antigua cuando, de la mano de Sócrates, como construcción teórica-metodológica interpelaba a sus discípulos a "parir" la verdad. Con los años aparece nuevamente de la mano de Freud y su intervención psicoanalítica que, mediada por la asociación libre, "cura" la histeria. La última referencia al diálogo la hacemos con Freire y su método dialógico como toma de conciencia social y política para develar "la opresión". Vemos entonces cómo el diálogo, en esta relación de horizontalidad con la otredad construye alternativas y posibilidades otorgando voz a la alteridad.

La subjetividad es el Otro-en-el-Mismo, según un modo que también difiere de la presencia de los interlocutores, uno al lado del otro en un diálogo en el que están en paz y de acuerdo uno con el otro. El Otro en el Mismo de la subjetividad es la inquietud del Mismo inquietado por el Otro.

Lévinas, 2003

Esa alteridad-otredad, ese estar con el otro es

...un ser con el otro o, más todavía, *en* el Otro. El otro me conmueve en su estar, por tanto, debo recibirlo y anudarlo en mi subjetividad. El ser significa en la proximidad del otro, es decir, en su hospitalidad con lo extraño. (Diapolo, Lutereau, p. 66)

Lo dialógico y la otredad se resignifican en el tiempo. El tiempo hoy se entiende como ruptura del tiempo panóptico, cronológico y eficientista moderno para pensarse como un tiempo de resistencia con inteligencia. El tiempo hoy se resignifica como una nueva figura epistémica desde la reflexividad en un espacio de ocio (porque no se puede pensar en el mundanal ruido, hay que recuperar la figura del

ocio contemplativo de los griegos donde se construía el conocimiento) en un tiempo no-lineal (como sistema complejo la relación sujeto-tiempo-espacio hoy se considera como un sistema alejado del equilibrio con sus propias lógicas no lineales explicativas y de otorgación de sentido desde espacios fronterizos permeables).

El diálogo como interpelación cosmovisiva de la otredad construye, desde una trama compleja, la relación sujeto-objeto hoy en un nuevo tiempo y en un nuevo espacio.

En palabras de Byung-Chul Han (2015), retomando a Nietzsche:

...por falta de sosiego, nuestra civilización desemboca en una nueva barbarie. En ninguna época se han cotizado más los activos, es decir, los desasosegados. Cuéntase por tanto entre las correcciones necesarias que deben hacerle al carácter de la humanidad el fortalecimiento en amplia medida del elemento contemplativo. (p. 186)

diálogo  
educación  
planetario Morin  
aniversario feliz  
complejidad  
recursión  
100 años

EDGAR Morin

## Referencias bibliográficas

- Chul Han, B. (2015). *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Herder.
- Diapola, E.; Lutereau, L. (2017). *Cuando el otro es Otro*. La Cebra.
- Gonfiantini, V. (2021). Homenaje al Centenario de Edgar Morin. En Gonfiantini, V. (Coord.) Edgar Morin. Cien Años y muchos caminos. Siempre enseñante. *Revista Digital de investigación 593. Digital Publisher*. (En proceso de edición)
- Hessel, S.; Morin, E. (2013). *El camino de la esperanza*. Paidós.
- Lévinas, E. (2003). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Sígueme.
- Morin, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E.; Hessel, S. (2013). *El camino de la esperanza. Una llamada a la movilización cívica*. Paidós.
- Morin, E.; Delgado Díaz, C. (2016). *Reinventar la Educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin A/C.

*Página dejada en blanco intencionalmente*

## El día que nuestras certezas se volvieron incertidumbres

*Roberto Rivera Pérez, PhD*

México. Posdoctorante en la Escuela Militar de Ingeniería, Bolivia.

Justo después de haber recibido un atento saludo e invitación de parte de mi amigo, colega y maestro Carlos Jesús Delgado Díaz, quien previamente intercambió con Edgar Morin sobre la situación de la pandemia en Cuba, nació la intención de escribir las siguientes líneas reflexivas:

La historia de la sociedad contemporánea en el ámbito mundial, también conocida, o mejor dicho calificada por algunos intelectuales (Feyerabend, Wallerstein), como moderna, posmoderna, globalizada, propia de los grandes relatos y discursos, sin obviar la particularidad de la historia local, regional y nacional de cada país, la cual fundamenta la identidad nacional de sus pobladores. También está fundada (la historia de la sociedad mundial), en una serie de mitos, clichés y estereotipos que intervienen en la construcción de la identidad de determinados grupos o sectores de la sociedad (o la construcción de su propio *ethos*), entre los que se puede ubicar al grupo de los intelectuales, los científicos y los académicos (sobre todo los universitarios), los cuales son herederos, pero también educadores de las "buenas

costumbres” para el desarrollo y la presentación de los resultados propios de la investigación científica.

Esta herencia (de las “buenas costumbres” para la investigación), tuvo su origen a mediados del siglo XX con el llamado debate entre «las dos culturas», pero a ¿Qué se refiere con este debate? Concretamente, fue la separación (incluso algunos teóricos como: Lévi-Strauss, Wallerstein, Prigogine y Morin, lo podrían asociar con un divorcio innecesario) entre el conocimiento que se identificó y valoró como científico, el cual para adquirir esa categoría, debía permitir que todas las partes de un fenómeno se analizaran una a una y por separado (disyunción), ser altamente demostrable o corroborable, reproducible (con la intención de establecer leyes universales), cuantificable y objetivo; siendo éstas las bases fundamentales de lo que posteriormente se llamará el paradigma simplificador o de la ciencia clásica. En dicotomía a la serie de saberes y creencias propias de la religión y sus instituciones, las cuales supeditan sus fundamentos a los dogmas, los misterios de fe, pero también a los aportes de la teología y la filosofía. En resumen: el debate entre las dos culturas se caracterizó por la segregación de la filosofía del resto de los campos científicos, y con su salida, también se justificó el desconocimiento de saberes y demás conocimientos ancestrales, tradicionales, propios de los pueblos conquistados (como fue el caso de la historia de América Latina y el continente africano).

Muchas de las ciencias que para esos contextos de principios y mediados del siglo XIX se encontraban descubriendo sus propios objetos de estudio, como fue el caso de la mayoría de las ciencias sociales, a fin de lograrse ganar un espacio entre las disciplinas “aprobadas” por el sector académico, investigativo y universitario, optaron por recurrir a la cuantificación, la elaboración de modelos, la implementación de una supuesta objetividad del investigador y el establecimiento de teorías generales que pudieran manifestarse en disímiles condiciones y contextos.

Tradiciones epistémicas y metodológicas que llegan hasta nuestros días (principios del siglo XXI).

El contexto que se ha ilustrado anteriormente, fue reconsiderado a mediados del siglo XX por una parte del mismo grupo de investigadores, los ahora llamados estudiosos de las teorías de la complejidad (varios de ellos autodenominados complejólogos), quienes consideran que los fenómenos (sean naturales y sociales) están tan íntimamente interrelacionados entre sus elementos, sus componentes y el contexto, que al tratar de observar y analizar alguno de esos elementos por separado, pero sin tomar en cuenta a todos los demás –tal como lo hacen las investigaciones disciplinares–, lo único que provocarían sería obtener un análisis parcial, sesgado y limitado sobre una expresión de la realidad que está compuesta por múltiples realidades y dimensiones, donde abundan los procesos irreversibles que están supeditados al paso del tiempo, a las eventualidades y no-linealidades, los cambios y las mutaciones, así como la presencia de condiciones azarosas y caóticas. De ahí que algunas de las propuestas teóricas que integran ese gran banco de los estudios de la complejidad, son los aportes de las ciencias de la complejidad, el pensamiento complejo, la termodinámica para la supervivencia en ciencias sociales, las lógicas no clásicas, la teoría de la relatividad, del caos, de las estructuras disipativas, la nanotecnología, la teoría general de los sistemas (lo que incluye a los sistemas complejos y complejos adaptativos), la cibernética, entre muchas otras más. No obstante, este “cambio o ajuste de la vela” en el seno de la ciencia por parte de los estudiosos de la complejidad, no se dio de la nada, es decir, fue parte del resultado de las confrontaciones y reflexiones paradigmáticas, propias de los motores de las revoluciones científicas kuhniana y demás avances teóricos y tecnocientíficos, que denotaron los siguientes aspectos:

Primero, tras el descubrimiento teórico de las leyes de la relatividad, acompañadas de los aportes de la física cuántica –en donde los principios y demás leyes de la física mecánica no se sostienen en el micromundo- y la presencia de la flecha del tiempo de las estructuras disipativas, provocó la reconsideración teórica y metodológica de las ciencias en general. Lo que a su vez denotó, que varios de los principios, teorías, leyes y objetos de estudio de varias de las disciplinas en todas las áreas del conocimiento, habían encontrado su propio límite de estudio (la ahora llamada crisis de la ciencia por autores como: Bricmont, De Sousa Santos, Morin y García). Aclarando, que esta crisis en particular, alude a una modificación parcial de la manera en que deberán ser analizados los fenómenos (el antimétodo desde la óptica del pensamiento complejo), el necesario cambio de mentalidades entre los investigadores, a fin de promover la cooperación y el diálogo horizontal y no jerárquico entre expertos de diferentes disciplinas, seguido de la construcción de puentes isomórficos (o el principio de complementariedad –en términos de Prigogine-) entre los argumentos y conceptos de las disciplinas, y con ello fomentar el diálogo de saberes, los diálogos epistémicos comunes y el poliglottismo científico.

Segundo, se observó la necesidad de la reintroducción del sujeto investigador, a saber que él se transforma al entrar en contacto con el objeto indagado, y viceversa. Además de reconsiderar el papel que juega la naturaleza, como un agente más en las ecuaciones para el análisis de las múltiples realidades, lo mismo que la agencia del sujeto investigador en los productos obtenidos.

Siendo consciente de lo anterior, Edgar Morin –mejor conocido por ser el principal representante del pensamiento complejo-, y quien prontamente cumplirá 100 años de vida. Se ha caracterizado por tener mucha vitalidad, mantener su interés en el desarrollo investigativo, en el desarrollo del aprendizaje, pero también en el ejercicio de los conocimientos compartidos. No deja de sorprender la cantidad de mensajes,



reflexiones, comentarios que recurrentemente formula todavía en las diversas redes de la Internet, sin olvidar los textos, ensayos, documentos que siguen reflexionando sobre la policrisis mundial y demás eventos catastróficos contemporáneos (como la COVID-19), incluyendo el llamado permanente al cambio de la mentalidad de la humanidad, comenzando con los científicos, representantes de las sociedad y autoridades políticas.

Asimismo, no es extraño observar que varios de los aportes y demás ensayos de Morin o asociados al pensamiento complejo, contienen la recuperación de experiencias de vida, de conocimientos académicos y autodidactas. Donde cualquier persona que sepa leer y tenga la iniciativa por estudiar de manera autodidacta puede hacerlo, el detalle radica en el cómo es que se acerca a estos nuevos saberes que se van adquiriendo, y los transforma en conocimientos sobre la base de la interrelación que pueda hacer con otros aprendizajes previamente adquiridos o en la aplicación de su vida cotidiana.

Desde mi punto de vista y con el justo riesgo de equivocarme, pues habría que preguntarle directamente al mismo Edgar Morin, me parece que en muchos de sus más grandes aportes y reflexiones, no solo recupera los contenidos y aprendizajes de los libros, las conferencias, los cursos, las pláticas con los amigos, sino que también leyó entre líneas los procedimientos de los aportes de muchos investigadores y científicos (o los caminos ya andados por otros), y les reprodujo siguiendo su propio sendero (haciendo camino al andar). Por ejemplo:

René Descartes quien escribió el *Discurso del método*, y que actualmente es un eje fundamental en los currículos académicos y demás seminarios de investigación en todos los ámbitos educativos, y a pesar de que no se realice la lectura directa de ese libro, sí se debe conocer la existencia de esa obra y algunos detalles del autor. Descartes, al proponer una serie de pasos y recomendaciones para realizar la

investigación, enfatizó que su propuesta era exclusivamente personal y para él, y que la compartía con la intención de recibir comentarios y críticas, de ahí que la segunda obra de Descartes (*Meditaciones metafísicas*) son las respuestas y las reflexiones a las impugnaciones presentadas al *Discurso del método*. Más nunca sostuvo, que era el método ideal para realizar investigaciones y que todas las universidades, colegios y demás Liceos del mundo debían acogerlo para certificar la veracidad de sus procedimientos, aportes y demás descubrimientos.

El comentario se debe, a que Morin reflexionando y discutiendo la obra de Descartes (concretamente el *Discurso del método*), pero quizá considerando también hacer su propia metodología personal, se dedicó a la redacción de los seis tomos de su magna obra: *El Método*, donde parte de la naturaleza, seguido de la vida –en donde muy probablemente están varias de sus experiencias personales ocultas en las argumentaciones–, el análisis de los orígenes y fundamentos del conocimiento, el origen de la formulación de las ideas, para arribar al replanteamiento de la humanidad en general y concluir con el papel de la responsabilidad ética sobre la ciencia. Aportes que en su mayoría se caracterizan por un lenguaje ameno, que combina las reflexiones teóricas, la argumentación científica, la expresión artística, pero también la literatura y el uso de la metáfora. De ahí que varios de sus seguidores, lectores e intérpretes, regularmente toman de manera literal los conceptos, ideas y argumentos que Morin emplea metafóricamente, formulando aseveraciones que no le corresponden a la idea o al planteamiento original, pero esa es otra historia.

Una de las metáforas más conocidas, pero irónicamente poco reflexionada que formuló Edgar Morin, es: “será necesario navegar en océanos de incertidumbre, por archipiélagos de certezas” como lo sugiere en *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. Y ciertamente son océanos de incertidumbre, pues desde el hecho que se corroboró que el paradigma simplificador ya no era suficiente para el

análisis de las múltiples dimensiones de la realidad, y que varias de las disciplinas (sean cuantificables o no) habían encontrado sus propios límites epistémicos, es más que necesario navegar (o andar) por rutas que nunca antes se habían explorado, pero también las que ya se han recorrido varias veces, pero ahora planteando nuevas preguntas a viejos problemas. Siempre supeditado a los avances, los logros, las propuestas teóricas y las herramientas metodológicas del paradigma simplificador y las revoluciones científicas, es decir, nuestros archipiélagos de certezas, pero ahora desde una nueva óptica en donde la ciencia sea un elemento reivindicador entre el hombre y la naturaleza, pero también entre el hombre con su propia especie.

Asimismo, de cara a esta nueva necesidad científica y paradigmática, es más que pertinente el derrocamiento de la ilusión del antropocentrismo, donde el hombre era la medida de las cosas –como sostiene el *Protágoras*, y que se simbolizó con el hombre de Vitrubio de Da Vinci a partir del periodo de la Ilustración-. Cuya manifestación y máximo esplendor del antropocentrismo contemporáneo, fue la apuesta de tratar de conocer el pensamiento de Dios con la intención de sustituirle en el proceso, y así poder controlar y administrar a la naturaleza, tener el dominio sobre otras especies, sobre otros seres humanos y posteriormente pretender la colonización de otros planetas del sistema solar. Hasta que llegó el SARS-CoV-2 y se desató la COVID-19, el cual le recordó a la humanidad de su fragilidad como una especie más, que está supeditada a las eventualidades del tablero de la vida que administra y controla la misma selección natural.

Donde la presencia de la COVID-19 en la Tierra-patria, solamente es una manifestación más y concreta de la policrisis política, educativa, económica, ambiental, social y científica que la humanidad está viviendo y de la cual es muy responsable. Pues la cantidad de información verificada y no corroborada, pero que es consumida por gran parte de la población mundial, ha fomentado el

neoscuratismo contemporáneo, a la cual se le suma los procesos de hiperespecialización que se construyen en las universidades, pero sobre todo en el actuar profesional donde cada especialista de una disciplina concreta desea imponer su propia perspectiva sobre el mundo.

¡Eh ahí, la importancia por el cambio de mentalidades que tanto invita el pensamiento complejo!

¡Eh ahí, la necesidad del anti-método! Es decir, la reformulación de las metodologías y la manera de la presentación de los avances científicos con una intención reivindicativa.

¡Eh ahí, la necesidad de reivindicarse el hombre con el hombre y el hombre con su Tierra-Patria a partir del lenguaje común de la ciencia humana!

No me queda más que felicitar al profesor Edgar Morin por un siglo de reflexiones, aportes, y preguntas, pero sobre todo reconocerle que no solamente él ha hecho camino al andar, sino que a través de sus aportes ha invitado a otros (me incluyo), a que naveguemos en océanos de incertidumbres por archipiélagos de certezas.

¡Muchas felicidades Edgar Morin!

¡Muchos años más que nos permita tener más reflexiones de tu parte!

Agradecido con Carlos Delgado por esta amable invitación, me despido afectuosamente desde el Estado de México, México a los 25 días de julio 2021.

### **Referencias bibliográficas**

Bricmont, J. (1996). Science of chaos or Chaos in Science? In *Annals of the New York of Sciences*. 775(1), pp. 131-175.

De Pomposo, A. S. F. (2015). *La consciencia de la ciencia. Un juego complejo*. Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Vicente Lombardo Toledano.

Einstein, A. (1984). *Sobre la teoría de la relatividad y otras aportaciones científicas*. Sarpe.

- Feyerabend, P. (1986). *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Tecnos.
- Hawking, S. (2015). *El universo en una cascara de nuez*. Booket-Crítica.
- Hawking, S. (2016). *La teoría del todo. El origen y el destino del universo*. De Bolsillo.
- Hawking, S. (2017). *Historia del tiempo del Big Bang a los agujeros negros*. Alianza Editorial.
- Hessel, S. y Morin, E. (2013). *El camino de la esperanza. Una llamada a la movilización cívica*. Paidós.
- Kuhn, T. S. (1978). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Lévi-Strauss, C. (2004). *Antropología estructural. Mito, sociedad y humanidades*. Siglo XXI.
- Lévi-Strauss, C. (2014). *Todos somos caníbales*. Fondo de Cultura Económica.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. Anthropos.
- Morin, E. (1999). *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Morin, E. (2002). *El método III. El conocimiento del conocimiento*. Catedra.
- Morin, E. (2006). *Breve historia de la barbarie en Occidente*. Paidós.
- Morin, E. (2007). *Computo, ergo-sum*. *Ricerca Psicoanalitica*, (3), 263-282. Disponible en [https://sipreonline.it/wp-content/uploads/2016/03/RP-2007-3-1\\_Morin\\_Computo-ergo-sum.pdf](https://sipreonline.it/wp-content/uploads/2016/03/RP-2007-3-1_Morin_Computo-ergo-sum.pdf)
- Morin, E. (2008). *El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología*. Kairos.
- Morin, E. y Delgado, C. J. (2016). *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.
- Morin, E. y Kern, A.B. (2005). *Tierra-patria*. Kairos.
- Platón. (1973). Protágoras. En *Diálogos*. Porrúa.
- Platón. (1973). Timeo. En *Diálogos*. Porrúa.
- Prigogine, I. & Stengers, I. (1989). *Order out of chaos. Man's new dialogue with nature*. New Age Book.
- Prigogine, I. (1997). *El fin de las certidumbres*. Taurus.
- Prigogine, I. y Stengers, I. (2004). *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia*. Alianza Editorial.
- Rivera Pérez, R. (2018). Manifestación del Orden-Rey en la evolución humana. En C. J., Delgado Díaz. *Investigar desde el Pensamiento complejo*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.
- Rivera Pérez, R. (2019). La complejidad: Límites y desafíos en la investigación contemporánea. En R., Rivera Pérez y J. A., Andrade Salazar, Coord. *Reflexiones sobre investigación integrativa. Una perspectiva inter y transdisciplinar*. CLACSO-MMREM-KAVILANDO.

Rivera Pérez, R. (2021). Una apuesta más para el reencuentro disciplinar: Diálogos epistémicos comunes. En M. V., Nava Avilés, A., Medina Rivilla y E., Bocciolesi, (Coords). *Enfoques y construcciones de la investigación educativa en estudios de Posgrado*. Escuela Normal Superior.

Wallerstein, I. (2005). *Las incertidumbres del saber*. Gedisa.

## **Edgar Morin: La complejidad ante el problema de la *robinsonada filosófica***

*Arian Rodríguez Benítez, MCs*

Filósofo, MCs. filosóficas, Profesor asistente de la Universidad de La Habana, Cuba.

Mi primer encuentro con Morin fue, naturalmente, en mis años de pregrado. Recuerdo claramente considerarlo un gran sistematizador de esos que, como Hegel, escoges leer en otra ocasión para obtener una visión clara de espíritu de una época. Naturalmente (esto ocurre a menudo en estudiantes) esa lectura nunca llegó de manera espontánea. Pero hace poco, cuando me disponía a realizar un breve artículo sobre el experimento del "cerebro en la cubeta" de Putnam, la necesidad de leer a Morin se hizo propicia. Argumento primeramente el problema y luego por qué Morin nos da luz acerca de una resolución.

El experimento de Putnam es archiconocido en los marcos de la filosofía analítica. Es, *prima facie*, un experimento mental de escepticismo epistemológico. Consiste en considerar la posibilidad de que seamos cerebros en cubetas, alimentados por una máquina que nos suministra las sensaciones de que existimos en el mundo, y que a la vez es controlado por un genio malévolos o benigno, en dependencia de la posición existencial desde donde se vea el experimento. Esta

propuesta de Putnam ha sido, desde su creación, harto problemática, pues genera un conjunto de problemas gnoseológicos que abarca varios libros.

Ahora bien, ¿qué podría aportar yo a una problemática tan discutida como esta? En esencia, bien poco o nada. Sin embargo, y sobre la base de mi formación marxista, me sentía con seguridad para atacar no la conclusión, sino la premisa, a saber: ¿es acaso el cerebro el asiento del pensamiento? Y es aquí donde entra Morin y sus reflexiones en *El conocimiento del conocimiento*. El objeto a tratar aquí, entronca con el problema fundamental de la filosofía, o sea, la relación entre el pensamiento y el ser; pero que revierte aquí el ropaje contemporáneo de disyunción entre ciencia y filosofía para unos, o entre una filosofía analítica "científica" que se contrapone a una filosofía continental "filosófica" o "acientífica" para otros.

Para Engels, por ejemplo, esto no es un problema. Una vez desgajada la filosofía en ciencias particulares durante la modernidad, no le queda a ésta otro contenido verídico que el proporcionado por las ciencias. Desde este punto de vista, mientras las ciencias estudian la naturaleza desde sus puntos de vista particulares, la filosofía es un pensamiento sobre el pensamiento, o una lógica del pensamiento. Pero ello fue dicho hace más de un siglo y necesita actualizarse, por ello es que resalta Morin quien nos propone un "conocimiento de segundo grado" o "conocimiento del conocimiento" como expresa el título del libro.

Tal dialéctica entre cerebro y espíritu debe tener en cuenta que "...el conocimiento no puede ser dissociado de la vida humana ni de la relación social." (Morin 1999, p. 27) Pero también que las revoluciones científicas han puesto en jaque paradigmas otrora sólidos sobre la materia y el mundo natural, de tal forma que "...las grandes cuestiones científicas se han vuelto filosóficas porque las grandes cuestiones filosóficas se han vuelto científicas." (p. 29) Pues también la filosofía, en su indagación especulativa, choca constantemente con la pared metafísica y



epistemológica de la "cosa en sí" kantiana, ya que lo absoluto se hace sentir como un deber conocer que no puede ser evitado con giros correlacionales y poesía filosófica.

Si bien una reflexión de infinito guía como un *dictum* inconsciente ambas tradiciones, lo cierto es que las soluciones han sido harto unilaterales y poco fructíferas. Por ello, tenemos por un lado una ciencia que reduce el espíritu como parte del cerebro y, por otro lado, una filosofía que subordina el cerebro al espíritu. Ambos caminos son estériles, y con algunas excepciones, han pavimentado el camino del conocimiento moderno. Pero lo que este conocimiento divide y enfrenta, el mundo (como siempre) lo integra y concilia.

Existen numerosas evidencias del efecto que puede tener una manipulación física directa o indirecta del cerebro. Desde este punto de vista, es evidente para la neurofisiología que el cerebro determina el espíritu. Sin embargo, lo contrario es también posible: existen numerosas evidencias del efecto psicosomático del pensamiento. A pesar de todo ello, ¿Cómo encontrar una identidad en entes tan contradictorios? ¿Cómo encontrar un punto común, cuando la glándula pineal en su sentido cartesiano es aún una quimera?

Un acercamiento de la respuesta lo podemos encontrar en la historia del Hombre. No comparte Morin junto con Hegel que el desarrollo del Hombre sea un mero conducto para el desarrollo del Espíritu Absoluto. Reconoce, al contrario, que el cerebro es producto de un desarrollo del sistema nervioso de los mamíferos superiores, y que desemboca (por el caudal evolutivo) en la aparición de los homínidos en la tierra. Pero, y como recuerda Engels, no es el hombre quien hace el trabajo, sino el trabajo quien hace al hombre. O sea, y traducido a este contexto, no pudo haber existido desarrollo cerebral sin un mundo otro que, con sus exigencias, obligara a estos homínidos a desarrollar plasticidad en un sinnúmero de

adaptaciones evolutivas. De tal forma se nos revela la dialéctica interna de la relación entre el cerebro y el espíritu:

La idea de cerebro ha sido efectivamente el producto de un largo trabajo del espíritu, pero el espíritu es el producto de una evolución del cerebro todavía más larga. La actividad del espíritu es una producción del cerebro, pero la concepción del cerebro es una producción del espíritu. (p. 83)

Cuya "...circularidad significa también la mutua necesidad entre estos dos términos." (p. 84), pues cada uno de ellos es condición *sine qua non* del otro.

Ahora bien, tener un cerebro y una interacción de este cerebro con el mundo no es suficiente. El siglo XIX fue el verdadero "siglo de las luces" pues estaban dadas las condiciones materiales para el desarrollo acelerado del capital. Con este desarrollo, cuya base era un desarrollo material de la ciencia y la técnica, venía aparejado un hipertrofiado optimismo en las capacidades del hombre educado europeo en toda situación. Por ello se ponderaba la hipotética grandeza de Robinson Crusoe: la capacidad de sobrevivir en ambientes extremos gracias a sus conocimientos ilustrados. Pero, ¿estaba realmente sólo? ¿O acaso convivía con él todo el desarrollo espiritual de la humanidad hasta su fecha? Tener un cerebro y la capacidad de relacionarse con el mundo es condición necesaria, pero no suficiente para conocer, pues el mundo es la verdadera piedra de toque para un conocimiento que ya no se expresa en dualismo, sino en una trinidad entre cerebro, espíritu y cultura.

Dicho todo lo anterior, ¿cómo aventurar un hipotético punto común entre cerebro y espíritu? Reconociendo, gracias a una tradición cibernética y de una filosofía de la biología, que el verdadero punto común entre ambos sistemas es la organización. Y si bien uno de ellos puede ser material, no lo es ni la información ni la organización que determinamos de ambos. Y tenemos aquí un punto interesante

que permite desarrollar el pensamiento de Morin en la actualidad. Sobre la base de la distinción entre cogito y cómputo, dedica casi un libro entero a demostrar cómo, incluso con anterioridad a la existencia de un sujeto en el sentido clásico, el cuerpo vivo es una inmensa red de pequeñas computadoras biológicas con capacidad de computar estímulos externos y mantener la homeostasis. (Morin, 2002)

Visto así, el problema dialéctico inicial se transforma en otro. El espíritu es una emergencia del cuerpo humano, pues el paso del cómputo al cogito solo ocurre cuando el sistema es consciente de que cogita, cuando es autoconsciente de su lugar y relación con el universo. Reviste así la paradoja sus ropajes más complejos, a saber, el problema filosófico de la capacidad que tiene lo emergido de determinar, a su vez, el sistema del cuál emerge. Solo así se puede concebir "...que el cerebro, que produce el espíritu, pueda ser al mismo tiempo una descripción representación producida por el espíritu que de él emerge." (p. 89)

Con semejante rompecabezas nos atormenta Edgar Morin que, presto a cumplir 100 años, nos mantiene con muchas cuestiones por resolver, pero, a la vez, constituye faro metodológico de la actitud del intelectual del siglo XXI: unidad entre ciencia y filosofía y no separaciones estériles. La construcción de un conocimiento unitario, con las mismas características con las que Hegel deseaba hubiera tenido la religión de su época: "Monoteísmo de la razón y del corazón, politeísmo de la imaginación y del arte: ¡esto es lo que necesitamos!" Buen momento el de mi búsqueda bibliográfica que, por azar, me llevó al gran sistematizador de pensamiento complejo que es nuestro Edgar Morin: Felicidades por sus 100 años, y que cumpla 100 más en nuestra memoria, y en las exigencias epistemológicas más urgentes del presente.

## Referencias bibliográficas

Hegel, G.W.F. (1978). *Escritos de juventud*. Fondo de Cultura Económica.

Morin, E. (1999). *El método III. El conocimiento del conocimiento*. Cátedra. (Primera edición Seuil, 1986)

Morin, E. (2002). *El Método II. La vida de la vida*. Cátedra. (Primera edición Seuil, 1980)

## **Pensamiento complejo en la obra de Edgar Morin. Algunas aplicaciones a la investigación social actual**

*Ovidio D'Angelo Hernández, PhD*

Investigador Titular del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS), Cuba, Miembro de la Cátedra de Estudios de la Complejidad de La Habana. Cuba

A lo largo de más de 15 años, nuestro equipo del Grupo de proyectos "Creatividad para la Transformación Social"<sup>5</sup> ha desarrollado la construcción epistemológica y metodológica de la plataforma Autonomía Integradora, y su aplicación al campo de la investigación-transformación social. Esta labor está basada en contextualidades complejas y sistemas metarreflexivos de segundo orden, inspirados en las aportaciones del pensamiento complejo de Edgar Morin (1984, 1992, 1994, 2000, 2004) y otros autores afines.

Las elaboraciones sustantivas del pensamiento complejo por Edgar Morin, sientan una pauta orientadora esencial para la comprensión y transformación de los fenómenos de la vida total, en todas las tramas de sus dimensiones.

---

<sup>5</sup>Equipo de investigación del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS), de La Habana, Cuba, del cual el autor es su coordinador. Las investigaciones aplicadas desde la plataforma teórico-metodológica Autonomía Integradora se han dirigido a construcciones grupales de diálogo intergeneracional y proyectos de vida colectivos, desarrollo comunitario, concertación de gobiernos locales y su articulación de diversas formas de gestión socioeconómica, entre otras temáticas.

El carácter de las relaciones posibles del sistema total, en una situación concreta, se ubica con sentido hologramático en que se desenvuelve cualquier subsistema auto-eco-organizativo (individuo, relaciones interpersonales, grupos o sociedad, etc.), y que involucra sus dinámicas en tramas y trayectorias a veces impredecibles.

Nuestro enfoque plantea la posibilidad de problematización de las contradicciones de las *relaciones sociales hologramáticas* mediante la comprensión y generación de subjetividades-praxis basadas en una ética emancipatoria en todo el diapasón de su amplitud, desde el ejercicio deliberativo, democrático, de amplio contenido popular, con una aproximación metarreflexiva.

A esos efectos, elaboramos y aplicamos en las investigaciones –a distintos niveles y espacios de la realidad social, como expondremos- la plataforma teórico-metodológica "*Autonomía Integradora*", a partir de la articulación de tres *Ejes heurísticos transversales: Interconectividades sistémicas, Autodeterminación contextual y Empoderamiento emancipatorio.*

### **Pensamiento complejo, referente de las ciencias contemporáneas**

El propio Morin señala antecedentes de su construcción del pensamiento complejo –en tanto epistemología y metodología del saber, como “el problema del conocimiento del conocimiento” (2004) –cita los trabajos de von Neumann con la teoría "On self reproducing automata", von Foerster, H. A. Simon en "Architecture of complexity", Atlan, Hayek con "The theory of complex phenomena", entre otros- y señala: “con frecuencia, en mi opinión, se ha tratado sobre todo de lo que Weaver llama la *complejidad desorganizada...*(basado) en el segundo principio de la termodinámica”(2004).

En la misma obra destaca que “la complejidad organizada es, con frecuencia, reconducida a la complicación...; (lo que) es el enredamiento de interretroacciones...

Ciertamente, es un aspecto de la complejidad, pero creo que la importancia de la noción está en otra parte: nos aparece, ante todo, efectivamente como irracionalidad, como incertidumbre, como angustia, como desorden...como azar”.

Entonces, el pensamiento científico de lo que trata es de imponer un cierto orden al desorden existente realmente, pero se trata de un orden por fluctuaciones, incertidumbres...un orden desorganizado sustantivamente.

En toda su obra -pero precisamos en la referencia a *El Método*- Morin, sostiene que:

La complejidad se impone en principio como imposibilidad de simplificar, surge allí donde el sujeto-observador sorprende a su propio rostro en el objeto de su observación, allí donde las antinomias hacen divagar el curso del razonamiento...todo objeto de observación o de estudio debe en lo sucesivo ser concebido en función de su organización, de su entorno, de su observador. (Morin, 1992, p. )

Plantea que el pensamiento simplificante fue fundado sobre la disyunción... pero de lo que se trata es de las formas de conjunción de los procesos... y una pregunta clave ¿podemos prescindir de la idea de observador-sujeto en un mundo social constituido por interacciones entre sujetos? (2004)

Esta esencialidad de proyección articuladora e inclusiva, conjuntiva, del pensamiento complejo orienta el camino de toda indagación inter-intra-supra-sistémica, que implica una acción metarreflexiva.

Los principios planteados como pilares del pensamiento complejo: “auto-eco-organización, dialógico-recursivo, hologramático, transdisciplinario,” (Morin, 1994) constituyen también base central orientadora para las construcciones epistemológicas y metodológicas desde esta perspectiva.

Así, la *complejidad social* se expresa no sólo en lo complicado de los procesos, sino en la multidimensionalidad de sus relaciones e intenciones, que dan lugar a los rasgos siguientes de la dinámica de los procesos sociales (Navarro, 1996):

- *Elementos emergentes y nuevos*, que incrementan la *diversidad social*, las identidades múltiples, la multiplicidad de actores sociales.
- *Procesos intencionales múltiples*, que generan siempre efectos o refracciones insospechadas.
- *Esquemas de interacciones virtuales* -existentes pero no actuales- que operan sin requerir la reflexión de las conciencias vinculadas, y otros fenómenos inconscientes.
- *Posibilidades autopoieticas*, de autorreproducción, de autoorganización, de transformación positiva.

### **Sistemas complejos y reflexión de segundo orden: Metarreflexión como metodología de la investigación científica compleja**

La noción de sistema complejo es tributaria de la Teoría General de Sistemas (Bertalanffy); heredera también de las teorías cibernéticas, añade nuevas dimensiones de análisis.

Charles Francois (1992) señala que, en la teoría del observador de Heinz Von Forster, el entorno (en el cual operan los sistemas complejos y sus subsistemas, *n. del a.*) es la *representación de las relaciones* entre los "objetos" y los "sucesos"... (de donde deriva que *n. del a.*) una *representación de segundo orden* es una relación específica de la *representación de esta relación objetos-sucesos*.

Precisamente, la intención metarreflexiva de esta interpretación integradora nos sitúa desde una posición de cierto distanciamiento de la espontaneidad



cotidiana de las investigaciones realizadas, para intentar colocarnos como sujetos autocríticos del transcurrir de esta relación objetos-sucesos (Ibañez, 1991).

Siempre indagamos inmersos en una intersubjetividad social de cuyos resultados indagativos nos nutrimos y a la cuál aportamos los nuestros. Intersubjetividad social que implica las relaciones ciencia-cultura-sociedad (Morin & Delgado, 2017), lo que da entrada al *diálogo de saberes* diversos, desde los planos científicos, de sentido común cotidiano y tradiciones y prácticas de la vida cultural e ideológica.

Todo ello nos ha inspirado nuestras construcciones de *Autonomía Integradora y Contextualidad compleja* (D'Angelo, 2005, 2008, 2014, 2016), (D'Angelo & otros, 2019, 2020).

### **Centralidad de la Autonomía contextual en la visión del pensamiento complejo**

Al interior de las sociedades y en el marco de la construcción de una praxis-conciencia ciudadana emancipatoria (Freire, 1975, 1982; Fromm, 1967), desde la perspectiva de la construcción ética de la persona, el énfasis en los procesos de desarrollo conducentes a la *autonomía* y a la *integración*, comprendidas como eventos complejos, emergencias necesarias en un orden de dinámicas contradictorias, de incertidumbres relativas y de fluctuaciones inesperadas, constituye un tema de importancia primordial (D'Angelo, 2005).

La comprensión de las manifestaciones sociales y psicológicas de la situación humana requieren, más que nunca en estos momentos de reajuste esencial de los paradigmas y de confrontaciones sociales, de enfoques holísticos multilaterales y transdisciplinarios, de la integración de diferentes vertientes del saber, que pueden aportar elementos claves de comprensión de las tramas de relaciones y expresiones manifiestas, tácitas e inconscientes en el campo del imaginario y la realidad social ,

en su articulación dialéctica y contradictoria con las elaboraciones sistematizadas de la cultura y las ideologías.

Es preciso determinar las diferencias entre las interpretaciones y lecturas desde el discurso oficial normativo y lo que puede estarse expresando al nivel del sentir y el pensar individual y social, descodificar cuáles pueden ser los mecanismos psicológicos, institucionales y sociales que pueden estar confiriendo unas determinadas significaciones a las actuales expresiones de la subjetividad y el comportamiento social, integrantes de nuestras diversas y múltiples identidades culturales.

Por otro lado, la expresión de *Autonomía* –en cualquiera de los procesos naturales y sociales- se relaciona, desde la complejidad, con los procesos auto-eco-organizativos. La capacidad de autonomía crea la posibilidad de desarrollo del sistema. Los procesos internos constructivos del sistema, en condiciones de relación con entornos cambiantes, –ya se trate del sistema persona-sociedad, en nuestro caso, u otro sistema de referencia- generan sus propios límites y espirales de nuevos desarrollos. Para la persona social –junto a una esencia ética- es la condición de agenciamiento empoderado, como autonomía responsable, o bien, en sentido negativo, como autonomía disruptiva, antisocial.

En las posiciones que tratan sobre la *Integración* (D'Angelo O. 2005) se han referido pares polares en las dimensiones de: *dominación-participación* y de *cohesión-fragmentación*. Se podría inferir que una postura alternativa a la dominación autoritaria sería la de construcción de autonomía integradora, entendida en el sentido, tanto de la interconexión de múltiples procesos –aparentemente independientes-, como de la posibilidad real de autoexpresión personal-social en contexto. Asimismo, abre a la consideración de asociatividad participativa de la diversidad de actores sociales que se expresen como sujetos (intencionales y

protagónicos) en la formulación y control de las decisiones (individuales, grupales, sociales).

Proponemos, entonces, a partir de Morin, que la noción de *contextualidad social compleja*, podría comprenderse como *cualidad espacio-temporal (territorial, estructural-histórica), hologramática, de los sistemas dados; es decir, con connotación epocal-situacional concreta en que los individuos (grupos y otros "sistemas humanos") elaboran auto-eco-organizativamente, las configuraciones de su praxis-subjetividad - sus símbolos y sus sentidos propios y diversos, reales-virtuales, incoherentes y coherentes-, en las tramas vinculares micro-macro-, parte-todo, objetividad-subjetividad.*

Sobre estas bases construimos la plataforma epistemológica-metodológica para la investigación-transformación social: **Autonomía Integradora**, que propiciaría una metarreflexión de segundo orden (comprensión de relación de relaciones entre procesos de primer orden), a la vez que referiría a la promoción de espacios, institucionalidades y prácticas transformadoras, a partir de los *ejes articuladores*:

**Integración social en la diversidad**, a partir de:

- *-Interconectividad de procesos dinámicos hologramáticos de personas y grupos sociales en las relaciones con instituciones y otros actores -en tanto: factores estructurales-organizacionales y modales-dinámicos- en el afrontamiento de las contradicciones virtuales; dialéctica de construcción social abajo-arriba, arriba-abajo y relaciones verticales-horizontales que constituyen las redes comunicativas de los actores sociales de base, su posible conflicto o concertación en la diversidad.*
- *-Interacción articuladora intra-inter subjetividades –individuales y colectivas-, que se vinculan a las características de los problemas de las*

dinámicas personales y-o colectivas, con el entorno organizacional objetivo-subjetivo de las actividades sociales (propias de un ámbito físico-territorial determinado).

**Autodeterminación contextual en la acción social,** que implica:

- *-Crítica, reflexividad,* comprensión del papel propio como el de los actores sociales en las contextualidades complejas.
- *-Problematización de las condiciones instituidas* en los espacios reproductivos cotidianos y elaboración de alternativas posibles de inserción constructiva social y de realización personal-social.
- *-Creatividad-Generación* de alternativas múltiples e iniciativas auto-organizativas y diseño de espacios de participación-control social posibles por los sujetos y los actores organizacionales de la participación social.
- *-Responsabilidad y solidaridad social* (no sólo con su colectividad inmediata, sino también con la comunidad de pertenencia y la sociedad total).
- *-Compromiso ético humano emancipatorio* en el manejo de relaciones de poder tendientes a la manipulación y la dominación, así como en el manejo constructivo de conflictos.

**Empoderamiento para la autogestión social,** basada en:

- *Acciones de diálogo social* que propicien valores y relaciones constructivos (relacionados con responsabilidad y solidaridad social).
- *Reconstrucción de proyectos de vida individuales y colectivos,* basados en la autonomía individual y la interacción grupal y social.

- *Emprendimiento social autogestivo:* Capacidad-disposición (competencia general) multiactoral para elaborar y aplicar proyectos en lo social, cultural y material, que permitan el afrontamiento constructivo de los problemas sociales para su transformación y el desarrollo de la calidad de vida personal y social.
- *Ejercicio democrático del poder.* (Democraticidad, antiautoritarismo, protagonismo en la formulación y control efectivo de las decisiones personales y en todos los niveles de acción social).

La teoría del pensamiento complejo de E. Morin, ha fertilizado la construcción de interpretaciones metarreflexivas, desde contextualidades complejas, con la multiversidad de factores explicativos de las relaciones dinámicas de sistemas-entornos y sus potencialidades transformadoras. Nuestras aplicaciones muestran una vía posible.

### Referencias bibliográficas

- D'Angelo O. & Morillas, F.D.- (2019). *Alianzas Público-Privadas con prácticas Solidarias-Participativas –APPSP- para la Gestión del desarrollo local, desde la Autonomía Integradora.* Centro Habana, 2017-2019-Programa Nacional de Desarrollo Local-CITMA.
- D'Angelo, O., Morillas, F.D., De Armas, J.P., & otros, (2020). Resultado integrador del Proyecto: *Gestión multiactoral de Alianzas Público-Privadas con prácticas Solidarias-Participativas –APPSP- para del desarrollo local, desde la Autonomía Integradora.*
- D'Angelo, O. (2005). *Autonomía Integradora. El desafío ético emancipatorio de la complejidad.* Acuario.
- D'Angelo, O. (2008). *Autonomía, persona en contexto y colectividad: claves emancipatorias de la complejidad.* Bib. Virtual CLACSO.
- D'Angelo, O. (2014). *Sistematización metarreflexiva de los proyectos SPTS.* Informe Inédito. CIPS.
- D'Angelo, O. (2016). *Autonomía Integradora aplicada a la gestión social de cooperativas no agropecuarias y sus potencialidades para el Desarrollo Local-Comunitario.* Marco teórico PNAP-GCTS-CIPS, inédito.

- Delgado C. & Morin E. (2017). *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*. Editorial. UH.
- Francois, Ch. (1992). *Diccionario de Teoría general de Sistemas y Cibernética*. Edit. GESI.
- Freire, P. (1975). *Acción cultural para la libertad*. Tierra Nueva.
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Fromm, E. (1967). *Ética y Psicoanálisis*. Fondo de Cultura Económica.
- Ibañez, J. (1991). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Ed. Amerindia.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Anthropos.
- Morin, E. (1992). *El método iV. Las ideas*. Cátedra.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Seix-Barral.
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología* N° 20, 2004  
Texto 20-02 [http://www.ugr.es/~pwlac/G20\\_02Edgar\\_Morin.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html)
- Navarro, P. (1996). *El Holograma social*. Siglo XXI.

## **La complejidad de la pandemia COVID-19 como fenómeno de salud internacional**

*José Ramón Acosta Sarriego, PhD.*

Médico; Especialista de Segundo Grado en Administración y Organización de Salud Pública; Master en Bioética. Investigador Titular; Profesor Titular de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana; Presidente del Comité de Ética de la Investigación Científica del ICBP. "Victoria de Girón"; Miembro del Comité Internacional de Bioética de la UNESCO; Vice-Presidente de la Red Latinoamericana y del Caribe UNESCO; Miembro del Comité Nacional Cubano de Bioética. E-mail: joseacosta@infomed.sld.cu; joseacostasarriego@gmail.com

*Vivimos en un mercado planetario que no ha sabido suscitar fraternidad entre los pueblos*

*Edgar Morin*

Hace más de un año, cuando escribí los primeros trabajos sobre la pandemia COVID-19, como tantos otros autores, opiné que tras una situación catastrófica global de tales abrumadoras proporciones y complejidad extrema el mundo debería tornarse necesariamente diferente a cómo había sido hasta finales de 2019. Aunque no me atreví entonces a vaticinar en qué sentido se manifestaría lo que al parecer sería un drástico e inevitable cambio, la más elemental racionalidad estratégica así lo

indicaba. Transcurridos más de 18 meses de agónico enfrentamiento a este implacable flagelo, cabe preguntar si ya es posible vislumbrar alguna modificación en cuanto al contexto práctico o simbólico preexistente. Más allá del derroche de altruismo de personas anónimas, instituciones locales y algunos gobiernos nacionales aislados, la lógica malsana de las relaciones impuestas por el predominio del capitalismo transnacional se mantiene inalterable, y los peligros y urgencias adicionales generados por lo que ya clasifica como la primera pandemia de la época de la globalización de las comunicaciones y el movimiento de personas, mercancías y capitales (Snowden, 2020), sólo ha servido para evidenciar crudamente y aún incrementar más la brecha en el acceso a la riqueza y el bienestar.



Dr. José Ramón Acosta entrevistado para noticiero televisivo Observatorio científico.

El río revuelto de la COVID-19 ha multiplicado la captura de pescadores inescrupulosos insensibles al dolor y la muerte ajena. La economía mundial se ha contraído ostensiblemente, recayendo la principal carga de la crisis sobre las pequeñas y medianas empresas, los trabajadores asalariados, el sector informal,



jubilados y pensionados, o simplemente los desheredados de toda fortuna, mientras las grandes transnacionales de la biofarmacia, el comercio digital y las comunicaciones han visto multiplicadas sus ganancias.

La compleja urdimbre de relaciones sistémicas que caracterizan los determinantes de cualquier fenómeno de salud internacional, en la situación inusitada de esta pandemia se han mostrado en toda su amplitud e intensidad. La COVID-19 se ha constituido en una clase magistral de Salud Pública al parecer no aprehendida y mucho menos comprendida en todo su significado en cuanto a los riesgos que una inadecuada praxis de progreso materialista vulgar y egoísmo sistémico desmedido pueden acarrear a la calidad y supervivencia misma de la vida de la especie humana.

### **Las condiciones iniciales**

La eclosión de la COVID-19 encontró un escenario internacional en extremo vulnerable, disfuncional y meoprágico que sirvió de catalizador para su rápida diseminación y severos estragos. El modelo propugnado por la concepción neoliberal en su fase especulativa financiera, desde las últimas décadas del pasado siglo XX se ha constituido en la opción económico-social dominante. La mayoría de los estrategas económicos abrazaron efusivamente el "consenso de Washington" convencidos de que la estrepitosa solución del conflicto Este-Oeste no dejaba otro camino para las relaciones Norte-Sur e incluso hacia lo interno de las llamadas sociedades de bienestar. La periferia económica abrió sus venas al torrente del flujo indiscriminado de inversiones y mercadería, asumiendo más o menos conscientemente, las consecuencias que implicaba este sometimiento servil a la dictadura del capital transnacional sobre la soberanía nacional y el bienestar colectivo.

El modelo neoliberal ha propugnado con fuerza la minimización del papel regulador del estado en los procesos económicos, favorecido el establecimiento de políticas fiscales que benefician sustancialmente a los grandes inversores y poco al contribuyente común; flexibilizado y sometido las regulaciones de protección medioambiental al interés empresarial; compelido a los gobiernos a la privatización de las empresas y servicios públicos, así como a la reducción del gasto de su menguado erario en detrimento de esferas tan sensibles como administración pública, seguridad social, educación y salud. Mientras, los escasos recursos de que disponen a costa de onerosos endeudamientos con los organismos financieros internacionales se han empleado preferentemente en el mantenimiento de la banca, el salvataje a las grandes empresas privadas autodeclaradas en bancarrota, erogaciones superfluas en operaciones comunicacionales de lavado de imagen del gobierno de turno, injustificados gastos militares para satisfacer las apetencias de la industria armamentística y en seguridad interna para así garantizar los mecanismos de represión ante predecibles protestas sociales provocadas por las políticas de austeridad extrema y la conculcación de derechos ciudadanos que habían sido alcanzados como resultado de largas luchas sociales (Acosta, 2020).

Tras décadas de recortes presupuestarios y falta de incentivos al desarrollo proporcional y equitativo de los servicios públicos de salud, los progresos alcanzados otrora por las sociedades de bienestar industrializadas han sufrido un franco retroceso, en particular las acciones dirigidas a la promoción de salud y la prevención de enfermedades, las que desde la perspectiva de una medicina empresarial y gerencialmente regulada resultan no ser costo-eficientes. En los países de la periferia económica donde esos avances sociales nunca ocurrieron, estas políticas excluyentes exacerbaban las profundas desigualdades y vulnerabilidades ya existentes.

En esa lógica mercantil, es la enfermedad y no la salud lo que reporta ganancias a un sector de servicios médicos privados predominante que se nutre del paciente-cliente y nada le reporta la persona funcionalmente sana. Después de la crisis financiera de 2008-2009, los recortes presupuestarios sobre el sector público en estos países se hicieron mucho más severos y sus consecuencias aún peores.

El modelo privatizado y de enfoque médico-curativo ha sido progresivamente mimetizado desde el faro del liberalismo económico, Estados Unidos de América, donde la consecuente aplicación de las reglas del mercado a la atención médica explica la inexistencia de un sistema de salud pública acorde al desarrollo económico, científico, tecnológico y cultural que esa sociedad ha alcanzado.

En la región de América Latina y el Caribe, la más desigual del mundo, las políticas neoliberales implantadas por las dictaduras militares durante las décadas de 1970 y 1980 fueron continuadas por las democracias representativas que les sucedieron, y tras la interrupción de la década progresista, han sido reimplantadas en todos aquellos países donde la derecha ha recuperado el poder político y restaurado el neoliberalismo, ahondando así profundamente la brecha entre los grupos y clases sociales más y menos favorecidos (Paiva y Da Cunha, 2020).

El *Global Health Security Index*, un informe publicado en octubre de 2019 por un proyecto conjunto de la Universidad Johns Hopkins, estudió 6 categorías, 34 indicadores y 140 ítems o interrogantes que, a juicio de los autores, les permitió evaluar la seguridad sanitaria en 195 países. Este estudio alertó acerca de que ninguno estaba preparado para enfrentar una pandemia, incluido Estados Unidos de América que encabezaba el índice con 83,5 sobre 100 de una media mundial de 40 (GHS Index. 2019).

No obstante ser ubicado EE.UU. en este ranking como el país mejor preparado para asegurar la salud de su población y el que mejor pudiera reaccionar ante una

epidemia, la práctica demostró la incapacidad sistémica para enfrentar un reto inusitado que excedió con mucho la rutina de la medicina gerenciada y las frías estadísticas de la inversión en salud.

Esta ceguera manifiesta e imprevisión supina se explica porque los valores económicos desde la perspectiva del capital transnacional fueron sobreestimados con relación a los valores morales. No es posible entonces que los principios éticos de solidaridad, responsabilidad, no discriminación y protección de los más vulnerables orientaran políticas públicas capaces de articular una respuesta coherente que permitieran enfrentar, contrarrestar y solucionar desastres como la pandemia COVID-19; de ahí los nefastos estragos que ha causado.

Ese contexto de endeble sistemas públicos de salud, una crisis medioambiental patente, intensa circulación de viajeros, migrantes y mercancías, concentración de los asentamientos humanos, así como poblaciones desprotegidas asediadas por carencias y conflictos de todo tipo, es donde se ha cebado la pandemia COVID-19. De esta red de determinantes naturales y sociales circundantes a la situación de salud que caracteriza a esta enfermedad transmisible, deben distinguirse las particularidades de un agente biológico como el SARS-CoV-2 en su interacción con los ecosistemas locales.

### **La peligrosa autopoiesis del SARS-CoV-2**

Una característica de los virus es su extrema capacidad de adaptación al medio y de mutación para mantener altas cotas de supervivencia en los más disímiles ambientes. Los coronavirus no son una excepción, y si bien el primer amago del SARS en 2002 logró ser confinado a un fenómeno epidémico regional sin consecuencias catastróficas globales, y otro tipo de agente como el Virus de la Influenza H1N1 durante 2009-2010 causó una pandemia de limitados efectos; ambas manifestaciones agresivas de enfermedades transmisibles que parecían controlables,

resultaron un anuncio de los riesgos persistentes a despecho de los instrumentos de que se ha dotado la biomedicina con los avances de la tercera y cuarta revoluciones industriales, al menos para quienes disfrutaran de sus beneficios.

La altanera autosuficiencia del Norte industrializado percibió estas señales como un fenómeno totalmente ajeno o endémico tercermundista, y los modelos de pronóstico de ocurrencia de grandes epidemias que podían alcanzar el rango de pandemias fueron olímpicamente desoídos. La preocupación por la especulación en las bolsas de valores, el mantenimiento a ultranza de la estabilidad ficticia de los mercados y el apaciguamiento de los inversionistas no dejó margen para prever que insignificantes gérmenes podían socavar la base de su castillo de naipes.

La falta de previsión, la improvisación, el egoísmo y hasta el negacionismo de las élites gobernantes de países con el suficiente talento humano, recursos económicos y posibilidades tecnológicas para haber frenado la pandemia a tiempo, favoreció la rápida diseminación de la COVID-19 a caballo de los mismos mecanismos de interrelación creados por la globalización. Mientras la peste medieval demoró décadas en transitar de Asia a Europa, el SARS-CoV-2 sólo necesitó semanas en cruzar océanos y continentes dejando a su paso una estela de sufrimiento y muerte que pudo haberse evitado.

En un primer momento, la ausencia de protección específica y tratamiento resolutivo, así como la vacilación constante para adoptar medidas de control epidemiológico efectivas, apostando incluso por una ilusoria inmunidad de rebaño, y posteriormente la falta de equidad en la distribución de las vacunas, generaron un escenario de desconcierto y descontrol en que las tasas de morbilidad y mortalidad se dispararon en progresión geométrica. La política de sálvese quien pueda adoptada por los países industrializados al acaparar medicamentos, insumos de todo tipo, equipos de respiración asistida y la mayor cantidad de las dosis vacunales

producidas desde sus respectivos registros por las correspondientes agencias regulatorias hasta la actualidad, constituyó una muestra más del ADN egoísta y de la miopía de los poderosos al no comprender que un problema de salud internacional de tal envergadura sólo puede tener una solución que implique a todos.

La libre circulación del SARS-CoV-2 entre poblaciones absolutamente desprotegidas y carentes de orientaciones precisas para evitar en lo posible la exposición al virus, favoreció que en estos diversos contextos ecológicos y genómicos aparecieran nuevas cepas más infectivas e igualmente letales. Es decir, que quienes se consideran protegidos y empiezan a relajar las medidas de control epidemiológico, ignoran que ahora están potencialmente expuestos a nuevas olas de contagio debido a las cepas que han surgido producto de un proceso de mutación posterior a las investigaciones clínicas con las que se lograron las primeras vacunas, desde las cepas que circularon en Asia, Europa y América del Norte durante los primeros meses de la pandemia.

Esta capacidad de auto-modificación del SARS-CoV-2 a nivel biológico, se expresa también en la COVID-19 como fenómeno epidémico en el cambio de sus formas clínicas y la capacidad de respuesta de los enfermos a los protocolos de tratamiento que, con mayor o menor éxito, se han ido ensayando en la práctica para evitar la muerte de los pacientes críticos o las posibles secuelas en los sobrevivientes, pero sin que aún se haya logrado una alternativa terapéutica resolutive específica.

El enfoque complejo característico del modelo multi-causal ecológico que prima en la concepción del salubrismo contemporáneo para el análisis de las situaciones de salud, considera las interacciones entre los diferentes determinantes como resultado de la íntima y recíproca relación entre causas y consecuencias. No basta conocer los agentes que pueden producir una enfermedad o riesgos para la

salud; incluso contar con medicamentos y procedimientos que pudieran prevenir, curar o paliar sus posibles daños. Para la comprensión y posible solución de un problema de salud es insoslayable considerar de manera precisa el contexto ecosocial donde ocurre una determinada manifestación de las dinámicas de salud-enfermedad.

### **Riesgos, beneficios, responsabilidad individual y colectiva**

La pandemia COVID-19 ha catalizado un debate ético sobre conflictos de valores morales y dilemas a nivel micro y macroético de problemas persistentes y emergentes que ya existían, pero que con este evento mundial han cobrado inusitada intensidad.

Sobre el horizonte macroético gravita la actitud nociva e irresponsable del modelo civilizatorio moderno, aupada por el capitalismo transnacional de entender el progreso y el desarrollo como una carrera desenfrenada de las élites por su bienestar material y la obtención de ganancias a toda costa. Este es un asunto de fondo que explica por qué fueron desoídos los llamados de alerta aportados por los modelos de pronóstico sobre eventos catastróficos inminentes, incluidos los epidémicos, y la advertencia acerca de la incompetencia manifiesta de los servicios de salud para darles frente, así como las débiles o inexistentes redes sociales de apoyo que debían construirse en consecuencia.

Con este infausto evento pandémico se ha manifestado la evidente colisión entre las diferentes acepciones del término biopolítica. Entendida, bien como el uso del biopoder que confiere el profundo conocimiento actual de las ciencias de la vida para la manipulación intencionada e interesada de la sociedad en función de las élites dominantes; en contraposición con otra visión radicalmente opuesta acerca de la utilización de ese mismo conocimiento para el empoderamiento ciudadano y el diseño e implementación de políticas públicas saludables.

Es deplorable presenciar como aliados tradicionales se disputan los recursos para atender las necesidades locales originadas o incrementadas por la pandemia sin respeto por las de los otros. Es significativa la morosidad para poner en práctica mecanismos de enfrentamiento colectivo y multinacional a la COVID-19, aun cuando al ser signatarios de tratados regionales e internacionales estos estados tienen la obligación moral y legal de establecer la cooperación. Incluso en el mejunje politiquero para evadir las responsabilidades en cuanto al errático enfrentamiento a la pandemia y buscar culpables ajenos para las faltas propias, los presidentes Donald Trump de Estados Unidos y Jair Bolsonaro de Brasil han erosionado la ya endeble autoridad de la Organización Mundial de la Salud, cuyas públicas advertencias estos gobernantes sistemáticamente soslayaron. Estas posturas son representativas de un debate moral mucho más extenso, con multiplicidad de actores y matices que se resume en la controversia entre el egoísmo individualista y la responsabilidad solidaria.

La protección de los más vulnerables, así como la obligación moral de compartir riesgos y beneficios en la aplicación del conocimiento y la tecnología, la responsabilidad social con la salud individual y colectiva, así como la cooperación y la solidaridad son principios éticos consagrados por la Declaración Universal de Bioética y Derechos Humanos de la UNESCO, sobre los cuales ha girado el debate ético generado por la COVID-19 (UNESCO. 2005).

En el horizonte microético de las relaciones interpersonales y grupales son disímiles y no menos importantes los problemas y dilemas de valores morales que han aflorado con esta situación pandémica. Una de las medidas de control epidemiológico que ha demostrado mayor efectividad en la contención de la COVID-19 es el distanciamiento físico voluntario y si fuera preciso el aislamiento obligatorio. Debe tenerse en cuenta que la libre circulación de personas es un derecho humano



internacionalmente reconocido y para algunas sociedades tiene un alto valor simbólico. Hacer efectiva la necesidad de este tipo de restricción depende más de la persuasión en cuanto a la responsabilidad individual con el cuidado de la propia salud, así como de la responsabilidad social para con la salud de los demás que del ejercicio coercitivo de la autoridad,

La virtual paralización de amplias ramas de la economía por las medidas de aislamiento ha planteado el conflicto de quienes dependen del trabajo cotidiano para la supervivencia propia y de las personas bajo su cuidado y la preservación de su salud individual y familiar. En casos como este, la autonomía personal tiene como límite la posible afectación del bien común, cuyo garante en última instancia es el Estado que tiene la máxima responsabilidad con la salud colectiva de su población.

Pero por ese mismo fundamento, el Estado está también en el deber de garantizar las condiciones indispensables para la supervivencia digna de los ciudadanos en condición de aislamiento. Los gobiernos neoliberales han sido incapaces de renunciar a su esencia, y con su tímida respuesta a la atención de las necesidades cotidianas de la infraestructura de la vida humana han coadyuvado a que el distanciamiento social sea fuente zozobra y agregado más sufrimiento e inseguridad.

El derecho a la libertad de conciencia y expresión hoy es ejercido de manera mucho más pública por medio del soporte tecnológico disponible en las redes sociales. Debido a la paralización de actividades laborales y docentes, gran cantidad de personas están en situación de aislamiento como consecuencia de la pandemia. Aquellos que cuentan con accesibilidad a Internet disponen de tiempo suficiente para dedicarlo a interactuar y buscar información ante sus preocupaciones e interrogantes. La información que consumen y propalan cobra especial connotación porque puede ser usada, tanto para esclarecer dudas y ofrecer seguridad y confianza,

como para propalar noticias no verificadas e incluso falsas (*fake news*) que diseminen rumores infundados y provoquen desestabilización social de manera intencionada o no.

Las decisiones en cuanto al empleo de recursos escasos como las pruebas diagnósticas, las camas de servicios de cuidados intensivos, los ventiladores para la respiración asistida o incluso la manipulación de cadáveres, han traído a debate conflictos que son habituales en la práctica clínica, pero en condiciones de desastres como una pandemia se multiplican exponencialmente en su cantidad y dramatismo. Cada país, región o ciudad tiene características particulares, no sólo por las condiciones y recursos materiales de que se disponga, sino también debido al sustrato cultural de la población que los integra. Establecer protocolos de actuación sustentados en la percepción que se tenga acerca de la justicia y la equidad es el mejor antídoto contra la improvisación y la sorpresa.

En aquellos países que no disponen de un sistema de atención primaria de salud de acceso universal, la mayoría de los pacientes requeridos de hospitalización son recibidos en el nivel secundario en estadios clínicos avanzados de la COVID-19. La falta de continuidad e interrelación entre diferentes niveles de atención condiciona la mayor frecuencia de formas graves. Esta afluencia incontrolada de pacientes hacia los servicios estacionarios ha provocado la saturación de los mismos hasta incluso su colapso, en particular de las unidades de cuidados intensivos. Ante tal contingencia, el personal médico de estos servicios altamente especializados se ha visto abocado a conflictos de valores morales relativos a la elección de utilización de recursos escasos entre pacientes con similares urgencias sobre la base de razonamientos técnicos y éticos.

Estos criterios deben estar inspirados en el respeto a la dignidad humana, la solidaridad, la justicia, la equidad hacia los más vulnerables, así como la

responsabilidad hacia el cuidado de la salud individual y colectiva. Resulta moralmente inaceptable la discriminación negativa por determinados factores aislados como la edad, la comorbilidad o la discapacidad (Observatorio de Bioética y Derecho, 2020; Rueda et al, 2020).

En una primera etapa de la pandemia, cuando aún la disponibilidad de recursos es suficiente con relación al número de pacientes recibidos, es posible utilizar criterios neutros de elegibilidad (como el momento de acceso del paciente al servicio). Pero en etapas posteriores, cuando la cantidad de pacientes pudiera exceder la capacidad de respuesta, se requiere de una evaluación integral de cada caso que permita ponderar los dos enfoques éticos fundamentales que están en juego, a saber, el deontológico (sustentado en los deberes morales que deben ser cumplimentados) y el utilitarista (inclinado a los mejores resultados).

Este enfoque integral debe sustentarse en cuatro pilares fundamentales que otorgarían validez moral a las decisiones:

- Priorizar el empleo de los recursos de más complejidad en aquellos pacientes con mayores posibilidades de recuperación de acuerdo a su condición clínica independientemente de factores tales como la edad, comorbilidad o posible discapacidad.
- Garantizar los cuidados paliativos y el mayor confort posible a los pacientes con menor posibilidad de recuperación.
- Una comunicación adecuada con los pacientes y sus familiares sustentada en criterios claros, transparentes, objetivos, pero haciendo gala de la delicadeza que la situación requiere para lograr decisiones informadas.
- En el caso del personal de salud infectado en el ejercicio de sus funciones, como regla deben ser priorizados por un elemental deber de justicia, así como

también por un sentido de utilidad social, dada la necesidad de reintegrarlos al enfrentamiento de la pandemia una vez que se hayan recuperado totalmente.

La experiencia cubana en el enfrentamiento de la COVID-19 ha demostrado que cuando hay una red coherente de protección a la población y un subsistema de atención primaria de salud poderoso e integrado al resto de los subsistemas, es posible enfrentar la pandemia en mejores condiciones, lograr que una menor cantidad de pacientes alcancen estados críticos o graves, evitar así la saturación de los servicios de mayor complejidad y poder aplicar protocolos de tratamiento por etapas científicamente fundamentadas (Ministerio de Salud Pública. 2021).

Otro debate reanimado por la COVID-19 ha sido el relativo al conflicto entre la ética del deber del profesional de la salud de atender a los enfermos a riesgo de su propia seguridad y la racionalidad utilitarista de la autoconservación ante una situación de desbordamiento de la capacidad de respuesta de la organización sanitaria a una catástrofe. Al parecer en la práctica, el altruismo ha predominado y así lo refrendan los reconocimientos diarios que rinde la población agradecida de no pocos lugares azotados por la pandemia a todos aquellos, no solo profesionales sanitarios, que en muy difíciles condiciones afrontan el peligro para su salud y su vida en aras del bien común.

Abrazar una profesión sanitaria implica una gran responsabilidad social y también un constante riesgo epidemiológico superior al que tiene el resto de la población, en este caso multiplicado por la rápida propagación y agresividad que caracteriza la pandemia COVID-19. Pero los Estados y sus instituciones tienen a su vez la responsabilidad de proveer a los trabajadores sanitarios de los medios de protección indispensables de acuerdo con el nivel de riesgo de la actividad específica que estén realizando. Hay entonces una responsabilidad compartida, la individual

del profesional de la salud de ofrecer sus servicios que no merma ante los mayores riesgos, y una social, que es el deber de protegerlo.

### **Certezas e incertidumbres**

Hasta el momento no existe tratamiento curativo específico contra el agente causal de la COVID-19. Por otra parte, la primera generación de vacunas registradas, si bien protegen contra las formas graves de la enfermedad inhabilitando la capacidad de acoplamiento del SARS-CoV-2 con las células humanas, aún no pueden evitar el ingreso del virus al organismo. Debido a esto, al menos temporalmente, el individuo que entra en contacto con el virus resultará un huésped intermediario que pudiera infectar a otras personas no protegidas en tanto esa carga viral no sea eliminada.

Otro elemento no precisado hasta el momento es el tiempo que permanecerían títulos de anticuerpos suficientes para mantener la inmunidad conferida por las vacunas. Esto significa en la práctica que mientras no se logre la inmunización de una parte importante de población que disminuya significativamente la circulación del virus o se alcance una nueva generación de vacunas más potentes, la vacunación tiene que ser complementada con otras medidas de prevención y control epidemiológico. La ilusoria percepción de que el sólo hecho de vacunarse atribuye una protección absoluta puede inducir a un relajamiento de la percepción de riesgo y la adopción de conductas peligrosas e irresponsables.

Independientemente del interés mundial y la fuerte presión de la opinión pública para que se obtuvieran resultados científicos en el campo de la prevención y el tratamiento de la COVID-19 a la mayor brevedad posible, esto no es óbice para que se sigan todos los pasos estipulados garantes de la seguridad y eficacia de los productos, ya bien sea un candidato vacunal, un medicamento o esquema de tratamiento.

La posibilidad de llevar a cabo estudios de reto, que en esencia significa realizar ensayos clínicos de infección intencional controlada de SARS-CoV-2 con el objetivo de validar más rápidamente tratamientos específicos y candidatos vacunales reanimó una enconada polémica que ya se sostenía en el contexto internacional, ahora incrementado por una evidente premura para resolver la amenaza que constituye la actual pandemia (Doroshov, Podolsky y Barr, 2020; London y Kimmelman, 2020).

A pesar de anuncios y amagos, este tipo de investigación tan cuestionada no ha sido el camino escogido por los investigadores, que han preferido ensayos clínicos a doble ciegas con grupos experimentales que reciben el producto investigado y grupos controles a los que se les administra una sustancia placebo inerte. Este tipo de investigaciones tampoco están exentas de críticas y polémicas éticas.

Las normas de buenas prácticas establecen que en los ensayos clínicos con medicamentos, equipos y procedimientos que involucran a sujetos humanos, se deben vencer con éxito tres Fases previo al registro por la correspondiente Agencia Regulatoria, con el objetivo de probar durante las mismas que el producto estudiado es seguro (no produce eventos adversos severos y daños a los voluntarios que participan en el estudio) y eficaz (capaz de generar el efecto beneficioso esperado). En este tipo de diseño metodológico se corrobora la efectividad del producto cuando se enferman de manera natural un número de sujetos que determinen la significación estadística, al abrir los códigos y comparar quienes de los enfermos habían recibido el producto bajo estudio y quienes el placebo.

Por ejemplo, el candidato vacunal cubano Abdala en todas las fases de ensayos clínicos mostró su seguridad al no provocar eventos adversos severos. En la Fase 3, el total de voluntarios bajo estudio fue de 48,290 sujetos y el número previsto

de enfermos para obtener la significación estadística de la efectividad era de 153. Cuando se llegó a esa cifra, y se develaron los códigos, se conoció que de ese total de enfermos de COVID-19, 142 personas pertenecían al grupo control que recibió placebo y sólo 11 al experimental inoculados con el candidato vacunal. Esto trajo como resultado que la eficacia probada de Abdala es de un 92.28% (Muzio, 2021).

Estos cálculos ponen de manifiesto la importancia metodológica de usar un grupo placebo, ya que si el grupo experimental se evaluara contra sí mismo pudiera prolongar el tiempo para llegar al número de enfermos y establecer la significación estadística de los resultados.

Sin embargo quienes objetan la práctica metodológica del grupo control con placebo se apoyan en que independientemente de aplicarse un correcto proceso de consentimiento informado, los voluntarios aunque ejerzan la autonomía de su voluntad, son sometidos a riesgos y molestias sin obtener beneficio directo alguno. Además, al formar parte de la población diana sujeta al riesgo o daño que se pretende resolver quedarían desprotegidos con relación al grupo experimental, lo que resultaría aún más grave si el problema a resolver cuenta ya con algún tipo de solución registrada y aplicada en la práctica médica cotidiana, y aun así los voluntarios son privados de ella en aras de un interés colectivo y el avance de la ciencia.

El registro excepcional de la vacuna Sputnik V aún antes de haber completado la obligatoria Fase 3 de ensayos clínicos, así como el uso de los candidatos vacunales cubanos Soberana 02 y Abdala en intervenciones sanitarias en grupos y poblaciones de territorios vulnerables, aún antes de su registro oficial por la Agencia Regulatoria, ha traído a la palestra el debate de la ponderación de riesgos y beneficios en el fiel del principio de incertidumbre. Quienes objetan estas decisiones argumentan que desbordan el uso de un producto en fase experimental más allá de los límites de los

grupos muestrales definidos para una investigación clínica, resultaría en una actitud temeraria e imprudente, porque mientras esté pendiente la revisión externa e independiente, no existe certeza de que los resultados preliminares obtenidos por los investigadores sean corroborados y validados por evaluación de pares. Hasta tanto el producto no sea registrado se corre el riesgo de ser rechazado después de haber sido aplicado en grandes grupos humanos. Esta eventualidad redundaría en la desprotección de quienes recibieron el fármaco experimental suponiendo exponerse a un producto útil y el conocimiento posterior de su no validación iría también en detrimento de la confianza de la población en la comunidad científica. Por otra parte, confiar en una supuesta inmunización poblacional que no está aconteciendo verdaderamente, favorecería la circulación libre del virus y el posible surgimiento de nuevas cepas como ya ha ocurrido en otros contextos.

En el caso de los candidatos cubanos, he defendido públicamente su uso en situaciones como la anteriormente descrita por las siguientes razones:

- Se está frente a una situación extrema originada por un evento catastrófico mundial.
- Cuba es un país sometido a un estricto e inhumano paquete de sanciones ejercido con saña por una superpotencia hegemónica que limita en extremo el acceso a recursos y fuentes de financiamiento aún en medio de la pandemia.
- Las instituciones e investigadores líderes de los proyectos de los candidatos vacunales cubanos poseen una reconocida experticia en el campo de la investigación-producción de vacunas al extremo de garantizar la mayor parte del esquema nacional de vacunación.
- La plataforma tecnológica usada en los candidatos vacunales es conocida y aplicada con éxito por décadas.



- Los resultados en cuanto a seguridad y eficacia de los ensayos clínicos Fase 2 son muy promisorios, al igual que lo que ya se conoce de los datos preliminares de los Fase 3.
- La situación epidemiológica de las últimas semanas es apremiante con una progresión acelerada de nuevos casos y fallecidos.



Intervención sanitaria con el candidato vacunal Abdala en la Facultad de Ciencias Médicas "Victoria de Girón".

Todas estas razones inclinan la balanza de la ponderación de riesgos y beneficios hacia la procedencia ética de autorizar intervenciones sanitarias previas al registro de los candidatos vacunales por la Agencia reguladora, mientras la solicitud de registro sigue su curso. Desde mayo de 2021 Cuba experimenta un rebrote de COVID-19. Durante semanas, diariamente se han detectado más de 2000 nuevos casos y fallecido más de 10 pacientes a causa de la pandemia. A mi juicio hay más certezas morales que incertidumbres cognitivas alrededor de estas decisiones.

Hoy que Edgar Morin cumple una centuria de prolífica vida intelectual y activismo social, conmueve su reciente afirmación de que vivimos en la incertidumbre total de un futuro completamente oscuro donde el retorno a la barbarie siempre es posible. Reflexionando sobre este aserto, con mirada retrospectiva a lo que ha sido la experiencia humana durante los dos últimos siglos y a pesar de los espectaculares avances científico-tecnológicos, cabe cuestionar si efectivamente alguna vez se ha rebasado la barbarie. Más que una triste realidad, lo vivido es un acicate para persistir en la idea de que un mundo mejor, humanista y solidario siempre será una aspiración, un deber ser y una posibilidad.

### Referencias bibliográficas

- Acosta, J.R. (2020). Los desafíos bioéticos y biopolíticos develados por la pandemia COVID-19. *Revista Cubana de Salud Pública* 46 (Supl. Especial): e2629. Disponible en <http://www.revsaludpublica.sld.cu//index.php/spu/article/download/2629/1563>
- Doroshov D, Podolsky S, Barr J. (2020). Biomedical Research in Times of Emergency: Lessons From History. *Annals of Internal Medicine*. May 7, 2020. Disponible en <https://doi.org/10.7326/M20-2076>
- GHS Index. (2019). *Global Health Security Index*. [Internet]. Baltimore: John Hopkins University; 2019. Disponible en <https://www.ghsindex.org/>
- London A.J, Kimmelman J. (2020). Against pandemic research exceptionalism. *Science* 2020 April 368 (6490): 476-477. Disponible en <http://science.sciencemag.org/content/368/6490/476>
- Ministerio de Salud Pública. *Protocolo de actuación nacional para la COVID-19. Versión 1.6*. La Habana, febrero 2021. Disponible en <http://salud.msp.gob.cu>
- Muzio V. (2021). *Vacunas candidatas de Cuba contra el coronavirus*. En Ina Afinogenova (Productora). Programa ¡Ahí les va! Russia Today. Emisión del 2 de julio de 2021. Disponible en <https://youtu.be/QhjWzfyBWk>
- Observatorio de Bioética y Derecho. (2020). *Recomendaciones para la toma de decisiones éticas sobre el acceso de pacientes a unidades de cuidados especiales en situaciones de pandemia*. Disponible en <http://www.bioeticayderecho.ub.edu/es/el-obd-presenta-sus-recomendaciones-para-la-tomade-decisiones-eticas-sobre-el-acceso-de-pacientes>.
- Paiva W, Da Cunha T. (2020). Mistanásia em Tempos de Pandemia de COVID-19: Reflexões Iniciais a partir da Bioética Global. En Luciana Dadalto. (Org.). (2020). *Bioética e COVID-19*. Editora FOCO. (ebook).
- Rueda, E.; Caballero, A.; Bernal, D.; Torregrosa, L.; Suárez, E.M. Gempeler, F.E.; Badoui, N. (2020). Pautas éticas para la asignación de recursos sanitarios escasos en el marco de la pandemia por COVID-19 en Colombia. *Rev. Colomb. Cir.* 35:281-9/Especial COVID-19. Disponible en <https://doi.org/10.30944/20117582.653>

Snowden F. (2020). Las epidemias son como para mirarse al espejo de la humanidad y puedo decir que no todo es bello. *La Nación*; Mar 29 2020. Disponible en <https://www.lanacion.com.ar/el-mundo/frank-snowden-las-epidemias-son-como-mirarse-al-espejo-de-la-humanidad-y-puedo-decir-que-no-todo-es-bello-nid2348455>. Spanish.

UNESCO (2005). *Declaración Universal de Bioética y Derechos Humanos*, París, octubre 2005.

*Página dejada en blanco intencionalmente*

## **Método, objetivación y humanidad**

*Carlos Jesús Delgado Díaz, PhD.*

Profesor Titular de la Universidad de La Habana, Cuba. Académico Titular de la Academia de Ciencias de Cuba. Coordinador de la Cátedra de Estudios de la Complejidad de La Habana.

### **Dos personas extraordinarias**

No recuerdo haber leído o siquiera escuchado alguna mención a Edgar Morin durante los estudios universitarios en Minsk entre 1978 y 1983. En el padrón oficial de filósofos a estudiar no estaba incluido. Tampoco recuerdo que el término complejidad formara parte del horizonte intelectual de aquel entorno académico. Alcancé no obstante a tener un primer acercamiento con ideas de la complejidad a través de la lectura de textos de Ilya Prigogine, que era conocido y cuyas ideas provocaban polémicas.

Graduado y de regreso en Cuba, la complejidad comenzó a presentarse en conversaciones de pasillo con jóvenes investigadores, científicos dedicados a las ciencias naturales, con quienes compartía espacios de comunicación por edad, afinidades, intereses y pertenencia a organizaciones juveniles. Trabajaba entonces en el Centro Nacional de Investigaciones Científicas, institución que mantenía el espíritu original de un centro de investigaciones orientado a las ciencias biomédicas, pero

con presencia de la enseñanza del conocimiento social, las lenguas extranjeras y los debates filosóficos. Comenzó entonces el estudio más sistemático que incluyó autores como René Thom, Gregory Bateson y Edgar Morin. Las gotas se fueron juntando en eventos y encuentros, que se tornaron torrente en la Cátedra de complejidad de La Habana, radicada entonces en el Instituto de Filosofía, donde convergían el interés, la pregunta, la diversidad y la diferencia. El ambiente de creatividad hizo su magia, y aunque no olvidé ni menosprecié ningún autor, Morin se fue situando a la cabeza por su vocación filosófica de juntar, el lenguaje intenso - que costó un poco de tiempo, estudio y dedicación asimilar-, y la preocupación por lo humano.

Un día a finales del año 2004, cuando ya era profesor en la Universidad de La Habana, me llamaron de la rectoría para que atendiera unos visitantes de México. Al llegar al salón donde se encontraban, me presentaron al ingeniero Rubén Reynaga Valdez y su esposa María Antonieta Lozano. Habían venido a la Universidad de La Habana para exponer un proyecto educativo y buscar contrapartes que conocieran el pensamiento de Edgar Morin, líder y personalidad inspiradora del proyecto. Hablamos de complejidad, educación, de la obra de Morin y la necesidad de desarrollar cambios que tomaran en consideración su propuesta de reforma de la enseñanza y el pensamiento.

Rubén Reynaga reunía las cualidades de un soñador y un hombre práctico, pero lo que lo presenta mejor, a mi juicio, es su condición de persona innovadora, creativa y autodidacta. De manera natural mostraba su amplia cultura, simbiosis de lecturas y experiencias. No se en qué momento de la conversación el examen de conocimientos implícito devino coincidencias, admiración e inicio de una amistad que duró toda la vida y se resiste a su temprana muerte. En los diez años de intensa colaboración y amistad que siguieron a nuestro primer encuentro, durante las

frecuentes visitas a México me hospedé muy pocas veces en hoteles. Rubén insistía en acogerme en su casa, donde sosteníamos conversaciones hasta altas horas de la noche. Siempre tenía energía para pensar y soñar, y los momentos de descanso se tornaban nuevas jornadas de trabajo que transcurrían sin que el tiempo contara para nada. Conocía cada detalle de la vida mexicana y me los mostró con gusto: sus teatros y ferias, los conciertos en la UNAM, la ópera de Hermosillo, los mercados populares y los sitios callejeros donde se encontraban los mejores platillos. Cada visita incluyó siempre horas dedicadas a las librerías, a buscar en los estantes, para leer y discutir después.

Al mes siguiente al primer encuentro en La Habana, tenía programada una visita a la Universidad Autónoma de Yucatán, en Mérida, que se extendió a Hermosillo dos días, intensos y esclarecedores. En su anterior visita a esa ciudad Morin había realizado críticas y orientado realizar cambios a los documentos rectores del proyecto de universidad. Era necesario formular el modelo educativo, revisar y corregir currículos y otros documentos rectores. Se trataba de un volumen de trabajo enorme, un "golpe de timón" como gustaba decir Rubén, para reconstruir prácticamente desde cero. Se requería la formación de un equipo de trabajo, que incluyó profesionales de México y Cuba, estos últimos miembros de la directiva de la Cátedra para el Estudio de la Complejidad. (Reynaga et al, 2006). El trabajo fue intenso y sumamente colaborativo durante todo un año, y a fines de 2005 los nuevos documentos estaban listos para ser presentados a Morin para su revisión crítica, aprobación o rechazo.

Por magia de la vida, maravillas del coincidir humano, y paradojas de un bucle moriniano, haber estudiado la obra de Edgar Morin me llevó a conocer a Rubén Reynaga, y trabajar con él en un proyecto educativo innovador me llevó a conocer personalmente a Edgar Morin.

En diciembre de 2005 viajamos a París, para tener sesiones de trabajo con Edgar Morin. Llegando el taxi a la calle de destino, vimos a Morin que caminaba hacia nosotros, con una pequeña bolsita en su mano izquierda. Al salir del auto notó inmediatamente nuestra presencia, reconoció a Rubén, se abrazaron, a lo que siguieron las presentaciones formales. Explicó que venía de la farmacia a donde fuera por unos medicamentos, subió al departamento y rápidamente se reunió con nosotros en el salón de un establecimiento cercano a la vivienda de Morin, que era el sitio preparado para nuestras sesiones de trabajo. Trabajamos intensamente dos días. Si algo define para mí a Morin a partir de ese encuentro es su atención a los detalles, su curiosidad, su interés por las personas, y la coherencia entre el ser humano real y el autor leído. En algún momento notó que tenía frío, y era cierto, de hecho, nunca ni en Bielorrusia a menos veinte grados sentí tanto frío como en el París de esos días, donde la temperatura apenas se acercaba a los cero grados. Tomó previsiones al respecto como buen anfitrión.

Preguntó siempre con respeto, cordialidad, profundidad. Se interesó especialmente en las acciones a realizar y la previsión de sus posibles consecuencias, de los obstáculos y asuntos que necesitarían atención. Me asombró que no ofreció consejos. Conversó, dialogó, expresó sus criterios, escuchó razones y sostuvo sus criterios, pero no impuso nada, ni dictó cátedra. Fue firme con respecto a varias acciones que no se debían emprender, pero no las impuso, nos hizo llegar a puntos de coincidencia con respecto a lo que no había sido bien pensado todavía. Nunca había asistido a un ejercicio de tanta modestia, rigor y humanidad.

Era el momento del año cuando reina en París el *Beaujolais Nouveau*, y no faltó ocasión para degustarlo, y que los vinos fueran parte de la conversación en los descansos y sobremesas.



Al segundo día concluyeron las revisiones y aprobó los documentos. En la despedida, nos acompañó en el taxi, para aprovechar el viaje y atender un pendiente. Accedimos con gusto, pero para nuestra sorpresa, prefirió sentarse en el asiento trasero junto a nosotros, al centro, y no en el delantero más cómodo. Dio instrucciones al taxista, y comenzó un recorrido espectacular por París, con Morin como guía, que disfrutaba mostrar lugares y edificaciones, no necesariamente turísticos, siempre conectados con su vida, que constantemente animaban evocaciones de acontecimientos y personas.<sup>6</sup> Derrochó humanidad, coherencia personal y la tan necesaria unidad entre el pensamiento y la acción, lo que se cree, se explica, se comprende y se vive. En cada acción su personalidad afloró como lo que es: la de una persona que vive intensamente, aprecia la amistad, es riguroso, amable y coherente.



Sesión de trabajo en París, diciembre de 2005. En la foto de izquierda a derecha Edgar Morin, Rubén Reynaga Valdez y Carlos J. Delgado Díaz.

---

<sup>6</sup> Un año después tuve la oportunidad de reciprocárselo cuando recorrimos la Habana.

La coherencia personal es un rasgo distintivo que rescato de los acontecimientos biográficos, para considerar un asunto fundamental que Morin aborda y no siempre es comprendido a cabalidad: la necesidad de criticar la ciencia y el modo en que deberíamos entender el método como estrategia abierta.

### **Los límites de la objetivación**

Cuando se critica la ciencia, no importa quien lo haga y con cuánta delicadeza, se despiertan inmediatamente dos creencias que sostienen las más disímiles contraargumentaciones. Mientras unos suponen que la crítica tiene la intención de abrir caminos y apoyar la falsa ciencia, otros suponen que se trata de un nihilismo injustificado que rechaza de plano, en su totalidad, el valor de la ciencia y los conocimientos científicos. En Morin, si somos justos y analizamos detenidamente sus obras, no está presente ni lo uno ni lo otro. Su crítica va a las cuestiones medulares del lugar de la cultura en la ciencia, de la ciencia en la cultura y de los paradigmas en la ciencia.

Cuando trabajo la problemática de la complejidad y el pensamiento complejo con estudiantes universitarios intento que comprendan el método a través de la relación que existe entre seis cuestiones entrelazadas:

Los ideales de racionalidad y la emergencia del paradigma de complejidad

La herencia la filosófica.

Las ciencias de la complejidad.

Los asuntos cosmovisivos que acompañan los debates sobre complejidad.

La diversidad de modos para entender qué significa método.

La relación entre complejidad y transdisciplina.

Esta secuencia está atravesada por el cuestionamiento al concepto de conocimiento y al concepto de ciencia, donde el asunto fundamental de crítica concierne a los límites de la objetivación.

Lo que distingue la ciencia moderna de la ciencia antigua, y en lo que se piensa cuando se dice ciencia en tanto conocimiento, puede resumirse en la preeminencia de un procedimiento de objetivación que filtra y decanta aquellos conocimientos que pasan la prueba de aquellos que o no la pasan, o no han sido sometidos a ella. Ese grano racional del procedimiento de objetivación se transforma organizacionalmente en una forma estructural bien conocida: la ciencia se apertrecha de una herramienta de revisión y escrutinio de sus productos, en particular de sus datos observacionales, experimentales y sus teorías. Suele llamársela método científico, y se la defiende como reliquia. En realidad, no debería nunca menospreciarse la ventaja cognitiva que contar con un procedimiento de objetivación ofrece a la ciencia, ni tampoco sobreestimarla excesivamente, lo que sin dudas sucede. Para entender los matices necesitamos remontarnos a la revolución copernicana.

Cuando Copérnico corrigió la tesis del conocimiento cotidiano (el Sol gira alrededor de la Tierra) y mostró la validez de su opuesta (la Tierra gira alrededor del Sol), consolidó una tesis programática fundamental: "La ciencia se dota a sí misma de criterios propios para fundamentar y verificar el conocimiento" (Delgado, 2012, p.165). De manera que el conocimiento común y el sentido común son desplazados, dejan de ser criterios válidos para juzgar en ciencia y decantar conocimientos verdaderos de falsos. Esta tesis de la revolución copernicana que podemos llamar primaria separa conocimiento científico de conocimiento cotidiano por un abismo infranqueable. Nos sirve todavía en la actualidad para distinguir la ciencia antigua de la moderna. Pero en el mismo acto, negaba la fuente de origen de la validación del

conocimiento mediante objetivación, que no es otro que la vida cotidiana. La ciencia lo refino y lo constituyó en método, pero no lo inventó, pues ese procedimiento inserto e implícito en la cotidianeidad es el que garantiza la efectividad de las decisiones y las acciones a lo largo de la historia.

El origen fue menospreciado, prácticamente invisibilizado por una «tesis derivada» que emana también de la revolución copernicana, y consiste en conferir un rango epistemológico inferior a los saberes cotidianos y por extensión al sentido común y al resto de los saberes humanos considerados no científicos.

Esos saberes y sus portadores no son interlocutores válidos para un diálogo cognoscitivo. Más allá de las cuatro paredes del hogar, el sentido común no vale nada. El resto de los saberes humanos se encuentran en el entorno de la ciencia, y solo pueden servirse de los resultados que ella ofrece. El conocimiento que aportan es inferior y carece de la validez y universalidad necesarias para considerarlos competentes frente a la que es propia del conocimiento científico.

La tesis derivada deslegitima al resto de los saberes humanos y los desplaza hacia el entorno de ignorancia más o menos velada, que el saber científico ilumina. Y, en consecuencia, en esas condiciones, no existe posibilidad ni necesidad de diálogo entre ellos. Solo serían posibles dos relaciones: 1) el contacto indagador, cuando esa vida cotidiana, esos saberes y prácticas, se conviertan en objeto de investigación científica; y 2) el aprendizaje que puedan realizar otros saberes a partir de lo que la ciencia ofrece, para corregirse y mejorar. (Delgado 2012, p.166).

Cuando reconocemos las dos tesis, queda claro que debilitar la tesis primaria solo significaría renunciar a la ciencia y a lo alcanzado en el camino de la fundamentación y validación de los conocimientos. Abriría las puertas al misticismo, el autoengaño, la falta de rigor y la pseudociencia. Al mismo tiempo, mantener la tesis derivada inalterable deslegitima al resto de los saberes, imposibilita la formulación de

problemas fundamentales, como son los problemas humanos, que no encuentran soluciones viables si se omite el sujeto y el universo cultural a que pertenecen los conocimientos y las acciones humanas.

Para salir de esta absurda dicotomía necesitamos "...fortalecer, profundizar y extender la tesis primaria, para que ese fortalecimiento/profundización/extensión simultáneamente restrinja el alcance de la tesis derivada."(p.167) Esto solo podrá realizarse mediante una ruptura paradigmática, que interpreto realiza Morin en su crítica a la ciencia, donde no abandona o rechaza los valores específicos de los procedimientos y técnicas que la ciencia aporta, a la vez que insiste en la necesidad de una lectura crítica cultural y paradigmática.

Por eso el método que propone es anti-método, lo que significa que no es ni instrumento (Aristóteles), ni vía que asegura el conocimiento verdadero (Descartes), ni regla que obliga (Kant). No puede ser receta ni procedimiento aplicable a casos diversos como llave maestra. Es estrategia de indagación, método de descubrimiento que tiene ante sí el objeto desconocido, y por ello debe construirse y reconstruirse de nuevo cada vez. Esta verdad sencilla no siempre es comprendida.

El método como estrategia no puede reducirse al procedimiento de objetivación, ni ceñirse a un cierre paradigmático, necesita liberar la atadura paradigmática moderna que se desplegó como separación entre la ciencia y la vida cotidiana...

La ciencia se separa de la filosofía en el curso del siglo XVII no sólo por introducir en sí misma la medición y la precisión, la observación sistemática y la experimentación, sino también porque se funda en el paradigma disyuntivo que aparta cualquier juicio de valor de sus juicios de hecho y de sus teorías. De hecho, el desarrollo de la ciencia obedece a una dialógica compleja entre la imaginación teórica y la verificación experimental, entre el racionalismo que intenta establecer las leyes del universo y el empirismo que lo subordina todo al respeto

de los hechos. No obstante, la ciencia clásica va a obedecer al gran paradigma de occidente al decretar un paradigma de simplificación propio, apto para establecer una visión determinista perfecta de un universo que obedece a unas cuantas grandes leyes impecables. «La ciencia debe sustituir lo visible complicado por lo invisible simple», según la formulación que Jean Perrin seguía creyendo pertinente mediado este siglo. (Morin, 1992, pp. 229-230).

Y debe comprenderse en el contexto general a que pertenece, que es cultural:

Habíamos dicho: el mundo está en el espíritu que está en el mundo. Dado que, para nosotros, el mundo siempre es cultural también, podemos decir igualmente: la cultura está en el espíritu que está en la cultura. Dado que, como acabamos de indicar, la cultura también está en el cerebro, podemos reconocer que la cultura forma parte del cerebro tanto como el cerebro forma parte de la cultura. (Morin 1999, p. 253)

Por eso, más que un procedimiento, un camino a seguir, o una metáfora ingeniosa y evocadora, el método que propone Morin es el camino. Damos cuenta de él como parte de nuestra responsabilidad al producir conocimientos. Morin nos muestra su camino a través de la gigantesca obra teórica que ha construido a la cual continua aportando. Nos convoca, como en su reciente conferencia en la UNESCO, a explorar y ser responsables visibilizando el camino que hemos recorrido para alcanzar los modestos conocimientos, que son siempre resultados del quehacer humano; un quehacer que no se desenvuelve ni en el vacío absoluto, ni en el estado final perfecto y completo, sino que es y será siempre el producto frágil que emerge de un proceso histórico, social, cultural que desarrollan los seres humanos, y cuyas bases paradigmáticas deben estudiadas y explicadas.

¡Muchas felicidades en este centenario, querido maestro Edgar Morin!

## Referencias bibliográficas

Reynaga, R., Enriquez, J., Delgado, C. (2006). *Modelo educativo*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.

Delgado, C. (2012). Conocimiento, conocimientos, diálogo de saberes. En Valdés, F. y León, Y. *La filosofía en su tiempo histórico*, pp. 159-180. Ruth Casa Editorial-Ciencias Sociales.

Morin, E. (1992). *El método IV. Las ideas*. Cátedra.

Morin, E. (1999). *El método III. El conocimiento del conocimiento*. Cátedra.

## **Edgar Morin y el nuevo horizonte epistemológico para la orientación de las actividades cognoscitivas**

*Sergio Néstor Osorio García, PhD.*

Universidad Militar de Nueva Granada, Bogotá, Colombia.

En el contexto de la celebración de los 100 años del pensador planetario Edgar Morin, a realizarse el próximo 8 de julio de 2021, he recibido la invitación de mi amigo Carlos Jesús Delgado, para hacer un escrito como homenaje al legado que nos deja Morin con su vida y su obra. Con gusto y la admiración de siempre, escribo estas reflexiones en actitud de agradecimiento y fraterna solidaridad.

Consciente del impacto que las transformaciones socio-culturales, políticas, económicas, históricas y espirituales producen en los procesos de aprendizaje de las personas y las colectividades, y de manera especial, de las personas que nos movemos en el ámbito de las Instituciones de Educación Superior IES, quiero a la luz del legado de la apuesta moriniana (Osorio, 2014, pp. 15-35), plasmar el nuevo horizonte epistemológico para la orientación de las actividades cognoscitivas. Este puede ser mi mejor acto de agradecimiento a un ser humano que, en muchos aspectos y especialmente en el noológico transformó mi manera de pensar y de vivir.

Para una mejor comprensión de este nuevo horizonte epistemológico, el



presente documento seguirá los siguientes pasos: en primer lugar, presentaré como telón de fondo los desafíos epistemológicos de la revolución contemporánea del saber; en segundo lugar, describiré la manera como se ha organizado el conocimiento científico a través del modelo disciplinar (modelo del que somos herederos y, también, prisioneros); en tercer lugar, mostraré como el conocimiento disciplinar, propio de la universidad del siglo XIX, no hubiera podido ser posible, sin la presencia de otro tipo de conocimiento: el conocimiento no-disciplinar que siempre estuvo a la base del conocimiento disciplinar, pero que tan sólo se hizo visible con la crisis del conocimiento disciplinar. Finalmente, y para concluir este escrito, haré de la mano de pensador planetario Edgar Morin, una dilucidación de la transformación paradigmática del conocimiento humano. Aquí me detendré, de manera especial, en el estatuto epistemológico-actitudinal del pensamiento ecológico o complejo, es decir relacional, que constituye una dimensión fundamental para la emergencia del conocimiento transdisciplinar.

### **1. Los desafíos epistemológicos de la revolución contemporánea del saber como telón de fondo de nuestras orientaciones epistemológicas**

Quizás la característica más sorprendente de nuestra época, desde el punto de vista epistemológico, sea, la de ser una sociedad que vive y sobrevivirá por la creación e innovación permanente de conocimientos en cuatro órdenes o ámbitos específicos: el científico, el tecnológico, el organizacional y el axiológico. (Corbí, 1992).

La creación contemporánea del conocimiento científico-tecnológico que se mueve desde lo infinitamente pequeño hasta lo enormemente grande, no tiene precedentes en la historia humana. Hemos explorado la realidad a escalas inimaginables en comparación con todo lo recorrido por el hombre hasta la fecha. Es más, podríamos afirmar, sin sonrojarnos, que la suma de los conocimientos sobre la organización del universo y sobre la organización de lo viviente obtenidos en los

últimos dos siglos, excede con creces, todo lo que se había podido conocer en todos los demás siglos reunidos.

Veamos esto desde una representación temporal. Imaginemos que estamos frente a un reloj con capacidad de sesenta minutos. Esos sesenta minutos representan 3000 años de historia humana. Cada minuto, cincuenta años; cada segundo aproximadamente un año. A esta escala, la transformación cognitiva a la que hemos hecho alusión se ha tenido en los últimos 10 minutos. En efecto, no ha habido cambios importantes en los medios de comunicación sino hasta hace apenas 9 minutos. En ese momento apareció la imprenta. Hace tres minutos el telégrafo, la fotografía, la locomotora. Hace dos minutos el teléfono, la radio, el televisor, Hace un minuto el cine. Las dos grandes revoluciones del siglo pasado, acaban de suceder: la revolución informacional surgió hace 5 segundos y la revolución cuántica hace una fracción de segundo. ¿Comprenden lo que les estoy diciendo? Muy sencillo que en los últimos 10 segundos ha habido un cambio tan radical en la historia de la humanidad, que todo el conocimiento anterior no sería sino un fragmento insignificante de lo que está ocurriendo ahora.

A esta situación que acabamos de metaforizar desde la fluificación del tiempo, es a la que se viene denominando la revolución contemporánea del saber (Sotolongo & Delgado: 2006). Situación que para ponernos a tono con el lenguaje bélico, -tan característico de nuestro presente-, genera una "explosión del conocimiento". La sociedad que vive y sobrevive de la producción permanente y continua de conocimientos, transforma de manera radical (en sus raíces) el propósito asignado a la educación universitaria en el siglo XIX, cuando aconteció la reforma moderna de la institución educativa y se le asignó a la institución educativa en cuanto y a la universidad en particular, la misión de ser la transmisora y generadora de conocimientos disciplinares.

Esto significa que la misión de la universidad moderna, tal y como la hemos comprendido está llegando a su fin. Pero, esto no ha de ser motivo de desánimo, sino más bien de creatividad. Si los educadores, nos seguimos ubicando como transmisores de un determinado acervo de conocimientos y, si además, somos malos transmisores en comparación con de la revolución informática, no tendremos como seducir a nuestros estudiantes en la construcción creativa de conocimientos. Por ello, nos debemos preguntar ¿Qué es lo que como educadores, podemos y debemos enseñar a unos estudiantes que tienen muchísima más información que nosotros? ¿A estudiantes que están extremadamente informados e informatizados, pero al mismo tiempo alineados en este mar de información?

Pienso que la pregunta fundamental, la pregunta que nos da que pensar, como nos dice Heidegger (Heidegger, 1994) no es la pregunta que se hizo la Universidad del siglo XIX: ¿Qué debemos enseñar? (Morin, 1998, 2001a, 2001b), sino más bien, la pregunta que nos señale hacia un nuevo horizonte epistemológico de comprensión: ¿Cómo podemos aprender? Y todavía más ¿Cómo podemos desaprender lo ya aprendido de manera disciplinar, para re-aprenderlo de manera compleja, relacional y transdisciplinar? (Nicolescu et al 1994; CIRET-UNESCO 1994).

Digámoslo de otra manera. El gran desafío al que nos enfrentamos hoy, visto desde lo que podemos comprender con la revolución contemporánea del saber, es el de enfrentar las siguientes paradojas: la paradoja según la cual entre más conocimientos disciplinares tenemos, menos capacidad adquirimos para saber *quiénes* somos; la paradoja según la cual entre más conocimientos especializados e hiper especializados tenemos, tenemos menos capacidad de pensar su unidad; la paradoja según la cual entre más conocimientos podemos tener de todo lo que pudiéramos conocer, tenemos mayor incapacidad de pensar la complejidad que somos y nos constituye. ¿Por qué con la adquisición de más conocimientos sobre

todo lo que podríamos conocer, más insignificante e incluso absurda, se vuelve el sentido de nuestra vida y también de nuestra muerte y no sólo como individuos, sino también como miembros de una sociedad y como miembros de una especie? (Morin, 2003) ¿Será que la atrofia de nuestro "ser interior", de nuestras mentalidades como les llama Nicolescu (compañero de andanzas epistemológicas de Morin), es el precio que tenemos que pagar por la creación exponencial de conocimientos científicos y tecnológicos?

Ante esta paradójica situación, se nos dirá que nada hay que temer, que las cosas llegarán a feliz término gracias a no se qué poderes divinos que manejan invisiblemente la historia, o peor aún, que la humanidad siempre ha estado en crisis y que esta nueva crisis, no será distinta a las anteriores, en las que incluso, se dieron cambios fundamentales. Total, la humanidad buscará las formas de seguir adelante.

Dichas "respuestas" permiten, quizás, que no entremos en pánico, desde luego. Pero, también nos distraen algo que tenemos que asumir hoy, si queremos seguir haciéndonos viables como individuos, como sociedad y como especie, pues la humanidad, -por primera vez en la historia de su autoconstitución-, tiene hoy la posibilidad de autodestruirse por completo y esto en sentido planetario, sin ninguna posibilidad de retorno o de rehacerse de una manera totalmente distinta. Y esta posibilidad se agrava tanto más, cuanto que esta situación absolutamente novedosa para la especie humana, obedece a una descomunal producción de conocimientos sin una visión del mundo en donde ubicarlos. Somos presa fácil de una lógica cada vez más implacable de la eficacia por la eficacia.

Sin embargo y de manera paradójica, aunque el futuro pudiera apuntar hacia la autodestrucción total, también podría orientarse, si despertamos, hacia una nueva metamorfosis societal, comparable a los grandes virajes de la historia humanidad en ciertos momentos de su autoconstitución como especie. En medio de tanta

desesperanza, también se dan las condiciones para la esperanza. Como diría el poeta Hölderlin, en su Himno Patmos: *"Ahí donde habita el peligro, habita también lo salvador"*.

El peligro de la autodestrucción humana y planetaria es al mismo tiempo el desafío para su transformación; El peligro de extinción humana y planetaria tiene como contrapartida la esperanza que se alimenta con una nueva concepción y organización del universo y del conocimiento humano: estamos como nos dice Morin, en "noche y niebla" y no es momento ni de euforias, ni de cataclismos, sino de discernimiento. Por ahora, no sabemos hacia donde se va a inclinar la balanza, pero algo si es cierto, el destino de la humanidad dependerá de lo que hagamos o no de nosotros mismos y, de la consciencia de humanidad que podamos desarrollar tanto a nivel personal como colectivo. Y este cambio se debe dar hoy, pues quizás mañana, sea demasiado tarde.

Otro gran desafío, y este nuevamente asociado a "explosión del conocimiento" está muy bien caracterizado por el físico rumano Basarab Nicolescu, cuando nos recuerda que el declive de una civilización, viene acompañado por el desfase entre las capacidades interiores para habitar el mundo (la mentalidad o mundo interior) y el alud de conocimientos, en este caso disciplinares, que los humanos construyen y disponen sobre la naturaleza (mundo exterior) para habitarla humanamente.

El proceso de decadencia de las civilizaciones es de gran complejidad y hunde sus raíces en la más absoluta oscuridad. Hoy la humanidad -desde las grandes masas hasta los grandes dirigentes-, sin tomar plena consciencia del proceso de decadencia, permanece impotente ante la caída de su civilización. Todo sucede como si los conocimientos y los saberes que una civilización acumula no pudieran integrarse en el ser interior de quienes componen esa civilización. Sin embargo, y después de todo, es el ser humano quien se encuentra o quien

debería encontrarse en el centro de toda civilización digna de tal nombre.

(Nicolescu, 1996, p. 35)

Según esto nuestro destino como humanidad, nuestra sostenibilidad o insostenibilidad planetaria, pasa necesariamente, por la manera como limitemos personal y colectivamente dicho desface, y dicha disminución, pasa a su vez y de manera necesaria, por lo que podamos hacer desde la educación. Por tanto ¿Qué tenemos y debemos aprender y desaprender hoy? ¿Cuál es el reto que tenemos que asumir como Universidad, para construir una humanidad otra?

## **2. Revolución científica y organización disciplinar del conocimiento. La herencia de la Universidad del siglo XIX**

*Un hombre que sólo conoce su propia ciencia, ni siquiera esa ciencia conoce*

Alfred Whitehead.

La disciplinariedad, la multi poli o pluridisciplinariedad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad son, hoy por hoy, las distintas formas de concebir y organizar institucionalmente el conocimiento, y son también, la base desde las que se forman las actitudes para consigo mismo, para con la sociedad y el mundo en medio de la revolución contemporánea del saber.

El cambio en la concepción y organización del conocimiento muestra que la universidad se encuentra en el momento actual sometida no sólo a reformas pragmáticas y programáticas, sino también ante una verdadera reforma paradigmática como condición epistemológica de posibilidad para integrar los conocimientos dispersos en infinidad de disciplinas y para enfrentar adecuadamente los desafíos humanos en la era planetaria.

¿Por qué el conocimiento que se enseña en la universidad está llegando hoy a su fin? Respuesta: porque es un conocimiento disciplinar. Una disciplina puede ser

definida como una categoría que organiza el conocimiento científico al mismo tiempo que institucionaliza la división y la especialización del trabajo.

Las disciplinas son cuerpos de conocimiento científico, plausibles de organizarse sistemáticamente para ser enseñados, que se encargan del estudio de fragmentos específicos de la realidad -dichos fragmentos constituyen el dominio material u objeto de la disciplina- y de la búsqueda continua de conocimientos nuevos que desplazan a los antiguos, sobre la materia particular de que se ocupan. (Tamariz y Espinosa, 2006, p. 5)

La organización del conocimiento a través de disciplinas tiene un origen histórico muy concreto: las universidades modernas, que instituyeron la especialización y la división del trabajo en conocimientos autónomos delimitados por criterios ontológicos, epistemológicos, metodológicos y actitudinales con el convencimiento de estar dando la mejor respuesta ante un desafío naciente: la configuración de un mundo bipolar.

A este manejo histórico en la construcción y organización del conocimiento disciplinar, le corresponde el modelo de universidad basado en Facultades, Departamentos y Centros especializados del saber, que tiene como misión la producción y enseñanza de conocimientos. Situación que para la época, se tornaba óptima, pero que para la nuestra, da muestras no sólo de envejecimiento, sino también de involución. Pues la producción disciplinar del conocimiento en lugar de producir más y mejores comprensiones de la realidad, hoy las imposibilita y las vuelve impertinentes.

La organización del conocimiento a través de disciplinas o saberes especializados, en materias determinadas o cuerpos formales de estudio y explicación de fenómenos pertenecientes a un nivel de realidad o a un trozo de cierto nivel de realidad, constituye lo que hemos venido llamando desde el siglo XIX el

conocimiento científico o conocimiento disciplinar, que para la época es lo mismo (Osorio, 2012).

La disciplinariedad, es entonces, la expresión de un tipo de organización del conocimiento (paradigma), caracterizado por tres grandes elementos: la simplificación de la complejidad en unidades funcionales, desde una lógica disyuntora y reductora de la realidad, que a su vez se asume desde tres grandes niveles o aspectos el físico, el biológico y el antropológico (Osorio, 2008a; 2008b).

En este contexto podemos afirmar con Nicolescu, que desde el punto de vista histórico, la ciencia moderna nace como expresión de una lógica que no sólo diferencia, sino que divide al sujeto del objeto: se da un sujeto que conoce un objeto y un objeto que puede ser conocido con "independencia" del sujeto. Así las cosas, la ciencia y la universidad modernas, nacen de una ruptura entre el saber cultural y el conocimiento disciplinar que alza su vuelo en contra de las cosmovisiones culturales de su época:

La ciencia moderna nació mediante un violento rompimiento con la antigua visión del mundo. Se fundamentó en la idea -sorprendente y revolucionaria para la época- de una separación total entre el sujeto cognoscente y la realidad, que era asumida como completamente independiente al sujeto que la observaba. Este rompimiento permitió a la ciencia desarrollarse independientemente de la teología, la filosofía y la cultura. Era un acto de libertad positivo. Pero en nuestros días, las consecuencias extremas de ese rompimiento, encarnados por la ideología del cientismo, (es decir, de la lógica implacable de la eficacia por la eficacia), se han convertido en un riesgo potencial de destrucción de las especies, incluyendo la nuestra. (Nicolescu, 2006, p. 4)

Pero no sólo eso, sino que la separación estricta entre sujeto-objeto, conocimiento-cultura trajo aparejados una actitud cientista que se caracteriza por la creencia, según la cual, la única forma de conocimiento, es la del conocimiento científico. Y dicho



conocimiento científico, se posiciona en el orden de lo social, en detrimento de los saberes ancestrales y con la exclusión de otros tipos de conocimiento (metafísico, religioso, estético...) que habían posibilitado la sobrevivencia humana durante milenios

Las consecuencias de este cientismo han sido considerables: el único conocimiento digno de ese nombre debe ser, por tanto, el científico, objetivo; la única realidad digna de este nombre debe ser, por supuesto, la realidad objetiva, gobernada por leyes objetivas. Todo conocimiento que no sea el conocimiento científico es, pues, enviado al infierno de la subjetividad, tolerado cuando mucho, como un embellecimiento sin significado o rechazado con desdén como fantasía, ilusión, regresión o como un producto de la imaginación. La objetividad, puesta como el criterio supremo de Verdad, tiene una consecuencia inevitable: la transformación del Sujeto en un Objeto. La muerte del Sujeto es el precio que pagamos con el conocimiento objetivo. El ser humano se volvió un objeto -un objeto de explotación del hombre por el hombre-, un objeto de experimentos, de ideologías que se proclaman científicas, un objeto de estudios científicos para ser disectado, formalizado y manipulado. El Hombre-Dios se convirtió en Hombre-Objeto, del cual el único resultado puede ser la autodestrucción. (Nicolescu, 1996, p. 4)

Además de esta interpretación contextual del conocimiento científico en el siglo XIX, tampoco es posible decir desde otros criterios que el conocimiento disciplinar haya podido demostrar la fecundidad de su intento más allá de algunos ejemplos específicos. Más bien habría que reconocer que el avance del conocimiento disciplinar, en prácticamente todos los campos del saber científico, ha mostrado una incapacidad para resolver los problemas fundamentales que enfrenta la humanidad. Problemas que no pueden ser comprendidos de manera disciplinar como por ejemplo: el sentido de la vida y de la muerte, la organización de un modo decente y democrático de vida, la satisfacción de las necesidades básicas de  $\frac{3}{4}$  partes de la

población mundial, la búsqueda de la paz, entre otros.

La demarcación disciplinar del conocimiento, como la construcción de un "objeto" de conocimiento separado de sus relaciones con el entorno, hace que se pierda justamente lo propio del conocimiento humano: su capacidad de interrelación con el todo desde la cual la parte puede verse como parte. En este sentido, la organización del conocimiento a través de las disciplinas, visto desde hoy, es decir dos siglos después de la herencia de la universidad moderna, trae aparejado un gran peligro: el peligro de la super e hiper-especialización. Y con ella, el peligro de la cosificación del "objeto" y también la eliminación del "sujeto".

En síntesis, el espíritu disciplinario tiende a la larga a convertir el conocimiento en una actividad insular que reclama para sí un "objeto" de conocimiento desarraigado de la totalidad de lo real y protegido de cualquier intruso no-disciplinar que se asume como extraño para su dominio y control. Por esta razón la organización del saber científico en disciplinas del conocimiento fragmentado y descontextualizado, no sólo cosifican los "objetos" y elimina los "sujetos" en su mutua interrelación, sino que además, pierde de vista los problemas fundamentales de la humanidad, excluye los "hiatos" entre los "objetos" del conocimiento que son los que, epistemológicamente, nos permiten hoy saber cómo funciona el mundo.

### **3. El conocimiento no-disciplinar que se encubre e invisibiliza en el conocimiento disciplinar. Retomando la intuición moriniana del conocimiento humano**

Cuando se analiza la organización del conocimiento disciplinar desde la historia del pensamiento contemporáneo, es decir, más allá de la interpretación internalista de la ciencia y más allá de la ideología cientista, se descubre que la base no-disciplinar del conocimiento científico, no sólo es necesaria, sino fundamental para las condiciones epistemológicas de posibilidad del mismo conocimiento disciplinar.

El conocimiento científico, como lo veíamos anteriormente, no sólo se ha desarrollado de manera disciplinar por la ruptura de los saberes tradicionales, sino que, y esto es lo fundamental, ha alzado su vuelo con la ruptura de los conocimientos no-disciplinarios, por la oposición a ellos, por la "trascendencia" de ellos, por la migración de unos conceptos provenientes de un campo de conocimiento a otros campos de conocimiento y finalmente por la hibridación de marcos categoriales de comprensión entre las diferentes disciplinas.

Dicho de otra manera, si la historia oficial de las ciencias del siglo XIX y gran parte del siglo XX es la historia del conocimiento disciplinar, al mismo tiempo y de manera concomitante, contradictoria y complementaria, la historia no-oficial es la historia de los saberes no-disciplinarios que son al mismo la condición de posibilidad de los saberes disciplinares y de un nuevo tipo de conocimiento que se da en y más allá de los conocimientos disciplinares y que hoy ha comenzado a emerger: el conocimiento transdisciplinar.

En las ciencias contemporáneas las nociones o categorías del conocimiento científico no sólo circulan de un campo a otro, sino que muy a menudo atraviesan clandestinamente las fronteras disciplinares sin que estas puedan ser detectadas por su "aduaneros". Muy al contrario de la idea según la cual el conocimiento sólo tiene pertinencia en el campo disciplinar en donde nació, el desarrollo de las ciencias contemporáneas muestra lo contrario: que los conocimientos son tanto más pertinentes en cuanto que los "objetos", los "métodos" y las "categorías" disciplinares migran de una disciplina a otra y se hibridan desde nuevos esquemas cognitivos transformando con ello no sólo el conocimiento, sino también la actitud personal de quien conoce. Veamos algunas de estas.

La *biología molecular*, aunque ella no lo reconozca de manera explícita, tomó su lenguaje de la vida cotidiana que migró al lenguaje de las teorías de la

información, que a su vez se hibrida con el lenguaje jurídico para finalmente desarrollar una nueva comprensión de la realidad estudiada: la vida.

De hecho, la noción de "información", surgida de la práctica social, tomó un sentido científico preciso nuevo en la teoría de Shannon, y luego ella migró a la biología para inscribirse en el gen; entonces se asoció a la noción de "código", nacido de un lenguaje jurídico, que se "biologizó" en la noción de "código genético". La biología molecular olvida a menudo que sin estas nociones de patrimonio, código, información, mensaje, todas provenientes de otras disciplinas, la organización viva sería ininteligible. -La biología molecular olvida por completo que ella-, nació de estos concubinatos "ilegítimos", que no tenían ningún status disciplinario en los años cincuenta y que lo adquirió en Francia después del premio Nobel de Monod, Jacob y Lwoff. Cuando ella se autonomizó, se encerró y se volvió imperialista. (Morin, 1998, p. 31)

Pero, no sólo la migración de categorías, sino también la hibridación entre lo que podríamos llamar esquemas cognitivos permiten que una disciplina fecunde a otro campo distinto al que ella se mueve con propiedad. Así por ejemplo, Claude Lévi-Strauss no hubiera podido desarrollar su antropología estructural si no se hubiera encontrado muchas veces en New York con Roman Jakobson, quien había elaborado la teoría de una lingüística estructural. Y si los dos no hubieran sido -al mismo tiempo y en distintas fechas-, víctimas de la guerra que los hizo emigrar, al primero desde Rusia y al segundo desde Francia cuando ésta estaba sitiada por los ejércitos nazis.

Dicho de otra manera, las hibridaciones de los esquemas cognitivos pueden surgir no sólo de la migración de nociones disciplinares de un campo de conocimiento a otro campo de conocimiento, sino también por la migración de investigadores y por desordenes sociales. Esto prueba que el conocimiento científico no se da en el aire, ni en condiciones asépticas, ni con independencia de los sucesos históricos, sino en y desde ellos. La ciencia como toda creación humana es hija de

una historia. Aunque paradójicamente, las concepciones científicas de las ciencias quieren mantener su vitalidad en y desde los enclaustramientos disciplinares y abstractos.

Un ejemplo maravilloso de esta hibridación de esquemas cognitivos, es el de *la cibernética*. La cibernética, como es ya hoy conocido por todos, surge del encuentro durante los años cuarenta y cincuenta entre matemáticos e ingenieros. Dichos encuentros hicieron posible una integración sin precedentes entre lo que pensaban por aquella época unos matemáticos y unos ingenieros, lo que condujo a que las investigaciones técnicas sobre máquinas autogobernadas se integraran con la teoría de la información concebida por Shannon y Weaver en el marco de la compañía telefónica Bell. Todo esto permitió un nuevo cuerpo de ideas y de conocimientos, -un nuevo esquema cognitivo-, que de manera lenta, pero segura, fecundó con el tiempo tanto a las ciencias naturales como a las sociales y humanas.

John von Neumann y Norbert Wiener, son en este campo, los científicos que permiten comprender como lo más práctico, puede surgir de un buen "esquema cognitivo". Es decir, como lo más práctico es hacerse con una buena teoría. Teoría que no puede desarrollarse de manera disciplinar y que por no serlo, además, posibilita en los investigadores capacidades policompetentes que pueden ser utilizadas en situaciones prácticas como en la construcción de esquemas cognitivos amplios, es decir, en campos que superan el conocimiento disciplinar.

Otro ejemplo de la historia de la ciencia contemporánea, es el de *la historia de los anales*. Ustedes recordarán como la historia de los anales, siendo marginada durante mucho tiempo del seno de la universidad, finalmente se impuso como nuevo paradigma de comprensión histórica que integra dentro de sí, componentes históricos, económicos, sociológicos, psicológicos y antropológicos. El saber histórico, desde la escuela de los anales, es un saber multidisciplinar e interdisciplinar

que muestra como la organización del conocimiento científico a través de disciplinas, es posibilitado, por formas de conocimiento que trascienden las mismas disciplinas.

Desde una perspectiva distinta, pero complementaria a la de la historia de los anales, podríamos mirar como una disciplina ayuda a otra disciplina para construir un nuevo "objeto" de conocimiento, rompiendo ella misma su encierro disciplinar. En este caso la novedad cognitiva no está sólo en el nuevo "objeto" de conocimiento construido de manera interdisciplinaria, lo cual es un gran avance para el conocimiento, sino en el impacto que éste nuevo tipo de organización del conocimiento puede tener en el investigador, el cual al tener que construir interdisciplinariamente su "objeto" de conocimiento, desarrolla unas competencias polifuncionales capaces de generar intercambio, cooperación y conocimiento en sentido no-disciplinar. Ejemplos representativos para estos casos, son para Morin *la prehistoria, la ecología científica y la astrofísica*.

*La prehistoria* como ya lo sabemos hoy, se interroga por el paso de los primates superiores a los homínidos recurriendo para ello a la construcción del "objeto" de conocimiento ayudado de las herramientas y las técnicas de varios conocimientos disciplinares como la etología, la antropología, la paleontología, entre otras y esta transferencia entre herramientas disciplinares genera una nueva ciencia policompetente y interdisciplinaria.

*La ecología* introducida por el biólogo y filósofo alemán-prusiano Ernst Haeckel en 1866 con su trabajo: *Morfología general del organismo*, tuvo su desarrollo científico cuando el botánico inglés Arthur Tansley en el año 1935 asumió la teoría general de sistemas como modelo que lograba integrar disciplinas que hasta la fecha no se encontraban en ningún camino. La ecología actual, es decir, *la ecología científica* articula los más diversos conocimientos provenientes de la geografía, la geología, la bacteriología, la zoología, la botánica, entre otras. Y es, desde la

perspectiva que estamos presentando, la primera ciencia del siglo XX que no basa sus pretensiones cognitivas en un conocimiento disciplinar al estilo de la ciencia clásica, sino que se enfoca hacia la solución de problemas interdisciplinarios que surgen en un tipo específico de organización de conocimiento o mejor aún desde la auto-eco-organización del conocimiento al interior de un paradigma de complejidad<sup>7</sup>.

*La astrofísica* no es solamente una ciencia nacida de la interrelación entre la física, la microfísica y la astronomía de observación, sino una ciencia que ha hecho emerger un nuevo modelo cosmológico cognitivo que religa lo hasta ahora desunido y al mismo tiempo introduce en el conocimiento lo que hasta ahora parecía propio de la especulación filosófica: la dimensión reflexiva del conocimiento. Con la astrofísica, y esto también por primera vez, se comienza a comprender que la separación moderna entre cultura científica y cultura humanística es puramente ideológica y artificiosa y que el conocimiento humano opera de manera compleja, es decir, relacional.

Esto, sin lugar a dudas, es maravilloso, y nos muestra que la reflexibilidad del conocimiento humano, es decir, su dimensión epistemológica que había huido del conocimiento con la aparición de la ciencia moderna: la ciencia del siglo XVII, XVIII y XIX, regresa al ámbito del conocimiento por el mismo camino por el que había huido: la ciencia del siglo XX. Pero, ahora desde una racionalidad totalmente transformada<sup>8</sup>. Desde esta nueva racionalidad, quizás, estemos preparados para enfrentar no sólo los problemas insulares, sino los problemas peninsulares (complejos que ha de

---

<sup>7</sup> Este macro-concepto junto con el paradigma de complejidad, es propiamente el andamiaje epistemológico que hay que tener en cuenta para una comprensión adecuada de un pensamiento complejo al estilo moriniano. Desafortunadamente las interpretaciones al uso de este gran pensador, dejan de lado estos aspectos nucleares de su propuesta.

<sup>8</sup> Esto lo desarrolla Morin en una bella conferencia sobre la complejidad del conocimiento. Cfr. Morin, E. (2010).

enfrentar la humanidad), si quiere hacerse sostenible, es decir, viable en una era que se ha convertido en planetaria

Los ejemplos desde la historia de la ciencia que hemos expuesto, tienen una intencionalidad bien clara: mostrar cómo la organización de los conocimientos científicos a partir de las disciplinas, es la cara visible de la historia oficial del saber científico, que encubre e invisibiliza la otra cara: la cara no-oficial de conocimiento científico, y que es, concomitante, antagónica y complementaria al saber disciplinar.

Estos cambios al interior del conocimiento científico, no son desde luego, la manera normal de hacer ciencia, son más bien casos fugaces, dispersos, intermitentes en la historia oficial de la ciencia. Pero, nos muestran el iceberg de una nueva racionalidad y nos permiten comprender como una variedad de situaciones (migración de nociones de una disciplina a otra, hibridación de esquemas cognitivos, desarrollo de capacidades policompetentes) nos están llevando a concebir una nueva forma de conocimiento: el conocimiento transdisciplinar y al mismo tiempo nos muestran la emergencia de una nueva organización del conocimiento: el paradigma de complejidad.

Pero aquí y a pesar de esta gran fluidificación del conocimiento científico, no se ha traspasado aún de manera epistemológica, el horizonte disciplinar del conocimiento. Para que esto suceda, es necesario que se produzca una transformación paradigmática en el conocimiento disciplinar. Y, mientras no se realice una transformación paradigmática del conocimiento humano, el desfase entre las mentalidades (mundo interior) y los conocimientos y saberes científicos (mundo exterior) que veíamos anteriormente, en lugar de disminuir aumentan de manera exponencial y preocupante. Y la preocupación surge porque con este desfase no se pone en riesgo únicamente el saber científico en cuanto tal, sino que se pone en riesgo, y esto por primera vez en la historia humana, la sostenibilidad e



insostenibilidad de la biósfera y de la vida humana y no-humana en esta era que se ha convertido en planetaria<sup>9</sup>.

¿Qué consecuencias podemos sacar de aquí para la comprensión amplia de la racionalidad humana? Varias y de gran calado.

La primera es que las disciplinas, vistas desde hoy, están justificadas intelectualmente, pero a condición que ellas guarden y reconozcan la existencia de sus lazos y solidaridades con las demás disciplinas; a condición que no oculten o invisibilicen las realidades que están tejidas en común y que por su naturaleza disciplinar no logran comprender.

La segunda es que el gran desafío para la organización del conocimiento humano, no puede ser enfrentado en el nivel de educación superior, a partir de reformas programáticas que se realizan a interior de las universidades introduciendo en las mallas curriculares nuevas áreas de estudio o incluso conocimientos multi, poli o interdisciplinarios. Tampoco puede ser enfrentado desde reformas pragmáticas que conciben el conocimiento al estilo de una mercancía que se compra y se vende, y que organizan la "enseñanza disciplinar" desde el imperativo incontrolado del lucro y la acumulación desmedida del capital financiero, con el pretexto de crear mayor cobertura educativa y/o mejoramiento de la calidad en las Instituciones de Educación Superior IES, convirtiendo a éstas, cada vez más, en "empresas productivas".

La tercera es que a la base de las nociones que migran de un campo disciplinar a otro, de las hibridaciones de los esquemas cognitivos de un campo disciplinar a

---

<sup>9</sup> Morin en un texto escrito a dos manos con la periodista Anne Brigitte Kern, nos habla de la emergencia de una nueva conciencia planetaria que se posibilita, a su vez, por el cambio en cuatro grandes campos de conocimiento científico: "Las ideas que más seguras parecían sobre la naturaleza del universo, sobre la naturaleza de la Tierra, sobre la naturaleza de la vida y sobre la propia naturaleza del hombre cayeron en los años 1950-1970, a partir de los progresos concomitantes de la astrofísica, las ciencias de la Tierra, la biología, la paleontología. Estos revolucionantes progresos permiten la aparición de una nueva conciencia planetaria" Cfr. Morin, E. & Kern, A.B. (1993 p.45).

otro, y de los desarrollos de poli-competencias en los investigadores que las practican, se encuentra en ciernes, la transformación paradigmática del conocimiento humano: la transdisciplinariedad (Osorio, 2008a, p.19-55; 2008b, p. 142-145; 2012, pp. 269-291).

La cuarta y última es que la transformación paradigmática del conocimiento es muy reciente y quizás no podamos conjeturar su futuro, pero está suficientemente claro que se trata de una nueva manera de concebir y de organizar el conocimiento humano sea este científico o no-científico.

A continuación, y para concluir nuestra exposición haré de la mano de pensador planetario Edgar Morin, una dilucidación de la transformación paradigmática del conocimiento transdisciplinar y su relación con la universidad del siglo XXI.

#### **4. Edgar Morin o el estatuto epistemológico-actitudinal de la transdisciplinariedad**

Edgar Morin, a quien tenemos el honor y la felicidad de celebrarle sus cien (100) primeros años de vida (08 07 2021), es Director emérito del Centro de Investigaciones Científicas de Francia, del que fue su Director durante más de 20 años. Actualmente, preside la Asociación Mundial para el Pensamiento Complejo con sede en Francia. Es autor de una voluminosa obra (*El Método*, VI tomos) en torno al paradigma de complejidad y a una teoría de la organización (auto-eco-organización) como condiciones de posibilidad para una nueva racionalidad y una nueva manera de habitar el hombre sobre la Tierra.

Morin piensa que el conocimiento disciplinar tiende por su misma naturaleza a cerrarse en sí mismo y a quedar incomunicado con los demás conocimientos disciplinares. Por ello, los conocimientos disciplinares, son cada vez más fragmentados, sin que pueda concebirse su unidad y relacionalidad. A esa situación

concreta, es a la que de una u otra forma quiere salirle al paso el conocimiento interdisciplinar, que según Morin no logra el cometido de ir más allá de las disciplinas, pues, la interdisciplinariedad, en tanto integración "externa" de conocimientos disciplinares, es como la integración de las distintas naciones al interior de la ONU, cada una no hace más que defender lo suyo frente a los demás.

"La interdisciplinariedad no llega a controlar las disciplinas como la ONU no controla las naciones. Cada disciplina intenta primero hacer reconocer su soberanía territorial, y, al precio de algunos flacos intercambios, las fronteras se confirman en lugar de hundirse" (Morin, 1984, p. 311). La interdisciplinariedad es semejante a lo que sucede en la ONU en tanto mecanismo confederado de estados "...en donde los estados, no pueden hacer otra cosa que afirmar cada uno sus propios derechos y sus propias soberanías con relación a las usurpaciones del vecino". (Morin, 1990, p. 41). Por tanto, hay que ir más lejos y en esta lejanía nos vamos a encontrar con el enfoque complejo de la transdisciplinariedad.

La transdisciplinariedad al igual que la interdisciplinariedad, según Morin, busca la unidad de los conocimientos fragmentados en disciplinas, pero no por la vía pragmática o programática, sino por la vía paradigmática. En este sentido, la hipótesis de trabajo de Morin es la siguiente: el desarrollo de la ciencia desde el siglo XVIII ha sido disciplinar y al mismo tiempo transdisciplinar. Lo que ha producido el conocimiento científico es al mismo tiempo lo que lo ha desunido: el carácter abstracto de su racionalidad.

Para Morin, los "principios" que han hecho emerger el conocimiento transdisciplinario, son al mismo tiempo los "principios" que han posibilitado los conocimientos disciplinares, pero desde un paradigma diferente. Por tanto, el verdadero problema que tenemos que enfrentar quienes nos ubicamos en la producción de conocimientos, no es tanto la búsqueda de la disciplinariedad, sino

de qué disciplinariedad es de la que se está hablando. Es necesario preguntar por el estatuto epistemológico del conocimiento disciplinar.

El saber hasta la modernidad filosófica se hizo para ser reflexionado, pensado, comprendido. Pero, desde la interpretación cientista, que ha sido la hegemónica, el conocimiento se ha construido para ser aplicado por instancias anónimas y ajenas a los individuos.

Así, mientras que el saber, en la tradición griega clásica, hasta la era de la Ilustración y hasta el fin del siglo XIX, se hacía efectivamente para ser comprendido, pensado, reflexionado, hoy, nosotros, individuos, nos vemos privados del derecho a la reflexión. (Morin, 1984, p. 312)

¿Cómo entonces, re-situar el problema del saber? ¿Cómo re-pensar el conocimiento?

El problema duro de la transdisciplinariedad, en la perspectiva moriniana, está en los principios que organizan, determinan y controlan los conocimientos, es decir, en los paradigmas (Morin, 1992, 1988, 1986). Desde Thomas Kuhn sabemos que la ciencia no se desarrolla por acumulación lineal de conocimientos, sino por la transformación de los principios que organizan el conocimiento (Osorio, 2003), y por esta razón como decía Whitehead, la ciencia es más cambiante que la teología. Ahora bien, para Morin, con el principio de simplificación/reducción que opera en la ciencia clásica, se pensó que el conocimiento podría llegar a ser objetivo (sin las intromisiones del sujeto). Pero, se olvidó que el conocimiento no es reflejo de la realidad, sino co-producción entre las estructuras del espíritu humano, las condiciones socio-culturales del conocimiento y el diálogo con la realidad (Morin, 1988). El conocimiento científico, identificado con el conocimiento en cuanto tal, es incapaz de pensarse a sí mismo, es incapaz de prever si lo que produce es aniquilación, sojuzgamiento o la emancipación. Es en síntesis, un conocimiento

ciego.

El conocimiento objetivo, que es su ideal, se ha traducido como la necesidad de eliminar la subjetividad, es decir, la parte afectiva inherente a cada observador, a cada científico, pero también ha comportado la eliminación del sujeto; esto es, el ser que concibe y conoce. Ahora bien, todo conocimiento, incluido el objetivo, es a la vez una traducción cerebral a partir de datos del mundo exterior y una reconstrucción mental a partir de ciertas potencialidades organizadoras del espíritu. Está claro que la idea de una objetividad pura es utópica. La objetividad científica es producida por seres que son sujetos, en condiciones históricas dadas, a partir de las reglas del juego científico. La gran contribución de Kant fue la de demostrar que el objeto de conocimiento es co-construido por nuestro espíritu. Nos ha indicado que es necesario conocer el conocimiento para conocer las posibilidades y los límites. El conocimiento del conocimiento es una exigencia del pensamiento complejo... Creo también que cada vez será más necesario llegar a un conocimiento científico integrando el conocimiento del espíritu humano al conocimiento del objeto que atrapa este espíritu, y que reconoce la inseparabilidad del objeto y del sujeto. (Morin, 2005, p. 102)

Por otro lado, según Morin, en la ciencia clásica también opera el principio de disyunción, que divide la realidad (de hecho inseparable) sin poder considerar su vínculo. O bien unifica la totalidad desde alguna de las partes o bien unifica la realidad desde la suma de las partes. De esta manera las tres grandes organizaciones del conocimiento: la física, la biológica y la antropológica viven en una disyunción total o se unifican reduciendo lo biológico a lo físico, lo antropológico a lo biológico.

Para poder desarrollar la transdisciplinariedad es necesario desarrollar un paradigma, que por un lado distinga, separe, oponga, pero que al mismo tiempo posibilite la comunicación de los saberes sin reducción o simplificación. Se necesita, como dice Morin, un paradigma de complejidad.

El paradigma que yo llamo de simplificación (reducción/disyunción) es insuficiente y mutilante. Necesitamos un paradigma de complejidad que oponga y asocie a la vez, que conciba los niveles de emergencia de la realidad sin reducirlos a las unidades elementales y a las leyes generales. (Morin, 1984, p. 314)

Consideremos los tres grandes dominios del conocimiento de la realidad: el físico, el biológico y el antropológico y veamos cómo Morin propone su unificación diferenciadora.

Morin postula la posibilidad epistemológica de un círculo hermenéutico o si prefieren una circulación enciclopédica con tres movimientos recursivos e interconectados:

El primer movimiento de integración se da cuando enraizamos el campo antropológico en el campo biológico, pues nosotros los humanos no hemos dejado de ser vivientes, animales sexuados, vertebrados, mamíferos. Y cuando integramos el campo biológico en el campo físico. Pues la organización viviente es una emergencia de la organización físico-química. Pero, teniendo en cuenta que la vida siendo una realidad emergente dentro de la organización físico-química, no puede ser explicada ni única ni adecuadamente desde la organización físico-química y que la vida humana siendo una realidad emergente dentro de la organización biológica no puede ser explicada única ni adecuadamente desde la organización biológica. En síntesis, hay que enraizar lo antropológico en lo biológico y lo biológico en lo físico y al mismo tiempo diferenciarlos por su nivel de complejidad organizacional.

El segundo movimiento es inverso al primero, pues la ciencia física que sirve de piso del conocimiento no es sólo física. En este sentido, el conocimiento no es como pensaba la física mecánica un puro reflejo del mundo físico que se hallaba frente del sujeto, sino una producción cultural, intelectual, psicológica, cuyos

desarrollos dependen de los de una sociedad y de unas técnicas de observación/experimentación producidas por una sociedad en un periodo histórico determinado. Si esto es así, hay que enraizar lo físico-químico en lo biológico y lo biológico en lo antropológico (cultural), puesto que el conocimiento que tenemos de estos niveles de realidad depende a su vez de las condiciones, posibilidades y límites de nuestro conocimiento, que a su vez depende de las condiciones de nuestro espíritu/cerebro, que dependen a su vez de una forma de vida social, cultural e histórica (Morin, 1988, 1992).

El tercer movimiento tiene que ver con el carácter enciclopédico de los dos anteriores. Se trata de ver como una dinámica exterior implica, a su vez una dinámica interior que implica la dinámica exterior. El carácter enciclopédico requiere de unos nuevos principios de organización del conocimiento. Esta nueva teoría de la auto-explicación organizacional ha de dar cuenta de la continuidad de los niveles de conocimiento de la realidad (físico/biológico-antropológico), como de sus niveles de continuidad y de discontinuidad, es decir, de sus emergencias. Y es esta dinámica exterior-interior/interior-exterior, la que pone en circulación unos nuevos principios paradigmáticos del conocimiento, la que puede poner en circulación los conocimientos y sus diferentes niveles de realidad; la que hará posible la organización compleja y transdisciplinar de los conocimientos.

De esta manera se puede restablecer el tejido común entre lo humano, lo vivo y el Universo, lo que implica una concepción compleja capaz de distinguir a la vez lo humano de lo natural y de integrarlo.

Es necesario ampliar la idea de *scienza nuova* introduciendo la interacción entre lo simple y lo complejo, concibiendo una ciencia que no suprima las disciplinas sino que las una y que las vuelva incluso más fecundas, una ciencia que sepa a la vez distinguir y unir y donde la transdisciplinariedad sea inseparable de la complejidad. Si las disciplinas desintegran la tela natural de la complejidad; la

visión transdisciplinar del conocimiento es capaz de restituirla. (Morin, 2005, p. 107)

Este bucle enciclopedante entre los distintos niveles del conocimiento de la realidad es lo que ha intentado hacer Morin en su monumental obra de seis tomos llamada *El Método*. *El Método* no busca encontrar un principio unificador de todos los conocimientos, -cosa que no ha pasado por la cabeza de Morin, puesto que esta pretensión sería volver a un principio abstracto y por tanto simplificador, reductivo y disyuntivo de la ciencia clásica-, sino poner en comunicación, en interretroacción enciclopedante los conocimientos sobre la base de un pensamiento complejo. A este respecto nos dice Morin:

A diferencia de Descartes, que partía de un principio simple de verdad, es decir, que identificaba la verdad con las ideas claras y distintas, y por ello, podía proponer un discurso del método de algunas páginas, yo hago un discurso muy largo en busca de un método que no se revela por ninguna evidencia primera, y que debe elaborarse en el esfuerzo, el riesgo y la incertidumbre. (Morin 1984, p. 316)

La misión del Método no es dar esquemas pragmáticos, ni formulas programáticas para la solución de los problemas que nos aquejan, sino posibilitar una reforma en la organización del conocimiento: una reforma paradigmática. La misión del Método es prevenirnos contra la doble enfermedad degenerativa del intelecto en sus dos grandes expresiones: la racionalización que cree poder reducir la realidad a lo pensado de la misma (el error del conocimiento) y la mitologización, que cree encontrar la quintaesencia de la realidad en el espíritu humano (la ilusión del conocimiento) (Morin, 2001a).

Ahora bien, lo más importante para Morin, no es sólo la interretroacción de los niveles de realidad mediante un bucle enciclopedante, sino lo que él llama la



“ecologización” o “complejización” del pensamiento (Morin, 1996, pp. 179-193). Es decir, el tener en cuenta el para qué contextual o ecológico del conocimiento humano. Esto implica que el conocimiento humano en todo su esplendor, que el conocimiento científico y no-científico, se ha de ubicar siempre, en los espacios culturales y los tiempos históricos en los que se dan los procesos cognitivos.

Dicho esto, desde otra manera de decir, la ecologización del pensamiento o el pensamiento ecologizado, que es lo mismo que el pensamiento complejo no es un aderezo del *homo sapiens*, sino un mecanismo bio-cultural capaz de enfrentar las necesidades de supervivencia humana y de darles solución con el objetivo de que el *homo sapiens*, -que al mismo tiempo es *demens*-, se haga viable.

La racionalidad humana a partir de la cual se construye el conocimiento es un trato permanente con la realidad en la que el hombre se encuentra y de la cual el mismo hace parte. La racionalidad humana, que es mucho más abarcante que el conocimiento científico, busca en el trato con la realidad un mejoramiento de las condiciones para la vida en el planeta y al mismo tiempo la realización (determinación) de la *Humana Conditio* (condición humana).

Cien (100) años de vida para dejarnos este legado y un compromiso indeleble para afrontar en las condiciones actuales que vive la humanidad, el dolor y la maldad del mundo.

Maestro Edgar Morin, gracias, muchas gracias por este gran legado de vida y de pensamiento. Esperamos no ser indignos de esta herencia y contribuir con ello al advenimiento de una sociedad otra.

### **Referencias bibliográficas**

CIRET *Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires*, Disponible en [https://ciret-transdisciplinarity.org/index\\_en.php](https://ciret-transdisciplinarity.org/index_en.php)

CIRET. (1997). *Le Congrès de Locarno. Quelle Université pour demain?* (1997). Disponible en

- <https://ciret-transdisciplinarity.org/locarno/locarno7.php>
- CIRET-UNESCO. (1994). *Le projet CIRET-UNESCO, Évolution transdisciplinaire de l'Université*, Disponible en [https://ciret-transdisciplinarity.org/index\\_en.php](https://ciret-transdisciplinarity.org/index_en.php)
- Corbí, M. (1992). *Proyectar la sociedad-Reconvertir la religión. Los nuevos ciudadanos*. Herder.
- Declaración de Venecia (1986). La ciencia ante los confines del conocimiento: prólogo de nuestro pasado cultural, Venecia, 7 de marzo de 1986. Disponible en <https://ciret-transdisciplinarity.org/organization.php>
- Heidegger, M. (1994). ¿Qué quiere decir pensar? En: *Conferencias y artículos*, traducción de Eustaquio Barjau. (pp. 113-125). Ediciones del Serbal.
- Martínez Mígueles, M. (2003). Transdisciplinariedad un enfoque para la complejidad del mundo. *ConcienciActiva* 21 julio 2003). Disponible en <http://www.concienciactiva.org>
- Morin, E. (2001b). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO-Magisterio.
- Morin, E. (1983). *El método I: La naturaleza de la naturaleza*. Cátedra.
- Morin, E. (1984). La antigua y nueva transdisciplinariedad. En: *Ciencia con conciencia*. (pp. 311-317). Anthropos.
- Morin, E. (1984). Por el pensamiento complejo. En: *Ciencia con conciencia*. (pp. 293-368). Anthropos.
- Morin, E. (1986). *El método II: La vida de la vida*. Cátedra.
- Morin, E. (1988). *El Método III: El conocimiento del conocimiento*. Cátedra.
- Morin, E. (1992). *El Método IV: Las ideas. Su hábitat, su vida, sus costumbres, su organización*. Cátedra.
- Morin, E. (1993). *Tierra patria*. Kairós.
- Morin, E. (1994). Epistemología de la complejidad. En: *Introducción al pensamiento complejo*. (pp. 135-164). Gedisa.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (1996). *Mis demonios*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Morin, E. (1998). *Articular los saberes. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?* Ediciones universidad del Salvador.
- Morin, E. (2001a). Inter-pluri-transdisciplinariedad. En: *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma-reformar el pensamiento*. (pp. 115-128). Nueva Visión.
- Morin, E. (2003). *El Método V: La humanidad de la humanidad*. Cátedra.
- Morin, E. (2005). Epistemología de la complejidad. En: Solana Ruiz J. *Con Edgar Morin, por un pensamiento complejo. Implicaciones interdisciplinarias*. (PP.27-52). Universidad Internacional de Andalucía-AKAL.

- Morin, E. (2006). *El Método VI: Ética*. Cátedra.
- Morin, E. (2010). Complejidad restringida, complejidad general. *Revista estudios*, VIII, (93), pp. 81-135.
- Morin, Edgar (1996). El pensamiento ecologizado, *Gazeta de Antropología* N° 12, 1996 Texto 12-01. [http://www.ugr.es/~pwlac/G12\\_01Edgar\\_Morin.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G12_01Edgar_Morin.html). Este texto publicado por primera vez en *Le Monde diplomatique*, octubre 1989, posteriormente apareció en: E. Morin, G. Bocchi y M. Ceruti, *Un nouveau commencement*, París: Seuil, 1991: 179-193.
- Morin, E. & Kern, A.B. (1993). *Tierra patria*. (pp.45-74). Kairós.
- Nicolescu, B. (1996). La transdisciplinariedad: una nueva visión del mundo. En *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. Editions du Rocher. Disponible en <https://ciret-transdisciplinarity.org/organization.php>
- Nicolescu, B., Morin, E., De Fritas Lima. (1994). *Carta de la transdisciplinariedad*, Convento de Arrábida, Portugal, noviembre de 1994. Disponible en <https://ciret-transdisciplinarity.org/index.php>
- Osorio, S. N. (2003). Aproximaciones a un nuevo paradigma en el pensamiento científico. En: Velilla, M.A. (Coord.). *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. (pp. 59-94). UNESCO-ICFES-Corporación Complexus. Quito: Ediciones jurídicas Gustavo Ibáñez.
- Osorio, S. N. (2008a). La emergencia de una nueva racionalidad. En: *Bioética y pensamiento complejo I: Un puente en construcción*. (pp. 19-55). Prontoprinter Ltda-UMNG.
- Osorio, S. N. (2008b). El desafío de la complejidad. En: *Bioética y pensamiento complejo II: Estrategias para enfrentar el desafío planetario*. (pp. 24-44). Archel publicidad-UMNG.
- Osorio, S. N. (2009). De la "Teoría crítica de la sociedad" a la "paradigmatología" de Edgar Morin. En: Maldonado, C.E. (Ed.). *Complejidad: revolución científica y teoría*. (pp. 145-173). Universidad del Rosario. Disponible en <https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/11091/Complejidad%20revolucion%20cientifica.pdf>
- Osorio, S. N. (2010). Camino hacia la transdisciplinariedad. La paradigmatología en Edgar Morin. En: *Pensar desde la educación superior. Una reflexión transdisciplinar*. (pp. 142-166). Alvi Impresores-UMNG.
- Osorio, S.N. (2012). El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad: fenómenos emergentes de una nueva racionalidad. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, XX (1), 269-291. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90924279016>
- Osorio, S.N. (2014). Hacia una metamorfosis social: la apuesta del pensador francés Edgar Morin. En Osorio García, S.N., Castillo Muñoz, A.A. *La Bioética a la luz de las Epistemologías de segundo orden II: El aporte crítico de Edgar Morin, Marià Corbí y Carlos Castaneda*. (pp. 15-35). UMNG-Digiprint S.A.S.

Projeto CIRET-UNESCO: Evolução transdisciplinar da Universidade (síntese do documento), 1997. Disponible en <https://ciret-transdisciplinarity.org/organization.php>

Sotolongo, P. & Delgado, C. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social: Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. CLACSO. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/soto/soto.html>

*Página dejada en blanco intencionalmente*

## **La cultura y la educación en Edgar Morin como mediaciones de enriquecimiento de la condición humana**

*Pablo Guadarrama González, Dr.Cs.*

Doctor en Filosofía, Universidad de Leipzig. Alemania. Doctor en Ciencias y Profesor Emérito de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Cuba. Doctor Honoris Causa en Educación, Perú. Investigador Emérito del Ministerio de Ciencias, Tecnología e Innovación, Colombia. Autor de varios libros sobre el pensamiento filosófico latinoamericano y metodología de la investigación científica. Actualmente es profesor la Universidad Nacional de Colombia y de la Maestría en Ciencia Política de la Universidad Católica de Colombia-Università degli Studi di Salerno. <https://orcid.org/0000-0002-4776-2219> Email: [pabloguadarramag@gmail.com](mailto:pabloguadarramag@gmail.com)

A la hora de valorar detenidamente las pertinentes propuestas de Edgar Morin en su obra *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* no cabe duda de que existe una orgánica imbricación entre cada uno de ellos, sin embargo es necesario en primer lugar cuestionarse ¿todos los saberes que propone — las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión; los principios de un conocimiento pertinente; enseñar la condición humana; enseñar la identidad terrenal; enfrentar las incertidumbres; enseñar la comprensión; la ética del género humano— tendrán similar significación o alguno de estos puede tener mayor relevancia que los demás?

Otra pregunta esencial es la siguiente: ¿debe considerarse esta obra simplemente como un proyecto propedéutico que limita sus alcances a mejorar las instituciones y sistemas educativos o por el contrario resulta algo más trascendente?

En el presente análisis se aspira a demostrar que, aunque existe una indudable interdependencia entre cada uno de estos saberes, en debida correspondencia con su perspectiva de la complejidad, «enseñar la condición humana» constituye el eje central de toda su propuesta. A la par se trata de fundamentar que este documento no solo está orientado a mejorar las instituciones y sistemas educativos, de ahí que cuente con el meritorio aval de la UNESCO, sino que posee un extraordinario valor teórico y práctico para perfeccionar las políticas públicas y numerosas esferas de la sociedad civil. No se debe olvidar que tanto Lenin como Einstein, entre otros, han enfatizado que no hay nada más práctico que una buena teoría.

Ha sido común que algunos autores manejen los conceptos de «naturaleza humana» y «condición humana» de forma casi equivalente, sin percatarse de las sustanciales diferencias de contenido semántico de ambos términos, pero ese no es el caso de Edgar Morin. Su agudeza intelectual le ha permitido diferenciarlos de manera adecuada como puede apreciarse particularmente en esta obra, en la que utiliza ambos términos, pero cada uno en el contexto epistémico adecuado. Tal distinción no resulta siempre explícita, pero se puede inferir con un análisis algo más profundo de sus ideas al respecto.

La cuestión no es simplemente cuantitativa —pues en este libro solo utiliza en tres ocasiones el término naturaleza humana, mientras que hace alusión doce veces al de condición humana—, sino de mayor significación filosófica, pues mientras el primero se circunscribe básicamente al proceso de «hominización», el segundo está referido en lo fundamental al de «humanización».

A su juicio:

Hay dos paradigmas opuestos concernientes a la relación *hombre ↔ naturaleza*. El primero incluye lo humano en la naturaleza, y cualquier discurso que obedezca a este paradigma hace del hombre un ser natural y reconoce la «naturaleza humana». El segundo paradigma prescribe la disyunción entre estos dos términos y determina lo que hay de específico en el hombre por exclusión a la idea de naturaleza. Estos dos paradigmas opuestos tienen en común la obediencia de ambos a un paradigma aún más profundo que es el paradigma de simplificación, el cual ante cualquier complejidad conceptual, prescribe bien sea la reducción (aquí de lo humano a lo natural) o la disyunción (aquí entre lo humano y lo natural). Uno y otro paradigma impiden concebir la *unidad* (natural ↔ cultural, cerebral ↔ psíquica) de la realidad humana e impiden igualmente concebir la relación a la vez de implicación y de separación entre el hombre y la naturaleza. Sólo un paradigma complejo de implicación/distinción/conjunción permitiría tal concepción; pero ese aún no está inscripto en la cultura científica. (Morin, 2001b, p. 16)

Su acertada crítica a tales enfoques unilaterales sobre la relación del hombre con la naturaleza se fundamenta en una perspectiva de la complejidad que se distancia abiertamente de cualquier postura reduccionista o simplificadora —que no significa que él subestime el papel de la simplificación en el proceso cognitivo<sup>10</sup>, pero lo que admite es que lo complejo se simplifique<sup>11</sup>— lo mismo desde el internalismo que desde el externalismo, de ahí se deriva su propuesta de un necesario enfoque

---

<sup>10</sup> "(...) la simplificación es necesaria, pero debe ser relativizada. Es decir que yo acepto la reducción consciente de que es reducción y no la reducción arrogante que cree poseer la verdad simple por detrás de la multiplicidad y complejidad de las cosas" (Morin, 2001a, p.143).

<sup>11</sup> "La complejidad es insimplificable. Esto es lo que se desprende sin duda del paradigma-sistema. Es complejo porque nos obliga a unir nociones que se excluyen en el principio de simplificación reducción:" (Morin, 1984, pp. 212-213).



transdisciplinar<sup>12</sup> que se oponga y supere toda pretensión de individualismo epistémico<sup>13</sup>, indispensable para la praxis científica y pedagógica.

Cuando plantea que “La importancia de la hominización es capital para la educación de la condición humana, porque ella nos muestra como la animalidad y la humanidad constituyen juntas nuestra humana condición” (Morin, 2001b, p. 31), toma clara posición ante la ancestral maniquea polémica entre los que consideran al hombre un ángel y los que, por el contrario, lo conciben como una bestia. Ante tal presunta dicotomía José Martí había también considerado a la educación una vía para superar tal situación al plantear: “Un hombre ignorante está en camino de ser bestia, y un hombre instruido en la ciencia y en la conciencia, ya está en camino de ser Dios” (Martí, 1976, p. 375).

Para el filósofo francés el largo período de hominización podría considerarse como un intento inútil de separar al hombre de forma total de la naturaleza, pues en definitiva este de algún modo siempre estará orgánicamente vinculado a ella. Es sabido que el gran error de algunas civilizaciones, como la occidental, ha sido considerar que la naturaleza debía y podría ser totalmente subyugada. En la

---

<sup>12</sup> “En tal sentido, su concepción se inspira en tratar de superar la controversia entre el internalismo y el externalismo en el campo epistemológico, al buscar una adecuada explicación sobre el proceso cognoscitivo en su correspondencia con la complejidad del mundo en que el ser humano debe realizar su convivencia con la naturaleza y la sociedad. Algo que no siempre logra, precisamente por las perspectivas reduccionistas que usualmente han sido adoptadas, la mayoría de las veces cuando se desarrollan tomando en consideración disciplinas estrechas. Como antídoto ante ese mal propone un enfoque transdisciplinar y complejo como corresponde al comportamiento de la realidad” (Guadarrama, 2018, Bogotá: Editorial Magisterio; Magisterio-Neisa. México. 2018; Magisterio-Premisas. Madrid. 2018.p. 101).

<sup>13</sup> “Los principios organizadores del conocimiento humano son los mismos que permiten la construcción subjetiva de la objetividad. Es cierto que un sujeto aislado no puede acceder sino imperfectamente al conocimiento objetivo. Tiene éste necesidad de comunicaciones intersubjetivas, confrontaciones y discusiones críticas. (Y es el desarrollo histórico de estos procedimientos intersubjetivos de objetivación lo que ha dado nacimiento a la esfera cultural de objetividad científica.)” (Morin, 1999, p. 228).

actualidad constantemente sorprenden los nefastos efectos del cambio climático como para recordarle al hombre lo fantasioso de sus pretensiones.

Cualquier criterio que pretenda otorgar mayor peso a la «hominización» y por tanto a la prevalencia de la «naturaleza humana» en el desarrollo del proceso civilizatorio<sup>14</sup> se orienta por un férreo determinismo que trae nefastas consecuencias reduccionistas como las del socialdarwinismo, mientras que la consideración según la cual la hominización ha sido imprescindible, pero no determinante en la evolución cultural de la humanidad conduce a una mejor comprensión de su progresivo lugar alcanzado hasta el presente. Ella, en última instancia, ha alcanzado su actual estatus y las perspectivas de mejorarlo gracias al proceso de «humanización», que finalmente ha predominado el constante enriquecimiento de la «condición humana» en el que la educación y la cultura han constituido sus factores mediadores esenciales, pues consagrar la vida a enriquecer el conocimiento constituye una de sus más dignas misiones<sup>15</sup>.

Este hecho queda muy claro cuando sostiene que:

Somos resultado del cosmos, de la naturaleza, de la vida, pero debido a nuestra humanidad misma, a nuestra cultura, a nuestra mente, a nuestra conciencia, nos hemos vuelto extraños a este cosmos que nos es secretamente íntimo. Nuestro pensamiento y nuestra conciencia, los cuales nos hacen conocer este mundo

---

<sup>14</sup> "La historia de las sociedades humanas en los últimos diez milenios puede ser explicada en términos de una sucesión de revoluciones tecnológicas y de procesos civilizatorios a través de los cuales la mayoría de los hombres pasa de una condición de cazadores y recolectores a otros modos, más uniformes y menos diferenciados, de proveer su subsistencia, de organizar su vida social y de explicar sus experiencias" (Ribeiro, 1970, p.19).

<sup>15</sup> "El conocimiento, que se halla al servicio del sujeto cognoscente, puede también poner a éste a su servicio. La posibilidad de comprometer a todo el ser en el conocimiento y, en el límite, dedicarle la vida al conocimiento, se convierte en uno de los rasgos más originales de la condición humana. Lejos de desaparecer en el conocimiento llamado desinteresado, el carácter existencial del conocimiento se intensifica en él, ya que la existencia personal vierte el infinito de su necesidad en su búsqueda de conocimiento" (Morin, 1999, pp.139-140).

físico, nos alejan otro tanto. El hecho mismo de considerar racional y científicamente el universo nos separa también de él. Nos hemos desarrollado más allá del mundo físico y viviente. Es en este más allá que opera el pleno despliegamiento de la humanidad. (Morin, 2001b, p. 30)

Si bien con el objetivo de cualquier valoración de los logros alcanzados por el hombre hasta la actualidad resulta imprescindible reconocer la significación del proceso de «hominización» —porque constituye la premisa ontológica esencial de su existencia y supervivencia—, del mismo modo resulta insuficiente cualquier análisis que lo hiperbolice en detrimento del conflictivo proceso de «humanización». En el mismo no ha sido todo color de rosa, pues en ocasiones las guerras y la violencia dan la imagen de que en el hombre prevalece más la animalidad que la humanidad, incluso el ecocidio lo sitúa en un nivel inferior a los animales, porque generalmente estos conservan mucho mejor el medio ambiente.

Sin embargo, una generalización inadecuada de tales actitudes en verdad «prehumanas» puede confundir en lugar de contribuir a comprender que la humanidad ha arribado a su estatus actual gracias a la educación y cultura, que por supuesto no constituyen entidades axiológicamente neutrales, especialmente esta última.<sup>16</sup>

Para Morin “La hominización desemboca en un nuevo comienzo. El homínido se humaniza. Desde allí, el concepto de hombre tiene un doble principio: un principio biofísico y uno psico-socio-cultural, ambos principios se remiten el uno al otro” (Morin, 2001b, p. 31). En este ininterrumpido proceso ha predominado la humanización sobre la hominización, aunque ambas solo podrían terminar en el

---

<sup>16</sup> “Una posible definición integradora debe considerarla como el grado de dominación por el hombre de las condiciones de vida de su ser, de su modo histórico concreto de existencia, lo cual implica de igual modo el control sobre su conciencia y toda su actividad espiritual, posibilitándole mayor grado de libertad y beneficio a su comunidad”. (Guadarrama, 2009. p. 141).

hipotético caso de la posible extinción de la especie humana. De lo que se infiere que la condición humana se ha impuesto sobre la naturaleza humana, aunque esta última pueda subyacer más en algunos individuos que otros y no siempre se manifieste tal predominio de modo muy convincente.

Si, según él, el «principio biofísico» es el que contribuye a explicar el prolongado proceso de hominización, el «psico-socio-cultural» es el que mejor permite comprender la especificidad de la radical transformación operada en la especie humana en un relativo poco tiempo comparado con el del anterior. Sin embargo, esto no significa que pueda arribarse a una mejor comprensión de la «condición humana», prescindiendo del «principio biofísico». Precisamente los presupuestos holistas, sistémicos<sup>17</sup> y dialécticos que se encuentran en cierto modo subsumidos en su enfoque de la complejidad<sup>18</sup> le posibilitan una mejor comprensión transdisciplinar de dicha condición. La «condición humana» no debe ser concebida como un idílico estatus de perfección ética, política, jurídica, etc., pues en verdad continúa siendo tanto o más contradictoria<sup>19</sup> que la subyacente «naturaleza humana».

---

<sup>17</sup> "Así pues, en adelante en todos los horizontes físicos, biológicos, antro-po-sociológicos se impone el fenómeno-sistema" (Morin, 1977, p. 121).

<sup>18</sup> "La complejidad se impone en principio allí como imposibilidad de simplificar; surge allí donde la unidad compleja produce sus emergencias, allí donde se pierden las distinciones y claridades en las identidades y las casualidades, allí donde los desórdenes y las incertidumbres perturban a los fenómenos, allí donde el sujeto observador sorprende a su propio rostro en el objeto de su observación, allí donde las antinomias hacen divagar el curso del razonamiento..." (Morin, 1977, p. 425).

<sup>19</sup> "(...) una condición humana, que no obvia el carácter conflictivo, contradictorio, histórico, social y cultural del hombre, pero tendencialmente reafirma lo humano afirmativo que no degrada; y por consiguiente se opone a cualquier tipo de fatalismo, tanto biologicista, metafísico esencialista como de determinismo economista; lleva a reconocer el permanente perfeccionamiento y desarrollo de tal condición, no sujeta a circunstancias unilaterales, ya sean socioeconómicas, políticas, o ideológicas en general, porque ella encierra lo humano en sus múltiples manifestaciones auténticas; un carácter societario, laborioso, pacífico, cordial, humanista y solidario del hombre en sentido general, que lleva a enfrentar los individualismos y los falsos colectivismos, la agresividad y la violencia, etc.: una valoración del papel gestor y reconstructor de la familia, el colectivo social, las entidades educativas,

Su aguda comprensión compleja de tal proceso de subsunción se pone de manifiesto cuando plantea que

Como si fuera 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. Pero no somos seres que se puedan conocer y comprender únicamente a partir de la cosmología, la física, la biología, la psicología... (Morin, 2001b, p. 31)

Esto significa que, para él, resulta imprescindible la debida articulación de las ciencias naturales con las ciencias sociales y las humanidades con el fin de alcanzar una mejor explicación del enigma humano. En ese plano subyace siempre la huella de Marx en la conformación de su pensamiento, en especial dada su perspectiva dialéctica de la imbricación entre la naturaleza y la sociedad.<sup>20</sup>

Un gran error de la vida científica y académica que Morin aspira a superar consiste en las visiones sesgadas que los estrechos enfoques disciplinares han impuesto hasta la actualidad. Esto no significa que para él no tengan valor

---

tanto formales como informales, así como del entorno cultural; considera componentes de la condición humana tanto la racionalidad, el optimismo epistemológico, la creatividad, la libertad, la tolerancia, la eticidad, el amor, la alegría, la felicidad, la ternura, la cordialidad, la cortesía, la amistad, el altruismo, la solidaridad, el disfrute de la paz, la honradez, la modestia, la honestidad. Asimismo el respeto a la familia, la justicia, las instituciones civiles y democráticas, la confianza en la perfectibilidad humana, del mismo modo que la irracionalidad, el sometimiento, el pesimismo, el mimetismo, la intolerancia, la inmodestia, el egoísmo, el odio, la envidia, la discriminación, la tristeza, la agresividad, la violencia, la deshonestidad, la holgazanería, la enemistad, el autoritarismo, la grosería, son sus antítesis; considera la existencia de una dialéctica interacción entre las condiciones materiales de vida de los hombres y la fuerza de su actividad creadora e intelectual, sus convicciones y valores, en la que si bien en ocasiones prevalece una especie de "super-determinación", no se puede olvidar que en la misma medida que las circunstancias hacen al hombre, el hombre hace a las circunstancias para humanizarlas" (Guadarrama y Rojas, 2014, pp. 594-595).

<sup>20</sup> "Conocemos una sola ciencia, la ciencia de la historia. Uno puede ver a la historia desde dos lados y dividirla en la historia de la naturaleza y la historia del hombre. Los dos lados, sin embargo, son inseparables; la historia de la naturaleza y la historia del hombre son dependientes la una de la otra en tanto el hombre exista." (Marx y Engels, 1959, p. 34).

epistémico las disciplinas pues a su juicio: "Las disciplinas están totalmente justificadas intelectualmente, a condición que mantengan un campo de visión que reconozca y conciba la existencia de vínculos y solidaridades. Más todavía solamente están totalmente justificadas si no ocultan las realidades globales" (Morin, 2002, p. 124).

Las instituciones educativas parecen resistirse a encontrarle armónica solución a ese conflicto de la separación disciplinar, en tanto las científicas han comenzado a dar los primeros pasos en el necesario proceso de integración de saberes. Se lamenta de que

Lo humano permanece cruelmente dividido, fragmentado en pedazos de un rompecabezas que perdió su figura. Aquí se enuncia un problema epistemológico: es imposible concebir la unidad compleja de lo humano por medio del pensamiento disyuntivo que concibe nuestra humanidad de manera insular por fuera del cosmos que lo rodea, de la materia física y del espíritu del cual estamos constituidos, ni tampoco por medio del pensamiento reductor que reduce la unidad humana a un substrato puramente bio-anatómico. Las mismas ciencias humanas están divididas y compartimentadas. La complejidad humana se vuelve así invisible y el hombre se desvanece «como una huella en la arena». Además, el nuevo saber, por no estar religado, tampoco está asimilado ni integrado. Paradójicamente, hay un agravamiento de la ignorancia del todo, mientras que hay una progresión del conocimiento de las partes. (Morin, 2001b, p. 29)

Por esa razón reivindica la necesidad de una mejor articulación no solo de diferentes ciencias entre sí, sino de estas con las artes y las humanidades —como han demostrado también Marta Nussbaum en la praxis educativa<sup>21</sup> y Thomas Kuhn en la

---

<sup>21</sup> Las investigaciones de Marta Nussbaum han demostrado que los egresados de universidades norteamericanas que recibieron mejor formación en humanidades desarrollan mucho más la

científica<sup>22</sup>— de manera que resulte una comprensión cada vez mejor de la «condición humana»<sup>23</sup>. Tal necesidad de articulación de la formación técnica y humanística de los profesionales no es solo una cuestión epistemológica, sino de profunda trascendencia ética, pues como plantearía David B. Truman: (2005) “En las complejidades de la existencia contemporánea, el especialista que está capacitado, pero no educado, y que está técnicamente calificado, pero es culturalmente incompetente, constituye una amenaza”.

De lo anterior se deriva la propuesta fundamental de la obra de Morin —la cual no se limita exclusivamente a las páginas de este libro sino en su extraordinaria labor intelectual— que gira en derredor de un mismo objetivo: lograr un enriquecimiento de la «condición humana» para hacerla más amigable con la naturaleza y con la diversidad de expresiones de la sociedad existentes en un sinnúmero de culturas. Esta se revela cuando plantea que

La educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana. Estamos en la era planetaria; una aventura común se apodera de los humanos donde quiera que estén. Estos deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano. (Morin, 2001b, p. 29).

---

creatividad que aquellos que solo recibieron una formación técnica. “En esta obra, Nussbaum desmitifica la idea de que la educación sea principalmente una herramienta para el crecimiento económico y argumenta que este último no supone de manera necesaria una mejora en la calidad de vida. El descuido y el desprecio de las artes y las humanidades generan un peligro para nuestra calidad de vida y para la salud de nuestras democracias” (O’Brien, 2010, p. 13).

<sup>22</sup> “Además, muchas de mis generalizaciones se refieren a la sociología o a la psicología social de los científicos; sin embargo, al menos unas cuantas de mis conclusiones, corresponden tradicionalmente a la lógica o a la epistemología,” (Kuhn, 1992, p. 31).

<sup>23</sup> “De allí la necesidad, para la educación del futuro, de una gran religazón de los conocimientos resultantes de las ciencias naturales con el fin de ubicar la condición humana en el mundo, de las resultantes de las ciencias humanas para aclarar las multidimensionalidades y complejidades humanas y la necesidad de integrar el aporte inestimable de las humanidades, no solamente de la filosofía y la historia, sino también de la literatura, la poesía, las artes...” (Morin, 2001b, p. 29).

El mensaje subliminal que transmite este planteamiento está dirigido a cuestionar la validez de cualquier tipo de discriminación por diferencias étnicas, religiosas, de género, etc., que las políticas públicas y los actores de la sociedad civil por sí solos no pueden eliminar, pero a la vez sin la decisiva participación de ellos tampoco es posible. De lo anterior debe inferirse que la trascendencia de este libro, como la de todo el arsenal teórico de su obra, es mucho mayor que su deseada efectividad en las instituciones o sistemas educativos, pues debería orientar a todos los encargados de promover medidas y acciones perfeccionadoras de la sociedad.

No obstante, esto no significa que los siete saberes sugeridos en el referido libro se diluyan en abstractas formulaciones, que al pretender tener validez para todas las instituciones no sirva para ninguna. Ante todo, estos se encuentran dirigidos a las educativas pues, junto a las culturales, constituyen pilares esenciales de mediación en el proceso de enriquecimiento de la condición humana.

La lógica formal jamás posibilitará aceptación de su planteamiento sobre la contradictoria expresión de dicha condición, según el cual "Debemos reconocer nuestro doble arraigamiento en el cosmos físico y en la esfera viviente, al igual que nuestro desarraigamiento propiamente humano. Estamos a la vez dentro y fuera de la naturaleza" (Morin, 2001b, p. 28). Por eso se hace necesario acudir a los presupuestos de la lógica dialéctica<sup>24</sup>, subsumidos en cierta forma en la epistemología de la complejidad<sup>25</sup> para poder comprender la validez de tal

---

<sup>24</sup> "El pensamiento humano conforma sistemas teóricos que constituyen modelos ideales de la esencia multilateral y en desarrollo del objeto estudiado. La lógica dialéctica estudia precisamente el pensamiento teórico plasmado en diferentes teorías científicas concretas, con el fin de dar respuesta al problema del proceso de formación y desarrollo de los conceptos y teorías, demostrando cómo y de qué forma se alcanzan a comprender en las formas del pensamiento las leyes objetivas que presiden el desarrollo de los fenómenos de la realidad" (Rodríguez, 1986, p. 26).

<sup>25</sup> Aunque Morin somete a crítica la concepción lógico-dialéctica de Hegel al considerarla insuficiente y una nueva forma de simplificación a la vez reconoce que "Efectivamente, hemos visto que la lógica de la complejidad implica, en cierta medida, pero en una medida cierta la unión de términos lógicamente contradictorios (orden /desorden, etc.). Más ampliamente la vida es un sistema



formulación. Tampoco esta lógica permite una adecuada comprensión de que “Conocer lo humano es, principalmente, situarlo en el universo y a la vez separarlo de él” (Morin, 2001b, p. 28). En esa aparente dualidad se expresa un rasgo esencial de la especificidad de la «condición humana» en su permanente proceso de emancipación respecto a la fatal y predeterminada «naturaleza humana».

Por otra parte, si para Morin, “El hombre sólo se completa como ser plenamente humano por y en la cultura” (Morin, 2001b, p. 32), esto implica que la función mediadora de esta última solo es posible si esta contribuye de algún modo al enriquecimiento de la «condición humana», lo cual presupone que necesariamente sea portadora de una carga axiológica favorable, pues de lo contrario difícilmente podría contribuir al proceso de humanización.

Nadie duda de que todas las actividades del hombre conforman la sociedad humana, pero es válido cuestionarse si a la vez estas deben ser consideradas componentes de la cultura. En caso que así fuese esto significaría una simple tautología al tratarse de dos términos con el mismo contenido semántico.

En verdad no existe una equivalencia entre ambos términos. El contenido del concepto de sociedad es mucho más amplio que el de cultura. Si bien todo producto cultural es simultáneamente un fenómeno social, no sucede así en sentido contrario. No todo fenómeno social debe considerarse a la vez un producto cultural. El ser humano, como remanente de su inacabado proceso de «hominización», genera enajenantes «excrecencias sociales», que en numerosas ocasiones son expresión de contracultura. Estas atentan contra la propia condición humana, así como contra sus mediaciones enriquecedoras, entre las que se destacan precisamente las instituciones culturales y educativas. La cultura presupone de algún modo

---

enantioformo (*enantiosis*: oposición, contrariedad) que en cierto modo concilia esta contrariedad en unidad” (Morin, 1984, p. 333).

incremento de los grados de libertad, de ahí la fecunda idea según la cual: “ser culto es el único modo de ser libre” (Martí, 1976, p. 289).

Ahora bien, ¿todos los sistemas educativos cumplen cabalmente con su función mediadora al perfeccionamiento de la condición humana? Si así fuese no hubiese sido necesario que Morin hubiese propuesto los referidos siete saberes, ni haya sido necesario que numerosos pensadores desde la antigüedad hasta el presente hayan realizado otras valiosas recomendaciones educativas y culturales con el objetivo de formar más integralmente a las nuevas generaciones.

Las propuestas de Morin en este libro, que ante todo constituyen un método<sup>26</sup>, están orientadas a promover que las instituciones educativas y culturales tomen conciencia de la «unidualidad» de la condición humana, por lo que deben instrumentar estrategias acordes con tales circunstancias.

A su juicio:

El humano es un ser plenamente biológico y plenamente cultural que lleva en sí esta unidualidad originaria. Es un super y un hiper viviente: ha desarrollado de manera sorprendente las potencialidades de la vida. Expresa de manera hipertrofiada las cualidades egocéntricas y altruistas del individuo, alcanza paroxismos de vida en el éxtasis y en la embriaguez, hierve de ardores orgiásticos y orgásmicos; es en esta hiper vitalidad que el *homo sapiens* es también *homo demens*. (Morin, 2001b, p. 31)

Una concepción similar al respecto fue elaborada por Herbert Spencer al considerar que —si se toma en consideración que los niños a diferencia de las crías de animales necesitan durante mucho tiempo el cuidado del grupo— si la especie humana durante sus primeros estadios evolutivos hubiera prevalecido unilateralmente el

---

<sup>26</sup> “La obra moriniana se diferencia de otras propuestas porque no es una respuesta ni una solución, es un método. Suscita y permite la interrogación y el asombro. Es una obra dialogante con la realidad y con los otros- Religa (de *religare*) lo que andaba disperso y permite el sentido” (González, 2017, pp. 9-10).

egoísmo hubiese desaparecido. De ahí que considerase que en verdad la única forma de comprender por qué razón no solo sobrevivió, sino también evolucionó de forma acelerada y diferenciada del resto de los homínidos fue porque prevaleció una especie de *egoaltruismo*, que predominó en lugar de la violencia y la brutalidad<sup>27</sup>. Este puede que resulte difícil de concebir en un plano muy abstracto pero la vida real está llena de ejemplos que lo testifican.

Al escuchar las recomendaciones en un avión para casos de emergencia se orienta cuando se viaja con niños, que los adultos se coloquen primero las máscaras de oxígeno para que así puedan posteriormente socorrerlos adecuadamente. La actual pandemia del COVID-19 ha demostrado la importancia de asumir de forma responsable individualmente las normas de bioseguridad no solo para sobrevivir, sino para que se evite el contagio de otros. Cualquier agresión contra una persona constituye un atentado contra toda la humanidad pues esta no existe en abstracto, sino a través de cada ser humano. De ahí la razón por la que Marx se enfrentaba a Kierkegaard cuando este proponía el suicidio como una vía de "solución" a situaciones conflictivas, de igual modo que posteriormente Sartre también lo sugeriría. No hay duda que el existencialismo dista mucho del humanismo que aparentemente profesa.

Una de las tesis esenciales que subyace en el pensamiento de Morin es que "El hombre es pues un ser plenamente biológico, pero si no dispusiera plenamente de la cultura sería un primate del más bajo rango. La cultura acumula en sí lo que se conserva, transmite, aprende; ella comporta normas y principios de adquisición"

---

<sup>27</sup> "Pero el que la lucha haya sido necesaria, incluso en los seres dotados de sentimiento, no significa que deba existir en todos los tiempos y entre todos los seres. (...) Pero podemos suponer que una vez producidas estas sociedades, (la de las cavernas P. G.) la brutalidad, condición necesaria para su producción desaparecerá y la lucha intersocial, factor indispensable de la evolución de las sociedades, no desempeñará en el porvenir un papel semejante al que tuvo en el pasado" (Spencer, 1948, p. 11).

(Morin, 2001b, p. 32). Al atribuirle tan significativa función a la cultura, no solo establece de forma precisa su radical diferencia con la sociedad —la cual es admitida su plena validez no solo por etólogos también válida en el reino animal—, sino que a la vez destaca su meritoria labor mediadora, junto a la educación, en el enriquecimiento de la «condición humana». Si ambas han posibilitado la efectividad del proceso de «humanización», es porque el proceso de «hominización» por sí solo no fue capaz y nunca será capaz de lograr incrementar los grados de perfectibilidad de la sociedad humana.

Por supuesto que el hecho de que haya dedicado este libro a los saberes necesarios para la educación futuro no debe significar que estableciese de antemano una ecuación entre esta y la cultura.

Constituye un hecho innegable que la educación —tanto aquella que se realiza a través de las instituciones tradicional y públicamente reconocidas para tal función como aquellas informales—, ha desempeñado una función trascendente en el proceso de mejoramiento social y enriquecimiento de la «condición humana». Sin embargo, el radio de acción de la cultura en ese mismo sentido ha sido siempre y lo será mucho más amplio, múltiple, diverso y enriquecedor que el de la educación. Este hecho se produce porque en numerosas ocasiones instituciones y sistemas educativos en diferentes épocas y circunstancias han servido hasta la actualidad a ideologías conservadoras, que han frenado el progreso social. Sin embargo, —aunque también las expresiones culturales promovidas en determinados momentos en algunos países puedan plegarse y asumir similares funciones—, no necesitan exclusivamente de instituciones patrocinadoras por lo que se expresan por innumerables vías muchas veces contestarias de los poderes predominantes o los establecimientos existentes.

Las manifestaciones culturales son capaces de evadir, mucho más fácilmente que las instituciones educativas, los controles ideológicos y las políticas públicas establecidas. Como el agua en un puño pueden escapar y desempeñar roles protagónicos como corrientes de contracultura, que se enfrentan a determinadas formas históricas de enajenación.

No cabe duda que esta obra no constituye exclusivamente un proyecto propedéutico que limita sus alcances a mejorar las instituciones y sistemas educativos, en verdad resulta algo mucho más trascendente pues puede y debe servir de orientación a gobernantes y funcionarios —pero también a las organizaciones no gubernamentales y a todos los que su labor tenga alguna incidencia en la sociedad civil— a orientar una adecuada praxis de políticas públicas y otras actividades, no simplemente con el objetivo de mejorar las instituciones educativas y culturales, sino a contribuir desde diferentes vías a continuar completando el proceso de mejoramiento de la «condición humana».

En conclusión, la cultura y la educación en el pensamiento de Edgar Morin han sido concebidas como mediaciones imprescindibles de enriquecimiento de la condición humana, pero no han desplegado ese papel en igual grado. Este ha dependido de innumerables factores entre los cuales desempeñan un papel predominante los económicos y políticos que en última instancia permean las demás esferas de las sociedades humanas.

Aun cuando la etología ha demostrado que determinados animales educan a sus crías e investigadores sugieren la existencia de cultura en algunas especies, lo cierto es que el proceso de «hominización» facilitó las condiciones preliminares de la evolución bio-psico-social para que la «naturaleza humana» desarrollara sus potencialidades, pero a la vez evidenciara sus limitaciones para alcanzar lo que fue capaz de lograr la «humanización». Solo esta última, sin poder hasta el presente

prescindir de la hominización, ha propiciado la aparición y devenir de la contradictoria «condición humana», proceso en el cual la educación y la cultura han desempeñado un papel determinante, aunque no exclusivo. La agudeza intelectual de Edgar Morin ha contribuido a esclarecer ese enigma con sus propuestas de estrategias epistemológicas, pedagógicas y educativas a través de estos saberes que pueden propiciar que la «condición humana» sea cada vez más plena.

### Referencias bibliográficas

- González Moena, S. (2017). *Pensamiento complejo. En torno a Edgar Morin, América Latina y los procesos educativos*. Magisterio.
- Guadarrama, P. (2009). Cultura. En Biagini, H.E. y Roig, A.A. (directores). *Diccionario del pensamiento alternativo*. Universidad de Buenos Aires.
- Guadarrama, P. y Rojas M. (2014). Conclusiones generales sobre el pensamiento cubano del siglo XX ante la condición humana. En Guadarrama, P. (Director de colectivo de autores). *La condición humana en el pensamiento cubano del siglo XX*. Tomo III. Editorial Ciencias Sociales. Disponible en <https://www.ensayistas.org/critica/generales/C-H/cuba/tomolll.pdf>
- Guadarrama, P. (2018). *Para qué sirve la epistemología a un investigador y un profesor*. Magisterio.
- Kuhn, Th. (1992). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Martí, J. (1976). *Obras Completas*. Tomo 19. Editorial Ciencias Sociales.
- Marx, C. y Engels, F. (1959). *La ideología alemana*. Pueblos Unidos.
- Morin, E. (1977). *El método I. La naturaleza de la naturaleza*. Cátedra.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. Anthropos.
- Morin, E. (1999). *El método. III. El conocimiento del conocimiento*. Cátedra.
- Morin, E. (2001a). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (2001b). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Magisterio-Unesco.
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma Reformar el pensamiento*. Nueva Visión.
- O'Brien, R. (2010). Prefacio. En Nussbaum, Marta. *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Ribeiro, D. (1970). *El proceso civilizatorio. Etapas de la evolución sociocultural*. Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.

- Rodríguez Ugidos, Z. (1986). *Problemas de la lógica dialéctica*. Editorial Pueblo y Educación.
- Spencer, H. (1948). *Principios de sociología*. Tomo II. Revista de Occidente Argentina.
- Truman, D.B. En Robert A. Day. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. Organización Panamericana de la Salud. Disponible en <http://www.bvs.hn/Honduras/pdf/Comoescribirypublicar.pdf>

## **Edgar Morin, la educación y sus mediaciones complejas**

*Rigoberto Pupo Pupo, Dr.Cs.*

Filósofo, Profesor Titular Consultante de la Universidad de La Habana, Cuba. Profesor Emérito de la Universidad José Martí de Latinoamérica, México. Profesor Emérito de Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, México.

Toda la obra de Edgar Morin, ya sea de carácter filosófico, epistemológico, sociológico, psicológico, ético, estético, político, en fin, cultural, de una forma u otra está mediada por razones pedagógicas, y es comprensible, pues se trata de un fundador humanista, siempre preocupado por la formación humana, que clama por la preparación del hombre para el trabajo creador y la vida con sentido.

Al mismo tiempo, está consciente que la educación requiere de nuevas premisas para estar en condiciones de lograr los magños propósitos que la encauza. Por ello, hace énfasis en la necesidad de una reforma del pensamientos y profundos cambios de las mentalidades.

La educación, fundada en el simplismo cosmovisivo, epistemológico y metodológico de la racionalidad clásica moderna no está en condiciones de superar el positivismo que la embarga. Todo lo contrario, lo reproduce constantemente.



## Hacia una reforma del saber educación en sus raíces

El saber educativo no puede cambiar sin transformaciones profundas en la educación y ésta resulta infecunda sin una reforma en el pensamiento y en la praxis en que encuentra concreción. (Pupo, 2014, p.182).

No se trata en modo alguno de asumir la modernidad desde posiciones nihilistas y hacer de ella y sus conquistas una *tabula rasa*. Ella misma con todos sus paradigmas y utopías, históricamente fue conciencia crítica que dio respuestas a su tiempo histórico, en correspondencia con el estado de las ciencias y la práctica social. Pero históricamente las nuevas realidades exigen rupturas, cambios y transformaciones como expresión de la quiebra de principios que se consideraban invariables. El modelo paradigmático de la modernidad, caracterizado por la simplificación y concretado en los principios de disyunción, reducción, abstracción y el determinismo mecánico tiene que ceder paso a nuevas perspectivas epistemológicas para aprehender la complejidad de lo real. Las teorías de la complejidad y el pensamiento complejo asumen "(...) la heterogeneidad, la interacción y el azar"... (Reyes s.f, p. 6) como totalidad sistémica, fundada en tres principios: "el dialógico, la recursividad y el principio hologramático":

1. El dialógico: No asume la superación de los contrarios, sino que los dos términos coexisten sin dejar de ser antagónicos. Valora en grado máximo la conexión como condición del sistema.
2. Recursividad. El efecto se vuelve causa, la causa se vuelve efecto; los productos son productores, el individuo hace cultura y la cultura hace a los individuos.
3. El principio hologramático. Este principio busca superar el principio de holismo y del reduccionismo. El holismo no ve más que el todo; el reduccionismo no ve más que las partes. El principio hologramático ve las partes en el todo y el todo en las partes." (ibidem)

Al mismo tiempo, en Edgar Morin, estos principios están mediados por dos conceptos: el de paradigma y el de sujeto. El primero lo define como la estructura mental y cultural bajo la cual se mira la realidad y el segundo (el sujeto), lo conceptúa como toda realidad viviente, caracterizada por la autonomía, la individualidad y por su capacidad de procesar información. Para él, el sujeto es el de mayor complejidad (ibidem). Sostiene que no se puede asumir esta noción de sujeto desde un paradigma simplista. Es necesario el pensamiento complejo; aquel "pensamiento capaz de unir conceptos que se rechazan entre sí y que son desglosados y catalogados en compartimentos cerrados" por el pensamiento no complejo. No se trata de rechazar lo simple, se trata de verlo articulado con otros elementos; es cuestión de separar y enlazar al mismo tiempo. Se trata pues, "de comprender un pensamiento que separa y que reduce junto con un pensamiento que distingue y que enlaza". (ibidem)

La teoría de la complejidad no es excluyente. Su epistemología hermenéutica es de naturaleza dialéctica. Los contrarios no se destruyen, se despliegan como sistema constructivo que se autoproduce en medio de las contradicciones.

Sencillamente, escribe Edgar Morin:

Lo que actualmente me importa es lo que llamo la reforma de los pensamientos; es decir, pienso cada vez más que ejercemos pensamientos que mutilan la realidad, pensamientos que separan las cosas en lugar de conectarlas entre sí. Creo también que este tipo de pensamiento nos lleva hacia una inteligencia ciega, es decir, que cada vez tenemos más necesidad de conocer el conjunto de los procesos del mundo. Creo que el objetivo de mi trabajo y del método corresponde a un pensamiento que sea capaz de conectar la comprensión y que, por lo mismo, nos prepare para hacer frente a los problemas del futuro. Se trata entonces de un problema de conocimiento y también de un problema humano, pues esa necesidad, el conocimiento del ser humano, tiene un aspecto

antropológico y, si se quiere, lo que hago es algo\_ esto que yo llamo el desarrollo del pensamiento complejo, con todas las implicaciones que ello comporta. (Cue, 1997, p.2)

La teoría de la complejidad y el pensamiento complejo no intentan en modo alguno constituirse en método único, sino captar la realidad como sistema complejo, en sus diversas conexiones, mediaciones y condicionamientos. Por eso no establece relaciones antitéticas entre orden y caos, incertidumbre y certidumbre, entre las partes y el todo, etc. Admite la racionalidad, pero se opone a la racionalización que simplifica, reduce y no aprehende la realidad en su contexto y complejidad.

La educación como formación humana, en los momentos actuales, está urgida de cambios. Hay que reformar el pensamiento en general y sus paradigmas si se quiere revertir el pensar educativo y sus estrategias. Hay que cambiar las estructuras existentes no sólo de pensamiento, sino en plena conjunción con la práctica social y sin perder el sentido cultural en que toma cuerpo y se despliega como sistema complejo.

### **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro: Una brújula para encauzar el proceso educativo**

Edgar Morin, presenta un proyecto interesante en su obra *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, a partir de los vacíos que descubre en la educación, los cuales se concretan en:

- La ceguera del conocimiento: el error y la ilusión. No se enseña el riesgo del error y la ilusión.
- Los principios del conocimiento pertinente: separación de las disciplinas, del objeto y el sujeto, lo natural y social, separación del contexto, etc.

- Enseñar la condición humana. El significado de ser humano. No todas las ciencias enseñan la condición humana. Enseñar la calidad poética de la vida, desarrollar la sensibilidad. Necesidad de una convergencia de la condición humana.
- Enseñar la identidad terrenal. Conciencia de que se es ciudadano de la Tierra. Se comparte un destino común y se confrontan problemas vitales. Identidad terrenal, paz, globalización...
- Enseñar a afrontar las incertidumbres. Las ciencias enseñan muchas certezas, pero no los innumerables campos de incertidumbres.
- Enseñar la comprensión. Enseñar a establecer un diálogo entre las culturas. Enseñar y explicar cómo integrarnos al otro. Tolerancia. Empatía hacia el otro.
- Enseñar la ética del género humano. Una ética basada en valores universales. La humanidad debe convertirse en verdadera humanidad y encontrar su realización en ella.

La educación, pensada desde la complejidad, es imposible sin cambios profundos. La cultura como ser esencial del hombre y medida de ascensión humana no sólo concreta la actividad del hombre en sus momentos cualificadores (conocimiento, praxis, valores, comunicación), sino que da cuenta del proceso mismo en que tiene lugar el devenir del hombre como sistema complejo: la necesidad, los intereses, los objetivos y fines, los medios y condiciones, en tanto mediaciones del proceso y el resultado mismo. He ahí el porqué de la necesidad de pensar al hombre y a la subjetividad humana con sentido cultural, que es al mismo tiempo, pensarlo desde una perspectiva de complejidad. Por eso Marx, en sus tesis sobre Feuerbach, aconsejaba asumir la realidad subjetivamente, para transformarla en bien del hombre y la sociedad. (Pupo, 2014, p. 184)

## La educación y sus desafíos

En su obra *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Edgar Morin (2002) aborda críticamente los problemas esenciales de la educación, desde el pensamiento complejo. Plantea un magno desafío, o desafío de los desafíos, que reúne los desafíos sociológico, cívico y cultural: "Un problema crucial de nuestro tiempo es el de la necesidad de hacer frente a todos los desafíos interdependientes".

La reforma del pensamiento permitiría el pleno empleo de la inteligencia para responder a estos desafíos y permitiría el vínculo de dos culturas disociadas. Se trata de una reforma no programática, sino paradigmática, que concierne a nuestra aptitud para organizar el conocimiento.

Todas las reformas concebidas hasta ahora dieron vueltas alrededor de este agujero negro en el que se encuentra la necesidad profunda de nuestras mentes, de nuestra sociedad, de nuestro tiempo y, por consiguiente, de nuestra enseñanza. No percibieron la existencia de este agujero negro porque proceden del tipo de inteligencia que hay que reformar. La reforma de la enseñanza debe conducir a la reforma del pensamiento y la reforma del pensamiento debe conducir a la reforma de la enseñanza. (Morin, 2002, p.21)

Esta obra penetra con profundidad inusitada en los fundamentos cosmovisivos y filosófico - metodológicos de la educación y la cultura en general. Descubre el núcleo duro de una visión compleja del proceso educativo y lo opone al simplismo de corte racionalista y positivista de la epistemología de la racionalidad clásica.

"La primera finalidad de la enseñanza fue formulada por Montaigne: vale más una cabeza bien puesta que una repleta.

"El significado de "una cabeza repleta" es claro: es una cabeza en la que el saber se ha acumulado, apilado, y no dispone de un principio de selección y de organización

que le otorgue sentido. "Una cabeza bien puesta" significa que mucho más importante que acumular el saber es disponer simultáneamente de:

- una aptitud general para plantear y analizar problemas;
  - principios organizadores que permitan vincular los saberes y darles sentido".
- (Morin, 2002, p.23).

Esta obra resulta indispensable para la educación como formación humana, que debe preparar para el trabajo creador y la vida con sentido. Aporta las bases epistemológicas y teórico – metodológicas para reformar el pensamiento y cambiar las mentalidades en pro de un pensamiento cultural y complejo que asuma la realidad educativa como un entramado de vínculos e interacciones, y con ello, transitar a la inter y transdisciplinariedad en el proceso enseñanza – aprendizaje.

Hay que soslayar la visión simplista del sujeto y aprehender una comprensión compleja, pues "(...), hay que reconocer que todo sujeto es, potencialmente, no sólo actor sino autor, capaz de cognición/ elecciones/decisiones. La sociedad no está entregada solamente, ni principalmente, a determinismos materiales, es un juego de enfrentamiento/cooperación entre individuos sujetos, entre "nosotros" y "yos" (...) Creo que el reconocimiento del sujeto precisa de una reorganización conceptual que rompa con el principio determinista clásico tal como se lo utiliza todavía en las ciencias humanas y, especialmente, en las sociológicas (...) es necesaria una reconstrucción, son necesarias las nociones de autonomía/dependencia, la noción de individualidad, la noción de auto-producción, la concepción de un bucle recursivo en la que somos, al mismo tiempo, el producto y el productor. También tenemos que asociar nociones antagónicas como el principio de inclusión y el principio de exclusión. Tenemos que concebir al sujeto como lo que le proporciona unidad e invariancia a una pluralidad de personajes, de caracteres, de potencialidades (...). Necesitamos, por lo tanto, una concepción compleja del sujeto" (Morin 2002, p. 140).

En fin, *La cabeza bien puesta* resulta imprescindible para el trabajo educativo, pues la educación requiere de hombres de bien, reflexivos, creativos, y sobre todo, con pensamiento complejo para evitar que los árboles impidan ver el bosque y viceversa.

### **Los dos pilares de la dignidad**

Edgar Morin le otorga estatus de pilares de la dignidad a la educación y la salud, pues son las bases de todo el devenir humano, imprescindibles para su propia existencia y sobrevivencia como especie. Por eso rechaza las políticas neoliberales y su excesiva mercantilización.

En su criterio, la sanidad y la educación "(...), no pueden ser gestionados por una lógica empresarial. Los hospitales o las escuelas y las universidades no pueden generar ganancia económica (¡no deberían vender productos a los clientes que los compran!), pero deben pensar en el bienestar de los ciudadanos y en formar, como decía Montaigne, "teste ben fatte". Se debe reencontrar el espíritu del servicio público que en estas décadas ha sido fuertemente reducido". (Ordine, 2020).

Igualmente, en su trabajo: "Lo que el coronavirus nos está diciendo", Edgar Morin hace énfasis en este tema de crucial importancia y sus consecuencias nefastas por el simplismo mental que asumen los gestores y actores de políticas. "Cada estado cierra su nación sobre sí misma; la ONU no propone una gran alianza planetaria de todos los estados. ¿Debemos pagar, en víctimas adicionales, por el sonambulismo generalizado y la falta de espíritu que separa lo que está conectado? Y, sin embargo, el virus nos revela lo que estaba oculto en las mentes compartimentadas que se formaron en nuestros sistemas educativos, mentes que eran dominantes entre las elites tecno-económicas-financieras: la complejidad de nuestro mundo humano en la interdependencia e intersolidaridad de la salud, lo económico, lo social y todo lo humano y planetario. Para hacer hincapié que "la respuesta sólo puede ser de solidaridad y una respuesta planetaria". (Morin, 2020)

Es indudable que Edgar Morin, ya próximo a su centenario de vida, ha producido una extensa obra para la educación y la cultura, en general, que lo eterniza como maestro que ha hecho mucho, pero ha dicho más; por eso su obra continuará alumbrando con luz de estrella.

### Referencias bibliográficas

- Pupo, R. (2014). Educación y pensamiento complejo. En *Filosofía, educación, cultura y pluralidad discursiva ensayística (Hacia una visión cultural y compleja del saber humano)*. Nayarit. Ediciones ISIC.
- Reyes Galindo, R. (s.f). Introducción general al pensamiento de Edgar Morin. Pontificia Universidad Javeriana, Colombia, p.6. Disponible en <http://www.javeriana.edu.co/cua/apel/introduci%F3n%20al%20Pensamiento%20Complejo.pdf>
- Cue, A. (1997). Por un pensamiento complejo. Entrevista con Edgar Morin. *La Jornada semanal*, 27 de julio de 1997, México.
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Nueva Visión.
- Morin, E. (2020). Lo que el coronavirus nos está diciendo. *Climaterra*. Disponible en castellano <https://www.climaterra.org/post/lo-que-el-coronavirus-nos-est%C3%A1-diciendo-por-edgar-morin> (Primera edición en francés *Liberation* 12/03/2020. Disponible en [https://www.liberation.fr/debats/2020/03/12/ce-que-nous-dit-le-coronavirus\\_1781476/](https://www.liberation.fr/debats/2020/03/12/ce-que-nous-dit-le-coronavirus_1781476/)).
- Ordine, N. (2020). Edgar Morin: "Vivimos en un mercado planetario que no ha sabido suscitar fraternidad entre los pueblos". Entrevista a Edgar Morin. Disponible en <https://elpais.com/cultura/2020-04-11/edgar-morin-vivimos-en-un-mercado-planetario-que-no-ha-sabido-suscitar-fraternidad-entre-los-pueblos.html>



*Página dejada en blanco intencionalmente*

## **Comentarios al libro *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad, provocador de tantas reflexiones***

*Leonor Amaro Cano, PhD*

Historiadora, Profesora Consultante, Universidad de La Habana.

El diálogo y la colaboración en la esfera de la cultura a nivel mundial, aunque parecía imposible, se han ido abriendo paso desde los finales del siglo XX, luego de una centuria cargada de intolerancias políticas. Los hombres, en espacios construidos o reconstruidos, se han empeñado en desarrollar la cultura del aprender y enseñar a pensar, para luego poder intercambiar civilizadamente. Muchos ejemplos pudieran ser citados en campos tan diferentes como la economía, con sus pertinentes agendas de negocios, las relaciones políticas internacionales, con sus foros abiertos tan diferentes a las antiguas reuniones cerradas de los partidos, y el mundo de las artes, con su lenguaje propio, pero con vocación cada vez más de unión entre los seres humanos.

En Cuba esa atmósfera también ha sido beneficiosa y, en el mundo académico y científico, se ha reanimado la propensión cubana por renovar y revolucionar las maneras de actuar. Más de un centro de investigación, fundaciones y revistas mantienen vivo el propósito de presentar la diversidad en las estampas de la realidad

cubana. Valga mencionar la revista *Temas*, en su espacio Último Jueves, como lugar de reflexión crítica y de presentación de las múltiples perspectivas sobre la situación de Cuba y el mundo. Con una forma de discusión liviana, pero a la vez juiciosa, ha podido triunfar en un amplio público.<sup>28</sup>

En ese contexto, más de una vez, el problema de la educación cubana ha sido abordado con total pertinencia. Así, en septiembre del 2015, en la sala "Fresa y Chocolate", la revista convocaba a sus lectores para conversar sobre el tema *Pensar y transformar la Universidad cubana*. Allí, un grupo de especialistas<sup>29</sup> darían respuesta a preguntas importantísimas para un país que tiene a la educación entre sus grandes logros. ¿Qué es una universidad? ¿En qué medida se considera que esta cumple su función? ¿Qué se necesita para alcanzar una universidad a la altura de las necesidades de Cuba?, fueron las interrogantes destinadas a conducir el debate. Dos años después se convocaba otro panel para dar respuestas a otras dudas. Con el título sugerente de *(Re) educando la educación: ¿otra reforma?*, se enfocaba, en primer lugar, a evaluar los resultados universitarios alcanzados a través de la investigación y de la ciencia, cuyos indicadores permitían calificar a algunas universidades como centros generadores de conocimiento.<sup>30</sup>

En relación con la necesidad del cambio en los centros de enseñanza superior, se pronunciaron varios especialistas. El doctor Luis Alberto Montero, al referirse al

---

<sup>28</sup>Aspectos tan llamativos como la corrupción, migración, proyectos de vida, las grietas que se han ido abriendo en la sociedad cubana hasta las mutaciones en la manera de escribir y hablar han provocado una respuesta activa por parte de sus lectores.

<sup>29</sup>Panel integrado por Luis A. Montero, Presidente del Consejo Científico de la Universidad de La Habana, Jorge Barra, historiador, premio Nacional de Ciencias Sociales; Huber Fernández, secretario de la Asamblea Municipal del Poder Popular en Centro Habana y Carlos Lage Codorniú, analista del Banco Central de Cuba, quien fuera presidente de la Federación Estudiantil Universitaria entre 2005 y 2007.

<sup>30</sup>Al respecto hay muchas consideraciones pues es evidente que las universidades producen conocimientos en tanto profundización disciplinar, pero producir cultura propiamente sería un tema interesante de debate entre especialistas. El mismo concepto de cultura requiere de una guía crítica.

nuevo plan de Estudios que constituía una tarea básica en este año, indicó lo imperativo de elaborar un diseño "sistémico, no simplemente de reducción en tiempo, sino que corresponda a un sistema de formación de nivel superior flexible y adaptado a los requerimientos de una sociedad socialista avanzada y culta"

En ese mismo sentido, el doctor Carlos Delgado, Decano en ese momento de la Facultad de Filosofía e Historia, indicaba que no bastaba con introducir cambios, pues para resolver los problemas de la educación contemporánea había que lograr una transformación medular. Según sus propias palabras: "hay que reinventarla, porque su carácter obsoleto no se debe a la incapacidad o negligencia de determinadas personas, sino a que el mundo cambió y ella no lo ha hecho al mismo ritmo". Tal y como se pudo apreciar en su intervención, el profesor Delgado se proyectaba como un abanderado de reformas profundas, con el fin de aprender a vivir en nuestro tiempo de manera integral.

En esta ocasión, las ideas acerca de las potencialidades de la educación para una política de transformación profunda vuelven a ser argüidas por este especialista, ahora en un libro de factura conjunta con el doctor Edgar Morin, bajo el título de *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*, presentado en la Biblioteca Central "Rubén Martínez Villena" de la Universidad de La Habana, cuando fuera sede de la Feria del Libro, en febrero del año 2018.

Antes de cualquier comentario sobre la obra en particular, estoy obligada a presentar al lector los autores del texto, aunque ambos son muy conocidos. Me referiré a continuación a dos especialistas, quienes han trabajado de forma tan armónica que no fraccionan la idea esencial del texto, aunque se puede inferir la autoridad magisterial de cada uno de ellos.

Comencemos por Edgar Morin, filósofo, antropólogo y sociólogo, nacido en París en julio de 1921, de origen judío –de apellido Nahum- considerado uno de los

filósofos más representativos del pensamiento complejo del siglo XX y XXI y del cual existe una amplísima información en textos de cualquier formato. Vale indicar la ruta juvenil de este intelectual: matriculado en la Sorbonne, cursó estudios en la Facultad de Letras, Derecho y en la Escuela de Ciencias Políticas en momentos tan convulsos como fueron los años de ofensiva del fascismo alemán. Nada ajeno a la situación de su país e influenciado por ideas de izquierda se incorpora a la vida política. Se registra en muchos documentos su participación en acciones militantes en solidaridad con los anarquistas catalanes, a la vez que participa en mítines trotskistas. Junto al controversial político radical francés, Gastón Bergery, en la década de los años 30s, se acerca también a las ideas socialistas; se interesa por la Unión Soviética, lo cual lo aproxima a los comunistas, con quienes participará en el momento de la guerra. Declarado opositor de los alemanes, en julio de 1940 huye a Toulouse, donde dedica su tiempo a actividades asistenciales como secretario de la Asociación de los Estudiantes Refugiados; también frecuenta mucho la biblioteca municipal, donde lee y estudia hasta alcanzar en 1942 las licenciaturas en Historia, Geografía y Derecho. Por su activa participación en la resistencia francesa, en 1945 fue nombrado Teniente Coronel. Militando en el Partido Comunista Francés, muy pronto su profundo pensamiento acerca del hombre lo hará discrepar con la política del socialismo encabezada por José Stalin. Entre otros sucesos, las discrepancias de los soviéticos con Josep Broz, (mariscal Tito); las diferencias entre los postulados de los chinos y los soviéticos en torno a la interpretación del marxismo-leninismo; y el proceso judicial contra Laszlo Rajk, pusieron de manifiesto los excesos y las desviaciones del socialismo originario, los cuales provocarían las críticas de Morin, razón por la cual será expulsado del Partido en 1951. Esto explica por qué no siempre ha sido fuente de estudios sobre la educación, sobre todo en el antiguo campo socialista.

En Cuba, los comentarios de sus libros han sido algo retrasados, aunque ellos aparecen en el Centro de Documentación de la Oficina cubana de la Unesco y entre

las referencias de la bibliografía consultadas en numerosos trabajos de investigación.<sup>31</sup> Entre los especialistas de Filosofía y de Ciencias de la Educación de Cuba fue conocido por su magistral obra *El Método* (1977-2004), en la cual se identificaría con el paradigma integrador. Desde esta óptica se proyectará intelectualmente en la interpretación de la realidad física y social, apreciando lo multifacético de la experiencia humana y fundamentará que lo esencial no es simplemente que se pueda o no conocer, sino el conocimiento. Pone la atención en vigorizar la obligación de fijar errores y falsedades del conocimiento construido hasta hoy, por lo que se deriva de ello la exigencia de demoler tanto quimeras como sueños, muchos de ellos sostenidos como verdades nunca comprobadas. Desmantelar todo ese edificio, según su criterio, es lo que permitirá que el hombre pueda llegar a conocerse realmente. Por eso su método aboga por cuestionarse y reflexionar el conocimiento adquirido, no por la satisfacción del ser sino como necesidad para vivir.

Para este pensador, solo “el conocimiento del conocimiento” permitirá esclarecer la complejidad de los problemas, y este método lo ha guiado a través de sus múltiples investigaciones, por lo que en su reciente libro acerca de la necesidad de reinventar la educación vuelve a tomar este criterio para debatir cómo en las circunstancias actuales los hombres se ven imposibilitados por sus propias incomprendiones y enfrentados a los cambios de la naturaleza. En esta ocasión, desde una postura de complejidad restringida, en tanto se distancia de la complejidad más amplia y humanista, reflexiona con un pensamiento nuevo que le ofrezca una solución a las crisis del mundo de hoy.

---

<sup>31</sup>La doctora Gloria Fariña León ha utilizado sus textos en las tesis orientadas por ella a sus alumnos, así como en el trabajo desarrollado como directora del Centro de Orientación Psicológica “Alfonso Bernal del Riego. Asimismo, el doctor Miguel Llivina Lavigne incluye sus obras en las bibliografías de sus cursos de postgrado.

Desde el siglo XVIII, Immanuel Kant había dicho *atrévete a saber* como máxima expresión de la teoría crítica, cuyo mandato llevaba a los hombres a reflexionar sobre las condiciones objetivas de la actividad pensante y, de esta manera, configuraría el modelo de racionalidad que fundamentaba la idea de progreso indefinido que ha legitimado en gran medida la práctica docente del mundo occidental. Sin embargo, el mundo de hoy, caracterizado por un discurso de desvanecimiento de los fundamentos con lo cual se abre no solo una indeterminación, discontinuidad y pluralismo sino la incertidumbre en la cultura, las ciencias y la filosofía, navega en un marco cultural demasiado confuso que permita sostener un discurso científico social preciso. ¿Cómo no entender entonces, la importancia del libro que propone cambios para un mundo en crisis? De ahí que hacer frente al conocimiento fragmentado y a la pérdida de valores, desde cualquiera de las miradas de la cultura crítica, se hace imprescindible.

El colega de Cuba que ha acompañado a Edgar Morin en la elaboración de este texto tiene también una larga y sólida trayectoria en el mundo intelectual dedicado al pensamiento filosófico y educativo. Carlos Jesús Delgado Díaz, nacido en La Habana, realizó estudios universitarios en Filosofía y Lengua Rusa en la Universidad Estatal de Bielorrusia en 1983, para terminar como "Master of Arts." Luego, a su regreso a Cuba, trabaja en el Centro Nacional de Investigaciones Científicas (1983-2001) y se doctoró en Ciencias Filosóficas en 1992 en el Instituto de Filosofía. Desde el 2000 es Profesor Titular de la Universidad de La Habana, impartiendo docencia en distintas asignaturas, como Filosofía, Historia de la Filosofía, Filosofía de la Ciencia; Problemas Sociales de la Ciencia y la Tecnología; a la vez que se incorpora a nuevos estudios como el desarrollo de la ciencia y formación de actividades intelectivas; Creatividad; Organización de la ciencia; Epistemología y ecología; Nueva ciencia política; Bioética; y Teorías de la complejidad. En este centro ocupó durante tres años el decanato de la Facultad de

Filosofía e Historia, donde dejó una importante huella en cuanto al desarrollo científico en el campo de la Filosofía. Desde el año 2012 es Académico Titular de la Academia de Ciencias de Cuba.

Su currículo registra además suficientes datos que permiten recrear una vida profesional intensa.<sup>32</sup> Muchos de sus trabajos y libros han sido publicados en Brasil, Ecuador, España, Estados Unidos, Colombia, Italia y Venezuela. Algunos títulos evidencian su interés por las cuestiones polémicas y la apertura a nuevos saberes, entre otros llama la atención. *El valor de una polémica. Sobre el texto de A. Bogdánov; Diálogo de saberes para una reforma del pensamiento y la enseñanza en América Latina; Una aproximación `no` ¿científica? al tema de los alimentos transgénicos y el maíz FR-Bt1; Crisis y revolución en el pensamiento científico contemporáneo: la hipótesis del nuevo saber, y Los enigmas de la vida diseñada: biotecnología, saber científico y ética.*

Por otra parte, los libros que aparecen bajo su autoría en varios sitios académicos, confirman la orientación de sus estudios filosóficos hacia el campo del saber. Sirvan de ejemplos: *Ecología y Sociedad Estudios*, editado por Ciencias Sociales, La Habana, en 1999; *Límites socioculturales de la educación ambiental*, publicado en el 2002 por Siglo XXI en México y *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*, dado a conocer por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales en Buenos Aires, en el año 2006, serían

---

<sup>32</sup>Cuenta con trabajos científicos premiados en lugares de larga tradición en el campo de las Ciencias Sociales de América Latina, como son México y Argentina. En el año 2000 en México, le otorgaron el premio al Pensamiento Caribeño en el área de conocimiento medioambiental, y en 2004 en Argentina, lo premió la Cátedra que lleva el nombre del prestigioso político y sociólogo brasileño Florestan Fernandes, del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. En tanto en Cuba sobresalen en el 2005, dos galardones: el Premio Academia y el triunfo del Certamen Iberoamericano de Ética Elena Gil; cuatro años más tarde lo distingue la Editora Política, a la vez que la Universidad le concedía un premio en la categoría del mejor resultado de las ciencias sociales. En el año 2011, triunfó en la revista Temas en el concurso convocado por esta prestigiosa publicación.



obras representativas de un saber más consolidado. En ese mismo año, por la Editorial Félix Varela, fue presentada la obra *Bioética y medio ambiente*. Podrían añadirse otros títulos elaborados en colaboración con otros especialistas, pero lo presentado es suficiente para evaluar su producción intelectual. Solo me interesaría agregar que, en 2006, en compañía de un colectivo de autores publicó en México, en Multiversidad Mundo Real Edgar Morin *Modelo Educativo. Una aproximación axiológica de transdisciplina y pensamiento complejo*.

Pongo en consideración del lector las principales ideas, que en el campo de la enseñanza del Marxismo Leninismo, han sido presentadas por Carlos Delgado, las cuales han suscitado muchas consideraciones. Este profesor ha defendido, en primer lugar, que lo que se ha explicado como marxismo-leninismo es una tendencia que tergiversa el marxismo, en tanto es resultado de una elaboración estalinista que por ende ha sido descalificado por los pensadores contemporáneos, de lo que no escapa las apreciaciones de nuestros jóvenes.<sup>33</sup> En segundo lugar es importante destacar su defensa del carácter histórico de la concepción de marxismo-leninismo al considerarlo solo una tendencia dentro del marxismo.<sup>34</sup>

A continuación examinaré los aspectos medulares de la obra, siguiendo las ideas expresadas en los tres capítulos de la misma. El primer punto a destacar es la declaración de la validez del pensamiento complejo, defendido por la ciencia al sostener que vivimos dentro de un universo abierto, no en un ámbito cerrado por la absoluta determinación, bien de la ciencia o de la política, una idea válida desde los finales del siglo anterior que sostenía una descripción del mundo de manera

---

<sup>33</sup>En la Universidad de La Habana, por más de una década se han aplicado las encuestas de satisfacción y los resultados de la disciplina marxismo-leninismo han evidenciado opiniones muy críticas por parte de los estudiantes.

<sup>34</sup> Véase Delgado, C. (2018). La enseñanza del marxismo-leninismo en la universidad cubana actual: reflexiones y propuestas. En Gómez, N. & Vilá, D. (2018). *Pensar Cuba Hoy: forzando los bordes*. Editorial UH.

diferente a la visión cartesiana de la ciencia clásica, que había descrito al mundo como autómatas deterministas explicados en forma de leyes causales o de leyes naturales.

Asimismo, al definirse el concepto desde la comprensión del mundo como realidad totalmente entrelazada, permite indagar el mundo contemporáneo reconocido a través de procesos exponenciales, tanto de crisis como de oportunidades de cambio. De ahí que muchos autores se refieran a la complejidad como una palabra identificada con el problema y no con una solución. Para otros, con mayor cuestionamiento, este pensamiento puede tender a identificarse como una explicación para todo, pero no conduce a cuestiones teóricas ya formuladas desde los inicios del pensamiento moderno.<sup>35</sup>

Pero lo más interesante es que la visión de la complejidad como modelo, en el texto que se analiza, conduce a un cambio sustancial de carácter epistemológico, ya que la tradición ha visto el conocimiento solo desde el punto de vista cognitivo y ahora se plantea como un proceso en el cual hay que considerar factores biológicos, lingüísticos, espirituales, sociales e históricos, entre otros, para poder evaluar el significado de los nuevos conocimientos y sobre todo cómo lo incorpora el hombre a su vida cotidiana.<sup>36</sup> Este nuevo planteamiento tiene enormes consecuencias para el mundo actual. Sin dudas, la capacidad para modificar los procesos naturales es lo más impactante en el mundo de hoy. Por eso, en el texto se afirma que "Cibernética y ordenadores, biotecnologías y modificación ingenieril de la vida, develamiento de

---

<sup>35</sup>No tengo dudas de que esto podría ser un punto de encuentro para debatir desde las ciencias que se abordan en el recinto universitario. Aspectos controversiales es lo que se necesita para abandonar posiciones protocolares como se advierten en algunos ejercicios de defensa de tesis.

<sup>36</sup>Por solo citar un ejemplo, en Cuba la aplicación de las tecnologías en los medios de comunicación, concretamente la telefonía móvil o la telefonía celular ha provocado en el pueblo común la extensión del contacto de los cubanos con el resto del mundo que, en nuestras circunstancias, representa un incremento de las libertades individuales y de progreso económico.

los secretos del micro mundo físico y desarrollo de las tecnologías productivas a ese nivel se presentan como realizables"<sup>37</sup>

Sobresalen además, en esta primera parte, las reflexiones en torno al problema ambiental. Sabido es que la relación hombre/naturaleza había sido problematizada inicialmente por las ciencias económicas y por las ciencias sociales (Historia, Derecho, Ciencias Políticas) en tanto aparecía fundamentalmente como recurso utilizado y explotado por el hombre. Los litigios legales en torno al uso de la naturaleza, el carácter de la propiedad como elemento definitorio de las relaciones sociales de producción y hasta la evaluación religiosa que hizo predominar el poder trascendente, tanto a uno como a otro, han sido algunos de los ejemplos de esta manera de apreciarse esta relación instrumental. Pero hoy para estos autores se trata de algo más complicado. Se declara entonces que "no es el problema de la relación del hombre con la naturaleza: es ante todo un problema complejo de relación del ser humano consigo mismo"<sup>38</sup>; por lo que habrá que acudir a otras ciencias porque "entenderlo como problema cultural significa tomar en consideración los límites epistemológicos del modo de relación del hombre con la naturaleza y también los límites de su modo de construirse socialmente."<sup>39</sup>

Sin embargo, creo que estas observaciones merecen comentarios particulares, sobre todo desde la realidad del Sur. En primer lugar, habría que determinar las mediaciones impuestas en pro de un análisis más exhaustivo. Por ejemplo, si reconocemos el problema en el sentido cultural vale entonces la contextualización. Así, lo ambiental para los grupos del primer mundo, casi siempre ha ido acompañado de la demostración de un extremo cuidado a la naturaleza, a tal punto, que le ha

---

<sup>37</sup> Morin, E y C. Delgado. *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*. Editorial U.H., 2017, pp. 19.

<sup>38</sup>Ob. Cit. página 38.

<sup>39</sup>Ibidem.

exigido a los habitantes de otras regiones –sobre todo las colonizadas- la misma comprensión. Por tal razón, un hombre de la cultura occidental puede sensibilizarse al máximo ante el posible maltrato a los animales, a la vez que contemplan como algo natural la depauperación de los seres humanos de muchas regiones. Las preocupaciones se presentan por igual al desconocer la temporalidad de los comportamientos, sea desde la “ecología profunda”<sup>40</sup> que exige de la calificación o instrucción para ser extendida hasta el altruismo más tradicional.

Las desigualdades del desarrollo han provocado que hoy día, junto a las propuestas de cooperación internacional frente a las crisis ecológicas, se mantengan realidades imposibles de hacer coincidir. Así, los habitantes de África -llamado por algunos “cuarto mundo”- aún viven en una etapa de apropiación salvaje de la naturaleza, a la vez que mantienen una actitud mimética por alcanzar los estándares de vida de occidente, pero en el orden individual. De ahí que algunos economistas -de manera satírica- señalaban que la conducta primermundista debía esperar pacientemente a que las regiones africanas pasasen, disfrutasen y padecieran los efectos de la industrialización, para luego desarrollar un pensamiento ecológico.<sup>41</sup>

No debemos pasar por alto que lo ambiental, estudiado para enfrentar problemas específicos, ha tenido al menos resultados satisfactorios, aunque no ha estado exento de envolturas publicistas y de intereses económicos. Más de un proyecto de esta naturaleza, llevado adelante por los europeos en las regiones que fueran antiguas colonias de occidente, ha sustentado también una manera de vivir y

---

<sup>40</sup>Ese concepto se utiliza para tratar los problemas sistémicos, o sea interconectados a la vez interdependientes. Esto significa que solo se podrá estabilizar la población mundial cuando la pobreza se reduzca con la misma magnitud.

<sup>41</sup>En opinión de Immanuel Wallerstein, la posición que cada país ocupaba inicialmente en el sistema-mundo por el resultado de su historia y de la geografía, la propia dinámica de mercado del capitalismo global hizo que fueran acentuándose las diferencias entre sí, institucionalizándose de ese modo la desigualdad en el sistema-mundo. Ver obra *Sistema-mundo moderno*. Editorial Siglo XXI, México, 1986.

de emplear la población procedente de ex metrópolis. Casi siempre profesionales sobrantes, o sin empleo correspondiente a sus competencias en el país de origen, dirigen los proyectos, los organizan y luego los discuten en centros internacionales dependientes de las potencias industriales desarrolladas.<sup>42</sup> Por eso no basta con sugerir modificaciones en los estilos de vida o los métodos y herramientas para enfocar correctamente el problema ambiental sino se hace imprescindible poner en el tapete el conflicto actual de los valores de la sociedad contemporánea, que los autores del texto indican con precisión al relacionar la eficiencia económica, la justicia social y la sustentabilidad.<sup>43</sup>

Cierro estos comentarios relacionados con el problema ambiental, tal y como lo han presentado los autores, reconociendo el sentido integrador alcanzado en sus explicaciones, que permite al lector una reflexión más profunda, a la vez que se actualiza en las cuestiones relacionadas con los aportes teóricos. Comentarios acerca de obras de Arné Naess, Martín Heidegger, Maurice Merleau-Ponti, Charles Carson, Ignacy Sachs constituyen una guía para los profesores de las asignaturas que abordan esta problemática. No se trata solo de darlos a conocer sino distinguir las peculiaridades de cada cual para entender el largo proceso de cambio en el pensamiento. Esto último es imprescindible en la formación de nuestros profesores. No podemos olvidar que la docencia es la más rica experiencia. Enseñar aprendiendo es la mejor porque los jóvenes como sujetos de la relación de enseñanza-aprendizaje, se convierten en interlocutores privilegiados de sus profesores, a la vez que se adiestran para intervenir socialmente en cualquier espacio.<sup>44</sup>

---

<sup>42</sup>Por tal razón se hace necesario repensar las alternativas planteadas de abandonar los valores del capitalismo. Ver Samir Amín. (1989) *El Eurocentrismo. Crítica de una ideología*. Siglo XXI, México.

<sup>43</sup> Morin E y C. Delgado. *Ob. Cit.* página 44.

<sup>44</sup>En este sentido valen aun las ideas de Paulo Freire (1994; 2007) acerca de la Educación popular, defensora de la colaboración y el encuentro entre integrantes de un tipo de relación.

De gran provecho es también la colocación de estos debates en términos de práctica política para provocar una mirada transdisciplinaria. Sobresale justamente en este sentido la alusión a la obra de la filósofa Hannah Arendt, quien desde su postura crítica ha defendido no solo la integración sino un sentido optimista del desarrollo, al proclamar *que* “lo milagroso es siempre la salvación, y no la ruina”.

El segundo capítulo “En busca de rutas creativas: educación, universidad y complejidad” se enrumba en aspectos más relacionados con la enseñanza en términos más universales. Obligada estoy, aunque sea brevemente, a introducir una suerte de hechos que pudieran aclarar lo que está ocurriendo en el mundo de hoy. Asimismo, para lograr una acotación más comprensible no nos podemos separar de nuestra realidad, por eso debemos señalar algunas particularidad de Cuba.

Luego de la gran ruptura que se produjo en el siglo XVIII en términos de sapiencia entre lo considerado “ciencia” como parte del desarrollo empírico del hombre y el mundo del pensamiento o de la Filosofía, se confirmarían más divisiones. Así en el siglo XIX, los cambios sociales inspirados muchos de ellos en la revolución francesa pondrían en discusión la necesidad de jerarquizar los saberes. La inteligencia decimonónica delimitaría nuevamente la forma de enseñar, por lo que en las universidades quedaron instituidas dos facultades: las de ciencias, que pondrían el acento en la investigación empírica y la comprobación de hipótesis y, las humanidades, en las que se incluirían las artes, letras y filosofía, que privilegiarían la hermenéutica. Estos dos campos, se enfrentaron en la búsqueda de la verdad como dos culturas diferentes.<sup>45</sup> De esta manera, los científicos reclamaron lo verdadero de la ciencia, en tanto los elementos de la moral quedaron para la filosofía. Luego, se fueron dividiendo en múltiples campos o disciplinas: en el campo científico se

---

<sup>45</sup>Es importante relacionar estas consideraciones con la teorización de las llamadas dos culturas. Ver C. P. Snow, *Las dos culturas y un segundo enfoque*, Alianza Editorial, Madrid, 1987.

organizaba la medicina, la física, la química, la geología, la astronomía, las matemáticas, entre otras y, en el otro, disciplinas como los estudios clásicos y la filosofía. Esta vieja comprensión no nos ha abandonado en numerosas interpretaciones.

En el siglo XX, los conocimientos universales, sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial, dejarían traslucir la dificultad de resolver los problemas modernos. Desde los descontentos de los científicos de las ciencias naturales al percatarse de nuevos procesos que se destacaban por la no linealidad por encima de la linealidad, hasta la complejidad sobre la simplificación. En el caso de las ciencias sociales, el estudio de los sistemas complejos tendría extensos alcances al presentarse nuevas miradas. Sin dudas, las ciencias naturales ofrecían al estudio de la sociedad un conjunto coherente de ideas que concordaba con visiones que existían desde hace tiempo en las ciencias sociales.

Luego vendrían los estudios culturales, los cuales incluían otros temas fundamentales que mezclaban los métodos de trabajos de otras disciplinas: la literatura, la antropología, la sociología que establecería nuevas consideraciones sobre los pueblos olvidados por la modernidad (en virtud de género, raza clase etc.) A la par, surgían otras apreciaciones que tenían que ver con lo universal, cuyas estructuras se habían considerado impersonales y eternas;<sup>46</sup> en tanto los intereses de los estudios locales tendrían la centralidad en otros aspectos muy dependientes de lo cultural, como pueden ser las cuestiones de género y etnicidad.

---

<sup>46</sup>El universalismo y el particularismo no son conceptos necesariamente distintos, de hecho tienen la gran similitud que durante los últimos doscientos años son el centro de un debate. Se dice que el universalismo es una forma disfrazada y opresiva de particularismo. Sirva de ejemplo los criterios defendidos acerca de desarrollo y prosperidad en la Cuba actual, en el espacio "Contrapunteo" de la revista *Catauro*. En la discusión se evidencia la crisis del paradigma de la colectividad frente al resurgimiento y legitimización del sueño individual, por lo que el problema no es ver qué es lo universal sino qué es lo que evoluciona y si lo que está evolucionando se puede definir como progreso.

Al punto se han introducido otras indagaciones como una nueva categoría para agrupar los estudios intelectuales. Su definición consistía en que un área era una zona geográfica grande en la que se encontraban coherencia cultural, histórica y usualmente lingüística. La finalidad de los estudios de área actuó a favor de la concentración de científicos de diversas ciencias, es decir, la multidisciplinariedad. A pesar de lo útil de muchos aspectos tenidos en cuenta, la práctica de estos estudios abrió el panorama para observar las claras separaciones institucionales de las ciencias sociales, que no siempre fueron criticadas con el propósito de integración.

De esta manera, las tres ciencias sociales que florecieron después de la posguerra y que se vieron beneficiadas del éxito de las ciencias naturales fueron: la sociología, la economía y las ciencias políticas. Cada una de ellas enmarcada en el progreso tecnológico, que no siempre contribuiría a un pensamiento objetivo. Sirvan de aclaración los resultados de los estudios sobre los medios de comunicación que han logrado en muchos lugares la penetración de los saberes en los hogares, reforzando la lógica del consumo y destruyendo en gran medida los valores culturales. Esto, unido a las posibilidades que brindan los ordenadores, ha favorecido el escepticismo posmoderno al reemplazar a la crítica moderna, por lo que todas las teorías anteriores fueron atacadas en nombre de un modo de teorización abstracto.<sup>47</sup>

Jouseph Braudillard en su obra *Las estrategias fatales*, publicada en 1987 por la editorial Anagrama en Barcelona, indicaba la necesidad de construir una política de equilibrio entre los elementos necesarios y a la vez discrepantes de la mundialización de los intercambios, la universalidad de los procedimientos que se apoyan en valores concertados y la singularidad y diversidad de las formas individuales para salir de los conflictos de intereses entre individuos, grupos y

---

<sup>47</sup>Muchos teóricos consideran que el medio televisivo constituye el esqueleto de la nueva sociedad en la cual se contempla de forma pasiva todo lo que ocurre. (J. Echeverría, 1994, Noam Chomsky y Ramonet, 1995)



naciones. En este sentido, me atrevería a decir que esta discusión es algo pendiente desde una perspectiva del marxismo contemporáneo, sobre todo porque la Teoría de la Complejidad y sus vertientes constituyen un soporte racional importante en la conducción debidamente encauzada del diálogo ciencia-religión, sobre todo porque los teóricos de la posmodernidad indican que el universo tecnocientífico refuerza el criterio de que el único valor vigente está en aquello que fuese capaz de ofrecer un resultado.<sup>48</sup>

Si reconocemos la diversidad del mundo, comprenderemos por qué la defensa de la mundialización ha ido socavando la expresión de las naciones como defensoras de la ciudadanía en tanto se fortalece el sentido de mercados libres donde se va imponiendo un modelo de grupos privilegiados sin la participación reflexiva y organizada de los ciudadanos. La prensa hoy reitera los ejemplos de los gobiernos (Argentina, Chile, España, Francia, entre otros muchos) que votan cada día medidas ciertamente impopulares, pero consideradas imprescindibles para someterse a los niveles actuales de competencia, lo cual significa de alguna manera un retroceso de la capacidad de movilizar los sujetos sociales,<sup>49</sup> mientras en otros el sentido verticalista afecta la incorporación real de la ciudadanía.

Ante tal escenario, no es de extrañar que en un texto como el que se presenta hoy, al reconocer la naturaleza global de la humanidad, exija de un ordenamiento educativo en pos de una nueva actitud ante los conocimientos responsables para la diversidad de formas de vida humana; pero no como una simple expresión de la ética profesional de tal cual área científica, sino un vuelco que permita avanzar en

---

<sup>48</sup>Se une entonces a ese debate acerca de la utilidad del pensamiento que no siempre garantiza sus resultados y su posibilidad de operación.

<sup>49</sup>En la contemporaneidad, hasta las regiones que han desarrollado una política de defensa de un estado de bienestar se han visto amenazados por las tendencias mundiales de liberalización de mercados y desregulación de servicios sociales.

los nuevos conocimientos tecnológicos –por poner solo un ejemplo- que no contradiga el progreso con los sentimientos verdaderamente profundos del ser humano, que sean compatibles con las esencias más hondes en la conexión humana.<sup>50</sup>

Tampoco sorprende la determinación de que las universidades, como parte de la institucionalización educativa, sean reconocidas como los centros capaces de llevar adelante el cambio cultural a nivel planetario. *“La universidad debe plantearse como un horizonte de integración que permita realizar más plenamente su doble misión: la formación de las personas para la vida,”*<sup>51</sup> -sostienen los autores- pero indican los elementos significativos de gran contrariedad. Por una parte, la conservación de la organización disciplinaria de los conocimientos, fraccionadora de los problemas, que se afianza en la tradición científica y de organización institucional frente a la urgencia del requerimiento de equilibrar lo humanístico, lo científico técnico y lo digital, que responden a incentivos e impulsos diferentes de la sociedad contemporánea.<sup>52</sup>

En este capítulo, se sintetiza con acierto el balance de la universidad como institución nacida en el primer mundo. Se habla entonces de diálogos de saberes, propio del mundo académico que abre sus puertas al progreso, pero también de su sujeción con las relaciones sociales que pueden determinar un tipo de subordinación, bien sea a grupos políticos o de poder, a visiones externas y al propio

---

<sup>50</sup>No debemos olvidar que ante las crisis de la contemporaneidad hasta la Iglesia se ha pronunciado por reconocer que “todo hombre está llamado a promover su propio progreso” sin que ello se contradiga con su subordinación a Dios. Desde el Concilio Vaticano II, con la promulgación de la Pastoral “Gozo y Esperanza” al referirse a la PAZ, se hablará del desarrollo pleno al alcanzar condiciones más humanas de vida. (Documento Medellín).

<sup>51</sup> Morin, E. y C. Delgado *Ob. Cit.* página 60.

<sup>52</sup>Sobre la aplicación de las nuevas tecnologías en el caso de Cuba vinculado a mejoras sociales, como es el caso de la salud, el profesor Carlos Delgado ofrece datos interesantes en su trabajo “Revolución del saber, cambio social y vida cotidiana”, en revista *Temas*, 52, 2007, pp. 116-127.

mercado, entre otras. Y según los autores esta institución tiene capacidad de innovación y de reinención. De ahí su criterio de convertir a la universidad en una vía para la transformación; pero el manantial debe cambiar, por lo que implica "abrir la universidad a la riqueza del pensamiento proveniente de esas fuentes culturales que nutren el pensamiento del Sur"<sup>53</sup>. Porque es allí donde se nutre la diversidad sin renunciar a los aportes que ha logrado el hombre en otras latitudes y que forman parte de su precedente.

La palabra clave aquí es abrir, no imponer otro esquema; admitir el reconocimiento de la multiculturalidad,<sup>54</sup> o sea, reconocer la existencia, el valor y la autonomía de las distintas culturas existentes. Esta posición no es exactamente nueva. Sociólogos y pedagogos han defendido la permeabilidad de los valores. Algunos afirman que la cultura occidental, basada en los derechos individuales, tendrá "mucho que aprender de los gitanos en materia de solidaridad intergeneracional, de los árabes en materia de caridad, de los asiáticos en materia de autoridad, etc."<sup>55</sup> Esa nueva mirada no parte simplemente de *otras* características geográficas o de enfrentamientos afianzados en la historia, sino en la validez universalista de los problemas relacionados con los hombres en su mayor diversidad, sin olvidar las variables de la geopolítica de muchas regiones del sur.<sup>56</sup>

La función de las universidades en este nuevo análisis ha sido muy heterogénea, debido a sus valores anclados en los paradigmas de Occidente. Por eso no solo se ha producido una especie de parálisis en las discusiones en torno al

---

<sup>53</sup>*Ídem*, página 64.

<sup>54</sup>Estamos hablando de una situación dada hoy, aún cuando tiene su propia historia y habría que distinguirla del interculturalismo como visión de futuro para comprender el mundo cambiante.

<sup>55</sup>Fernández Enguita, Mariano. *Educación en tiempos inciertos*, Madrid, 2001, página 54.

<sup>56</sup>Las interrogantes acerca de una integralidad caribeña es un buen ejemplo. Ver Emilio Pantojas-García. "Integración económica e identidades caribeñas: convergencias y divergencias". En revista *Temas* No. 52, 2007, p. 412.

progreso y la posibilidad real de hacer compaginar la economía con el pensamiento de justicia social, sino que se han afianzado criterios convencionales. No podemos olvidar tampoco la fuerza que ejerce la unipolaridad del mundo actual, no solo expresada en términos de política internacional, sino en el sentido de ayudas al desarrollo universitario.

En el año 2008, en una estancia de trabajo en la Universidad de Luanda, Angola, pude participar en una clase magistral, la cual servía de cierre al curso de ese año, en la cual un prestigioso profesor presentaba como cuestión esencial para garantizar la actualización de los conocimientos, únicamente la modificación en las formas de enseñar.<sup>57</sup> El mundo de las ideas y el cambio de estas harían posible la prosperidad económica. En ningún momento se hizo referencia a la coherencia entre ideas y cambio estructural, a pesar de estar en el momento de auge de la globalización que evidencia día a día la entrada de los capitales extranjeros a ese país e invirtiendo en renglones clave de la economía como los minerales preciosos y el petróleo. Aunque la defensa de alcanzar una información característica de las regiones de mayor desarrollo sea preferida como táctica, este argumento no puede estar ajeno a la exigencia de un pensamiento que vaya contra la hegemonía imperante, sobre todo en las regiones históricamente relegadas. En ese caso no se trataba de opción, sino de una exigencia, para encontrar alternativas válidas.<sup>58</sup>

Este recuerdo me confirma que una vez institucionalizada una disciplina (en este caso la Economía) es muy difícil desafiar con éxito sus afirmaciones

---

<sup>57</sup>"Para evitar que Angola se venha a situar na periferia do conhecimento universal no domínio da ciência económica, temos de assegurar um ensino que permita que os conhecimentos obtidos pelos nossos licenciados não seja em termos **essenciais e substanciais** diferentes dos conhecimentos obtidos pelos estudantes de licenciatura dos 100 melhores departamentos de economia do mundo".

<sup>58</sup>Más de un especialista ha subrayado influencia peligrosa de las universidades de las metrópolis europeas sobre las antiguas ex colonias al defender un lenguaje común en función de proyectos económicos y políticos en esas regiones.

universalistas. Pudiera agregar que esta apreciación también es válida en circunstancias totalmente opuestas. Por ejemplo, la discusión de la realidad política cubana, atrapada en su temporalidad y en su circunstancia global del neoliberalismo, no tendrá conclusiones muy positivas si no se acude a un análisis transdisciplinar que le permita al joven estudiante adquirir e interpretar conceptos y contenidos que les sean necesarios para desenvolverse satisfactoriamente entre las demandas de su época. Si no se logra esta interiorización no podemos hablar de un aprendizaje relevante. Al igual que en las ciencias biológicas una fluctuación científica puede marchar pareja a la duda existencial, por lo que las soluciones morales no pueden ser terminantes. Esta realidad provoca que los procesos educativos se alejen de propósitos aleccionadores basados en lenguajes excluyentes.

El capítulo III, referido a la "Transformación de la política y lo político. Sociedad, política y academia", centra su atención en las acciones renovadoras que desde el fondo puedan involucrar a los ciudadanos, junto a una política del humanismo que atienda los problemas fundamentales de una manera más acertada que lo que hacen los organismos internacionales atados a los grandes poderes. Se defiende la transformación de lo político a través de una política de civilización que incluya esencialmente la solidaridad como esencia de la relación entre los hombres; y, una propuesta de calidad de vida y de libertad del hombre. Esta parte del texto asume ideas más cosmopolitas para defender el progreso en materia de pensamiento, asumiendo, como diría Reyes Mate, con un sentido histórico todo lo que ha acumulado lo patrimonial del hombre. Para estos teóricos de la complejidad será fundamental la consideración de que "la política y la ciencia son actividades que se han modificado profundamente"<sup>59</sup>, por lo que se preguntan si podrán mantener su pertinencia social en las nuevas situaciones. Las respuestas pueden ser muy

---

<sup>59</sup>E. Morin y C. Delgado. *Ob. Cit.* página 85

diversas y también contradictorias, pues si bien, por citar solo un ejemplo, desde la bioética los ciudadanos han contribuido a frenar políticas ajenas al mejoramiento humano, este es un camino lleno de obstáculos para hacer valer la democracia real.

Como en esta parte del libro se aprecian muchas propuestas reflexivas alrededor del aprendizaje del hombre a vivir, porque es preciso tener en cuenta un aspecto que enmarque la vida humana, más allá de la política, la economía o el desarrollo científico técnico. Propongo entonces incorporar el punto de vista de la formación cultural para comprender mejor algunos de los enfoques de los autores relacionados con la existencia humana y las posibilidades de transformación. No sería pretencioso decir que en el ámbito de la globalización, para bien y para mal, ha sido una idea rectora. A través de la tendencia de homogeneización cultural, mediante las fuerzas del mercado o al intentar una globalización cultural salvadora del desfase económico y social, se ha tomado una posición frente a la inminencia de la crisis que se vive. Por demás, desde esta dimensión podríamos relacionar mejor cuestiones del campo de la ciencia, la ética, la política y la democracia. Sobre todo si tenemos en cuenta que la transformación radical se supone que se produzca a partir de la aprehensión del Sur, con toda su riqueza cultural razonada y sentida.

El enfoque cultural no es un simple cambio de nombre, es otra perspectiva de análisis, entendiendo que la cultura potencia tanto como limita la actuación de los hombres. Se trata de un aspecto reflexivo devenido en un eje capital para la interpretación de los asuntos humanos. Dada la complejidad del mundo contemporáneo, para algunos estudiosos ha ido sustituyendo al concepto de clase social. No es mi interés, en este momento, entrar en un debate al respecto; solo indicaría que si bien problemas referidos a la nacionalidad, la religión, la etnia, el lenguaje parecen capitalizar el desenvolvimiento humano, siguen teniendo como trasfondo las injusticias y desigualdad relacionadas con la producción y distribución

entre los hombres, aunque algunas se remontan a etapas tan antiguas que los comportamientos individuales y hasta colectivos parecen ser autónomos. Por tal razón, la cultura como fenómeno fundamental debe ser pensada y repensada, pero también cuestionada o compartida.

Así, en la cultura se aprecian significados que los individuos admiten como válidos para su comunicación y pueden apreciarse de muy distintas maneras en los comportamientos, instrumentos, instituciones y rituales que envuelven a los grupos humanos. Este enfoque es imprescindible para hablar de cambios en la esfera educativa, pues existen en ella espacios donde se cruzan los significados, expectativas y comportamientos que facilitan los intercambios sociales. Recordemos que la gran batalla desarrollada por Amílcar Cabral en relación con las políticas hacia África en el campo de la cultura en la década de los 60s no fue un tipo de discurso. La crítica de la cultura propia se presentaba como la defensa de la transformación necesaria para el enfrentamiento del Tercer Mundo a los centros hegemónicos, en particular en las regiones colonizadas de África y poder ascender al progreso que requería esta región.

Si hacemos referencia a Cuba en lo concerniente a la búsqueda de rutas creativas que permitan *reinventar la educación*, en los términos que nos presentan los autores, habría que superar no solo las visiones estrechas relacionadas con contexto más o menos favorecedor para extender un cambio, sino también tener en cuenta la singularidad de los espacios y los tiempos. No podemos olvidar el camino recorrido, no solo en cuanto a técnicas educativas, sino también en la propia construcción de la sociedad. Un ejemplo que requeriría de miradas diferentes sería la familia cubana, íntimamente relacionada con la educación del país. Estamos haciendo referencia no solo a una estructura social, también al desenvolvimiento de la vida cotidiana y, ¿por qué no?, a las expresiones del sentimiento de un pueblo.

Vale decir o recordar que la recomposición de la familia ha sido guiada por los cubanos comunes, ordinarios, no por filósofos, profetas o poetas.<sup>60</sup>

En relación con la educación, podemos aseverar que en Cuba la educación ha sido considerada como un componente cardinal del desarrollo y el crecimiento humano, favorecido entonces en cada uno de los momentos del desenvolvimiento de la revolución iniciada en 1959. Los datos oficiales registrados confirman que la voluntad política que inició la gran campaña de erradicación del analfabetismo ha continuado en numerosos programas que responden a las necesidades particulares del país y a la perspectiva más universal declarada por la UNESCO a principios del siglo XXI de “aprender a lo largo de toda la vida” (formación permanente).

Notorio fue para el mundo que el país hasta en los momentos de una contracción generalizada, como fueron los años 90s, no se cerrara ninguna escuela. Es más, la educación recibió una política de protección. Bajo el concepto de la Batalla de Ideas fueron significativas diversas acciones incluidas en más de 200 programas en el campo no solo de la educación, sino también de la salud, la cultura y la informatización de la sociedad, con el objetivo de elevar el acceso y la calidad de estos servicios, pero buscando siempre la elevación del pueblo. Por citar ejemplos concretos, en la llamada universalización de la enseñanza se produjo un aumento en las matrículas universitarias, con excepción de las carreras de ciencias naturales y matemáticas. Ciertamente que este despliegue ha sido evaluado de muy distintas maneras en cuanto a los resultados de calidad alcanzados. Para nadie es un secreto que estas decisiones fueron muy discutidas y entre sus consecuencias se encontró una declinación en las exigencias de los claustros y, por ende, una baja en la calidad de

---

<sup>60</sup>El historiador Alejandro de la Fuente ha comentado la singularidad de la construcción de la familia hoy en Cuba, la cual no es exactamente ni capitalista, ni socialista. Se incluye en ella miembros con inteligencias, talentos, preferencias y ciencias diferentes. Los une básicamente el sentido de pertenencia a una tierra común y de una historia compartida, aunque esa construcción narrativa tenga una hermenéutica diferente y hasta contradictoria.



los egresados. Dos décadas después hay quienes hablan de un retroceso, pues se supuso lograr un desarrollo social y, a través del mismo, un desarrollo humano.

Al final se apreció una subordinación de la economía a la política, aun todavía no esclarecida, por lo cual las apreciaciones han sido básicamente académicas en el sentido más estrecho. Un balance que trascienda la educación en el sentido tradicional para abarcar lo social solo ha sido esbozado. Lo más sobresaliente, en mi opinión, se relaciona no tanto con los resultados, sino con la pérdida de participación de los profesores en las decisiones tomadas. Recuperar en este sentido la impronta ciudadana para nadie es un sueño, sino una verdadera necesidad. Ser escuchado, tenidos en cuenta y consultados ante cuestiones medulares como es la educación en un país es un reclamo en muchas reuniones que demuestran el alto nivel de responsabilidad del magisterio cubano.

En el plano conceptual sigue siendo válido que el conocimiento es siempre mejor y mayor. Pero muchos consideran que esto no podrá transferirse a la vida humana, esta no será mejor ni mayor. Se habla entonces de la posibilidad de un progreso moral visto en el incremento de las complejidades que deberán enfrentar los hombres para poder convivir, que permita alcanzar un mejoramiento honorable, decoroso. Esta realidad abarca muchos puntos de vista, objeto cada uno de discusión, pues en término de la práctica política mantener el optimismo cuando la posibilidad de una sociedad de futuro basada en la felicidad y el bienestar se hace incompatible con el neoliberalismo, y la des globalización es hasta ahora solo un gran deseo; hablar de una convivencia civilizada cuando más que nunca la economía se mantiene en pura lucha con la justicia, se mueve entre los sueños y las visiones intelectuales de avanzada. Por eso declararse vencedor, no deja de ser un fuerte desafío para la acción y para el pensamiento.

Los que piensan y escriben sobre la sociedad no se han sorprendido con la contingencia de las crisis. Decía un especialista de las revoluciones sociales, Eric Hobsbawm, que "cada momento ha sido un tiempo de crisis, ya que cada generación ha tenido que enfrentar experiencias y sucesos sin precedentes, para los cuales la experiencia pasada y las teorías basadas en ella no tenían respuesta."<sup>61</sup> Tal y como expresaba el historiador y economista inglés, ello se hace evidente en la crisis, vista como una expresión negativa de la vida social, política y cultural o, como cambio o necesidad de él. A esto habría que agregar que no sólo se produce el cambio como algo inexorable, sino que ha cambiado también el tiempo del cambio, aunque éste siga siendo desigual. Algunas sociedades se transforman tecnológica o económicamente más deprisa que otras, y también existe un consenso entre los sociólogos, economistas y psicólogos, sobre el hecho de que muchos procesos sociales han alcanzado un ritmo vertiginoso. "El tiempo de la evolución humana durante el período histórico es, al menos 100 000 veces más rápido que el de la evolución prehumana",<sup>62</sup> había apreciado el biólogo *Julian Huxley*; mientras que para *Alvin Toffler*, "jamás, en la Historia pasada se transformó tan radicalmente esta proporción en tan breve período de tiempo".<sup>63</sup>

No podemos dejar de mencionar las consecuencias de la tendencia aceleradora que se observa en la movilidad generacional, algo relevante si tratamos de hacer coincidir las necesidades de cambios con los intereses de los grupos humanos, sobre todo en el caso de Cuba. En relación con este aspecto, se decía que para apreciar un cambio, sobre todo en la mentalidad, se calculaba un espacio de 30 o 40 años. Hoy, con la difusión de la tecnología, la nueva idea contribuye, a su vez, a

---

<sup>61</sup>Hobsbawm, Eric. *Crisis de la Ideología, la Cultura y la Civilización*. 1992. p. 53

<sup>62</sup>Huxley, Julian. *On Living in a Revolution*. Nueva York. Harper and Row, 1942.

<sup>63</sup>Toffler, Alvin. *El shock del futuro*. Plaza and Janes Editores. 1997. p. 29.

engendrar nuevas ideas creadoras, por lo que en un plazo de cinco años estaremos en presencia de una nueva generación. No es de extrañar que cuando las cosas empiezan a cambiar en el exterior, paralelamente se produce dentro de nosotros un ajuste para enfrentar la aceleración de los procesos. Y esto, tal parece ser una gran tendencia. El psicoanalista *Erik Erikson* había observado, hace casi medio siglo, que: "El curso natural de los acontecimientos es precisamente tal que el ritmo de cambio debería seguir acelerándose hacia límites aún no alcanzados de adaptabilidad humana e institucional".<sup>64</sup> Estas advertencias en una tendencia de mundialización neoliberal son bien alarmantes, lo cual obliga a trabajar por alcanzar un enlazamiento efectivo de la ciudadanía con todo aquello que centra la vida.

Si fuésemos a sintetizar los cambios ocurridos en el campo de la enseñanza universitaria tendríamos que hacer un recuento de políticas, estrategias y coyunturas, cada una de ellas expresada en cambios, de los cuales no tenemos evaluaciones que puedan responder con precisión a las cuestiones que plantea el libro comentado. Por ejemplo, de los planes de estudios llevados a cabo desde 1970 hasta la fecha existen valoraciones dispersas, muchas de ellas que ejemplifican amplios procesos de reforma. Si se trata de los diseños curriculares existen más bien evaluaciones de las tendencias. Para un experto como Roberto Corral<sup>65</sup>, a través de ellos se puede comprender la dinámica de la docencia universitaria, aunque la determinación de planes únicos para carreras homólogas, cursadas en distintas universidades, provocó el abandono de algunos estudios particulares. Pero en otro sentido, Corral indica que "favoreció un positivo acercamiento e intercambio entre las universidades, así como la posibilidad de aunar las mejores experiencias a nivel nacional"

---

<sup>64</sup>Erikson, Erik. *The Challenge of Youth*. Nueva York 1963. p. 197

<sup>65</sup>Roberto Corral Ruso y otros: "Reforma y Curriculum". En: *Cuba: La educación Superior y el alcance de una Reforma*. Editorial Félix Varela. La Habana, 1993, pp. 53-66, p. 59

El desenvolvimiento del siglo XXI incorpora, de manera más precisa y también contradictoria, la nueva realidad evidenciada en los cambios económicos ocurridos en la última década. Y al respecto ya se pronuncian nuestros especialistas. En el 2017 aparecían en la revista *Universidad de La Habana* algunas consideraciones interesantes. Para Dayma Echevarría, "los cambios en las regulaciones del sistema de empleo del sector estatal de la etapa más reciente, y el incremento del papel del sector no estatal, ponen en tensión las garantías laborales previas a la etapa de actualización, por tanto, es probable que sea necesario desarrollar habilidades, desde la formación, que incluyan el manejo de la incertidumbre, la capacidad de adaptación, autonomía y responsabilidad en la búsqueda de empleos".<sup>66</sup> Podrá ser una apreciación puntual pero bien interesante para el futuro.<sup>67</sup>

En la propia esfera de la educación están presentes paralelismos en la forma de trabajar. Así reconocen algunos especialistas de los recursos humanos que no siempre se han podido incorporar a la práctica los estudios realizados por investigadores, bien porque consideraban que el análisis que habían hecho era apropiado para cierto grupo, pero no para el suyo; mientras otros creían que los resultados que se obtenían eran de una pequeña minoría dominante del conocimiento o del mundo fuera de las universidades. Una simple revisión a las críticas realizadas a los estudios de las Ciencias Sociales en Cuba podría acreditar estas contradicciones.

---

<sup>66</sup>Dayma Echevarría León y Mayra Tejuca Martínez. Correspondencia entre educación superior y empleo en Cuba 2000-20015. Reflexiones para un debate. En revista *Universidad de La Habana*. No. 283, enero-junio 2017, pp. 167-178, página 177.

<sup>67</sup>No se trata de sobredimensionar estos sectores donde que no son hoy ni parecer ser para un futuro los que concentren el mundo de las ciencias, pero no por ello dejan de tener importancia por su carácter complementario y la dinámica de los grupos laborales que si aprecian el mejoramiento que brinda la formación y la capacitación.

Al terminar la lectura del libro *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*, además de agradecer a los autores por una lectura llena de sugerencias, tenemos que reconocer que, a pesar de todo lo que se ha hecho en el país en pro de abrir la universidad a la riqueza del pensamiento universal, de potenciar su capacidad de liderazgo, del impacto tecnológico y de las investigaciones científicas, no hemos logrado cambiar el estilo de indagación sobre la educación como sujeto de transformación. De ahí la fragmentación de resultados y la poca socialización de los mismos.

Según los autores del libro "un reto fundamental que ha puesto a prueba las fuerzas de la conservación y cambio en el seno de la universidad, concierne a la interdisciplina y la transdisciplina, entendidas como antídotos a la separación y dicotomización de los saberes"<sup>68</sup>. Es precisamente las esencias de lo exigido en los planes nuevos de estudio, con otra visión propugnadora de un saber sin límites pre-establecidos, nos obligará a formular nuevas vías para la obtención de un conocimiento científico, lejano a las certidumbres, las cuales han quedado muchas veces en la historia, devenidas en dogmas.

Hoy la universidad está enfrascada en la implementación y avance del nuevo plan de estudios, denominado plan "E", el cual tendrá que auxiliarse del saber acumulado de los profesores y expertos si quiere salir airoso ante un mundo desafiante en el plano técnico y una juventud más impaciente que nunca. Cada uno de los obstáculos para su realización podría ser el pretexto para un buen seminario, un ensayo o un evento metodológico. La precisión de lo esencial, acortar productivamente el tiempo de formación, el cambio brusco de paradigma en la formación del idioma extranjero; las dificultades crecientes de los estudiantes de nuevo ingreso para auto gestionarse el conocimiento; las contradicciones evidentes

---

<sup>68</sup> Morin E y Carlos Delgado. Ob. Cit. p. 65.

en los niveles de exigencia de la enseñanza precedente como momento de preparación crucial para los jóvenes, más la movilidad en el plano de lo vocacional en estos momentos, no solo en Cuba sino como parte de la atmósfera mundial, ponen en tensión el trabajo de los centros de estudios superiores.

Los cambios habrá que llevarlos adelante y para ello es imprescindible beber de fuentes diferentes. Del mundo desarrollado vendrán muchas propuestas y la universidad tendrá que acercarse y discutir ejemplos válidos y pertinentes. En Dinamarca, hace ya más de dos décadas, los programas de ciencia ambiental son dictados por un grupo de especialistas que incluye a científicos e ingenieros, pero también teólogos y politólogos responsables de enseñar las dimensiones relevantes éticas y político-económicas. De igual manera, la Universidad George Mason, en Virginia, empezó con su principal programa siendo este el de Bachillerato en Estudios Interdisciplinarios, y en Canadá, la Universidad de Waterloo ganó gran prestigio por sus programas de ingeniería, siendo considerados como los mejores del país, a través de la integración exitosa de programas de cooperación con las empresas. También los proyectos realizados en las regiones del Sur claman por estudios comparados, no en el sentido de la relatividad, sino del despliegue del decursar histórico de cada proyecto como resultado del trabajo del hombre.

Aunque parezca paradójico, las ciencias naturales afirman que el que mide modifica lo medido y esta afirmación todavía es discutida en las ciencias sociales; sin dudas, le corresponde a estas últimas incorporarse al mundo de las interrogantes, sobre todo porque las Ciencias de la Educación serán protagonistas de muchas de las reformas a llevar adelante para lograr una universidad portadora de intelectuales en el sentido más filosófico del término, capaces de reflexionar sobre su devenir, dando respuestas que tengan aplicación en lo particular pero con un significado para el progreso común. Me gustaría insistir en que nada de lo logrado ni de lo

comentado críticamente contradice la esperanza. Al decir de Pablo Neruda, en su poema titulado *¿Quién muere?* ***Muere lentamente quien se transforma en esclavo del hábito, repitiendo todos los días los mismos trayectos, quien no cambia de marca, no arriesga vestir un color nuevo y no le habla a quien no conoce.***

La Habana, 8 de julio de 2021