

EDGAR MORIN Y LOS 7 SABERES: HACIA UN ESQUEMA INTERPRETATIVO EDGAR MORIN AND THE SEVEN COMPLEX LESSONS IN EDUCATION: TOWARDS AN INTERPRETATIVE SCHEME

Raquel Adriana García Gutiérrez¹

Resumen

La presente reflexión tiene como eje la obra de Edgar Morin, *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. Está dirigido fundamentalmente a docentes de Instituciones de Educación Superior quienes, en no pocos casos, se sienten más identificados con la Profesión Disciplinaria y de especialización epistemológica -que surge con la estratificación del conocimiento- que con la profesión docente. El texto intenta aportar elementos para la comprensión del libro de Morin que, si bien es un texto corto, requiere de un análisis minucioso que permita ver su relevancia para la labor docente, así como su incidencia en la transformación de nuestro pensamiento y de los estudiantes.

Palabras clave: Educación, Conocimiento, Comprensión, Diversidad Cultural.

Abstract

The text research on the work or Edgar Morin's *The Seven Complex Lessons in Future Education*. It is aimed at Higher Learning Institution's professors who often feel more identified with the Disciplinary Profession and epistemological specialization -that results from the stratification- than with the teaching profession. The essay presents elements for the better understanding of Morin's book, which although short, requires a detailed analysis to better understand its relevance to the act of teaching as well as its incidence in the transformation of the student's thought process and our own. As Edgar Morin notes: the text is a guide that precedes teaching and tries to expose the fundamental or central problems which are often ignored and that are necessary for teaching.

Key Words: Knowledge, Education, Comprehension, Cultural Diversity.

¹ Maestra en Psicopedagogía. Docente investigadora de tiempo completo de la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco, México. Contacto: rgarciag@correo.xoc.uam.mx

INTRODUCCIÓN

Hay que partir de la idea de Morin que indica que el tema del conocimiento no sólo es central para la Educación, sino para la vida misma en general. Conocer tiene que ver con la sobrevivencia de la especie, con el mantenimiento de saberes fundamentales; con la manera en que nos relacionamos con la naturaleza, con los otros y con nosotros mismos; con la transformación de nuestro pensamiento y, por tanto, de nuestro ser, nuestro estar y nuestro actuar en el mundo.

La obra de Edgar Morin en general y de manera específica los *7 Saberes necesarios para la Educación*, constituye material de reflexión y estudio fundamentales para modificar y aportar una praxis solidaria, responsable y crítica en estos momentos en que el mundo, el país y el entorno enfrentan crisis diversas. Se trata de una invitación a *bien pensar* nuestro compromiso como seres humanos finitos circunscritos a la infinitud del universo y, por supuesto, como formadores de sujetos, tanto en lo profesional como en lo humano.

Edgar Morin ha contribuido de manera fundamental, desde los años 60 a la fecha, a una Reforma del Pensamiento que parte de los diversos avances en las Ciencias: sistematiza, relaciona, reorganiza, articula y propone saberes, algunos de los cuales expresa de forma sintética y genial en la obra que ahora se explica. Generalmente, quienes se dedican a la docencia dan por absolutamente válidos ciertos términos relativos a la profesión; a veces, con poca claridad semántica, se asume su significado como sinónimo de otros, sin caer en cuenta que cada concepto aporta una interpretación del mundo que bien puede modificarse según el contexto en que se aplique.

Preocupa la circunstancia difícil, convulsionada que actualmente se vive, como colectivos, como país, donde la fragilidad de los lazos humanos se hace cada vez más evidente, la educación no cumple con lo que promete, la violencia se incrementa y normaliza, existe un vergonzoso crecimiento de los niveles de pobreza, de desempleo, de desigualdad, de destrucción de ecosistemas; prevalece la desesperanza e inseguridad que signan desgraciadamente a las grandes mayorías. Se considera que es aquí donde los 7 Saberes contribuyen a lograr esta apuesta.

Redefiniendo el conocimiento

La redefinición del conocimiento abre posibilidades y oportunidades de interrogarnos y de gestar miradas alternas. Bien señala Morin en el texto *Pensar el Mediterráneo*, la responsabilidad que tienen académicos, intelectuales y profesores en la formación de conciencia en esta llamada “segunda mundialización”, es decir, el desarrollo de una sensibilidad humanista, de acción y lucha por los derechos humanos, y de construcción de caminos hacia la solidaridad planetaria.

La puerta de ingreso para reaprender otras formas de educar implica encarar nuevos retos, abordar nuevos conceptos; recorrer y diseñar otros caminos; echar mano de la crítica y la autocritica para transformar las energías en saberes; movilizar la solidaridad, la entronización del afecto como medida fundamental de la calidad de cualquier sistema social y educativo, donde promover la curiosidad y la disidencia creativa constituyan ejes de trabajo que aún están pendientes en nuestras universidades.

A continuación, se presenta un esquema interpretativo con las limitaciones que la interpretación, los referentes personales y los esquemas ofrecen. Los 7 saberes que

conforman este texto son: 1) *Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión*; 2) *Los principios del 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*.

1er. Saber. Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión

No es casual que Morin inicie su obra con este primer saber, punto de partida y de llegada para la reflexión sobre el Conocimiento, sus límites y posibilidades. Inicia Morin afirmando que el error y la ilusión han sido parte de la historia de los seres humanos. La educación *siempre* debe mostrar “que no hay conocimiento que no esté, en algún grado amenazado por el error y por la ilusión” (1999, p. 21). Cuando se aprenden los saberes fundamentales de una profesión, se piensa que expresan la verdad sobre lo que es “la realidad” o al menos la parte de la realidad que desde las disciplinas se estudia

Rolando García anota que no existe una única definición de conocimiento, porque “el conocimiento, y en particular el conocimiento científico, es un producto social y no tiene más definición que la que le otorga el contexto social en el cual se genera” (2006, p. 120).

Como se sabe, la Modernidad, como proceso histórico, se vio acompañada del surgimiento de la ciencia, con ciertos ideales de saber y de conocimiento que han conformado, construido y ofrecido a una buena parte del mundo: fundamentos de ciertos modos de pensar la realidad, de asumir lo que es el ser humano; formas de concebirse, construirse, auto-representarse y vincularse con la naturaleza y con los otros.

El modelo de racionalidad que preside la ciencia moderna se constituyó a partir de la revolución científica del siglo XVI y fue desarrollado en los siglos siguientes básicamente en el dominio de las ciencias naturales (...) es sólo en el siglo XIX cuando este modelo de racionalidad se extiende a las emergentes ciencias sociales. A partir de entonces puede hablarse de un modelo global de racionalidad científica que admite variedad interna pero que se distingue y defiende, por vía de fronteras palpables y ostensiblemente vigiladas, de dos formas de conocimiento no científico (y, por lo tanto, irracional) potencialmente perturbadoras e intrusas: el sentido común y las llamadas humanidades (De Sousa Santos, 2013, p. 21)

El modelo de la Ciencia Clásica buscó la verdad y la objetividad a través del uso de la razón y del método denominado *científico*, que dejaba fuera al sujeto, su subjetividad, valores y afectos, utilizando la metáfora del espejo para explicar que la realidad se reflejaba en la mente del sujeto de manera objetiva.

Para contextualizar y entender las propuestas de Morin, a continuación se sintetizan, a manera de esquema, algunos de los presupuestos del paradigma de la Ciencia Clásica a los que el autor presenta, en su amplia obra publicada, alternativas y propuestas: a) la idea de que el todo es igual a la suma de sus partes; b) los sistemas mecánicos se conciben como sistemas cerrados; c) se privilegia la exactitud, la precisión, la linealidad, la estabilidad, la uniformidad, la repetibilidad, la determinación; d) se subraya la pretensión de la neutralidad científica asociada a un método único que hipervalora el control, lo medible, lo que se puede matematizar; e) se asegura que la magnitud de los efectos es proporcional a sus causas; f) es un modelo antropocéntrico, al grado de pensar al ser humano como una excepción de la naturaleza; g) deja fuera de la ciencia todo aquello que no se adecúa a los anteriores señalamientos, como son la subjetividad del observador, la

transformación cualitativa, las dinámicas productivas, las mediaciones e intercambios, los afectos y sus efectos, y se deja de lado la diversidad, la irregularidad, la espontaneidad, entre otras cosas; h) el conocimiento es un reflejo de la realidad, que tiene una existencia propia ajena al sujeto cognoscente. Afirma Morin (1999):

un conocimiento no es el espejo de las cosas o del mundo exterior. Todas las percepciones son a la vez traducciones y reconstrucciones cerebrales, a partir de estímulos o signos captados y codificados por los sentidos; de ahí es bien sabido los innumerables errores de percepción que sin embargo nos llegan de nuestro sentido más fiable, el de la visión [...] El conocimiento en forma de palabra, de idea, de teoría, es el fruto de una traducción/reconstrucción mediada por el lenguaje y el pensamiento y por ende conoce el riesgo de error (p. 22).

Las corrientes más actuales que trabajan sobre el aprendizaje han demostrado que el desarrollo de la inteligencia, del conocimiento que se preserva a largo plazo en la memoria, es inseparable de la afectividad, de la curiosidad, de la pasión, de los deseos conscientes e inconscientes. Por el contrario, el modelo de la Ciencia Clásica ha otorgado un papel fundamental a la razón, separándola de la emoción, de la subjetividad.

El conocimiento enfrenta *siempre* errores e ilusiones diversos: teóricos, intelectuales, de percepción, de memoria; todo mediado por lo que se sabe del mundo, por lo que no se sabe y por lo que no se sabe que se sabe. Las ilusiones son selectivas y fuente de innumerables errores. Las vías de entrada y de salida del sistema neuro-cerebral que conectan el organismo con el mundo exterior representan sólo el 2% de todo el conjunto, mientras que el 98% implica al funcionamiento interior, se ha constituido en un mundo psíquico relativamente independiente donde se fermentan necesidades, sueños, deseos, ideas, imágenes, fantasmas, y este mundo se infiltra en la visión individual en nuestra visión o concepción del mundo exterior. “Ningún dispositivo cerebral permite distinguir la alucinación de la percepción, el sueño de la vigilia, lo imaginario de lo real, lo subjetivo de lo objetivo” (Morin, 1999, p. 23).

La razón se constituyó en muchos casos en el garante de verdad y de objetividad. Sin embargo, Morin distingue entre racionalidad y racionalización. Afirma que, si bien la racionalidad es el mejor pretil contra el error y la ilusión, la racionalidad constructiva que elabora teorías coherentes, debe permanecer abierta a la discusión para evitar que se vuelva a encerrar en una doctrina y se convierta en racionalización; la racionalidad debe ser crítica particularmente sobre los errores e ilusiones de las creencias, doctrinas y teorías. Pero la racionalidad también lleva en su seno una posibilidad de error y de ilusión cuando se pervierte en racionalización, como se acaba de indicar. La racionalización se cree racional porque constituye un sistema lógico “perfecto” basado en la deducción o la inducción, pero se funda sobre bases mutiladas o falsas y se niega a la discusión de argumentos y a la verificación empírica. La racionalización es cerrada, la racionalidad es abierta. Un racionalismo que ignora los seres, la subjetividad, la afectividad y la vida es irracional.

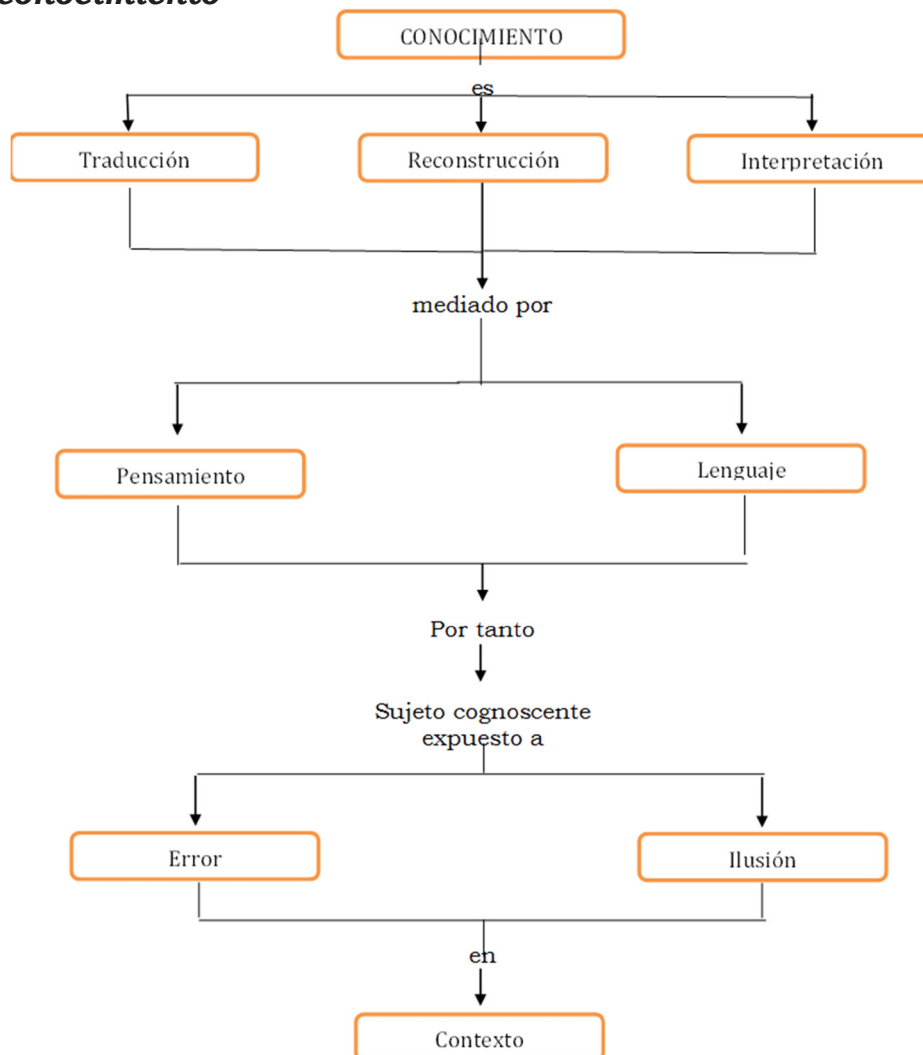
Es así que los errores intelectuales se refieren a: “sistemas de ideas (teorías, doctrinas, ideologías) no sólo están sujetos al error, sino que también protegen los errores e ilusiones que están inscritos en ellos. Forma parte de la lógica organizadora de cualquier sistema de ideas el hecho de resistir a la información que no conviene o que no se puede integrar.” (Morin, 1999, p. 24). Estas cegueras paradigmáticas se expresan en algunos contenidos

y saberes que se enseñan en las Instituciones de Educación Superior, como verdades absolutas. Por ello,

El juego de la verdad y del error no sólo se juega en la verificación empírica y la coherencia lógica de las teorías, también se juega a fondo en la zona invisible de los paradigmas y esto lo tiene que tener en cuenta la educación [...] el paradigma efectúa la selección y la determinación de la conceptualización y de las operaciones lógicas. Designa las categorías fundamentales de la inteligibilidad y efectúa el control de su empleo. Los individuos conocen, piensan y actúan según los paradigmas inscritos culturalmente en ellos. (Morin, 1999, pp. 27-28)

A manera de *imprinting* y normalización, los paradigmas dominantes en Ciencia se constituyen en fuentes importantes de error e ilusión, ya que en la medida que generan ciertas convicciones y creencias se vuelven hegemónicos y se imponen casi como dogmas. Como parte del *imprinting* cultural, con el ser humano nace la esfera de las cosas del espíritu que Morin llama *noósfera*: la noósfera está en uno y uno en ella. De alguna manera, el mundo de las ideas y los mitos que es consustancial al mundo humano domestica, sin embargo, la invitación en educación y en la enseñanza es domesticar a las ideas, ponerlas en cuestionamiento, mejorarlas.

Cuadro 1. El conocimiento



Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en el cuadro, el conocimiento puede definirse como traducción, reconstrucción o interpretación, lo que significa que siempre está mediado por el pensamiento y el lenguaje, que mucho tienen que ver con el contexto en el que está circunscrito el sujeto que conoce. Por lo tanto, el proceso cognoscitivo siempre está expuesto al error o a la ilusión.

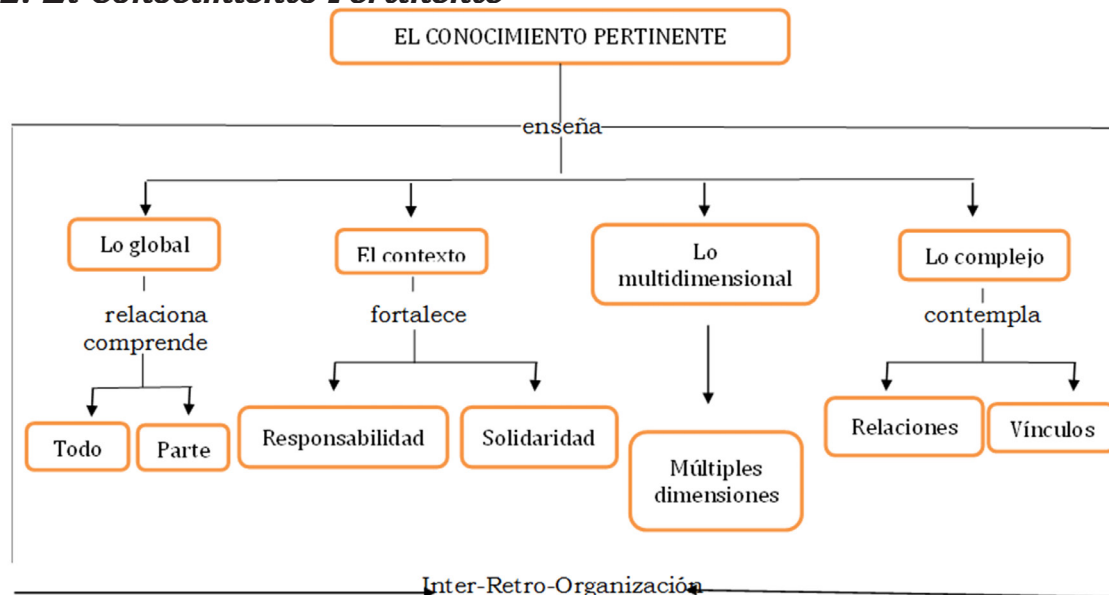
2°. Saber. Los principios de un conocimiento

La pregunta obligada en los diseños curriculares y en la enseñanza debería ser: ¿cuáles son los conocimientos pertinentes? El conocimiento del mundo, en tanto que mundo, se vuelve una necesidad intelectual y vital al mismo tiempo. Para articular y organizar los conocimientos y reconocer los problemas del mundo, y las vías para abordarlos, insiste Morin que es necesaria una **reforma de pensamiento** porque **en la inadecuación** de la educación devienen invisibles: **el contexto, lo global, lo multidimensional, lo complejo**.

Lo global, más que el contexto, es el conjunto que contiene partes diversas ligadas de manera inter-retroactiva u organizacional. El todo tiene cualidades o propiedades que no se encontrarían en las partes si estas se separaran las unas de las otras, ya que ciertas cualidades o propiedades de las partes pueden ser inhibidas por las fuerzas que salen del todo. De ahí viene la virtud cognitiva del principio de Pascal: “creo imposible conocer las partes sin conocer el todo y tampoco conocer el todo sin conocer particularmente las partes”.

Ahora bien, **lo multidimensional** permite enseñar en las profesiones que los diversos problemas de estudio se componen de múltiples dimensiones. Estamos ya en el campo de lo complejo, la realidad, el mundo, los seres humanos, las comunidades son complejos: “La complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad” (Morin, 1999, p. 41). Se sabe que es necesaria una sólida formación disciplinaria, sin embargo, la apertura a otras disciplinas, a las interrelaciones entre los fenómenos y al trabajo transdisciplinario que rebasa las fronteras y representa posibilidades de encuentro, todavía es una apuesta indudable del Pensamiento Complejo para la investigación, el trabajo académico y la mejor relación entre los seres humanos.

Cuadro 2. El Conocimiento Pertinente



Fuente: Elaboración propia.

El conocimiento pertinente es el conocimiento del mundo. Morin apuesta por un saber no reducido a lo disciplinario, sino por un conocimiento que contemple lo global, el contexto, lo multidimensional y lo complejo, que no sea un conocimiento abstracto o parcelado por la disciplinariedad.

3er. Saber. Enseñar la Condición Humana

Conocer lo humano es, principalmente, situarlo en el universo y a la vez separarlo de él. “¿Quiénes somos?” es inseparable de un “¿Dónde estamos?” “¿De dónde venimos?” “¿A dónde vamos?” (Morin, 1999, p. 51). Interrogar la condición humana es, entonces, cuestionar la situación del ser humano en el mundo.

Para Morin es imposible concebir la unidad compleja de lo humano por medio del pensamiento disyuntivo que comprende la humanidad de manera insular, por fuera del cosmos que lo rodea. De este modo, 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.

Esto obliga a reconocer un doble arraigamiento: en el cosmos físico y en la esfera viviente: “La educación de la condición humana [...] nos muestra cómo la animalidad y la humanidad constituyen juntas nuestra humana condición [...] 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, 1999, p. 55).

La cultura es la segunda naturaleza del ser humano. Somos seres culturales, sociales, de vínculos e interacciones. No hay sociedad humana, arcaica o moderna que no tenga cultura, pero cada cultura es singular. Así, siempre hay la cultura en las culturas, **pero la cultura no existe sino a través de las culturas.**

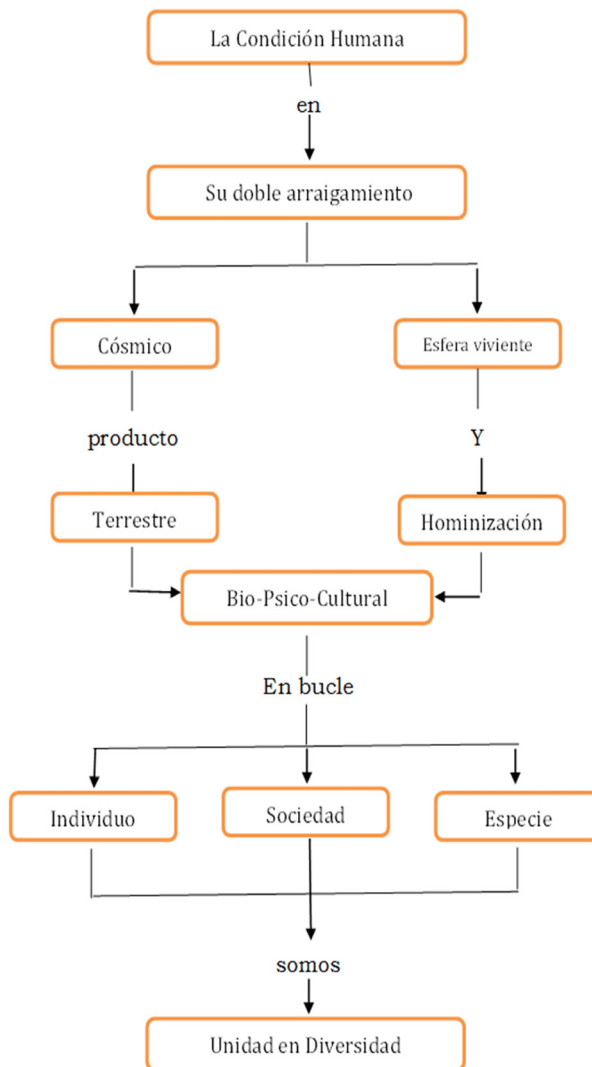
Aquellos que ven la diversidad de las culturas tienden a minimizar u ocultar la unidad humana; aquellos que ven la unidad humana tienden a considerar como secundaria la diversidad de las culturas. Es pertinente, en cambio, concebir una unidad que asegure y favorezca la diversidad, una diversidad que se inscriba en una unidad (Morin, 1999, p. 61).

El ser humano es complejo y lleva en sí de manera bipolarizada caracteres antagónicos:

sapiens y *demens* (racional y delirante)
faber y *ludens* (trabajador y lúdico)
empiricus y *imaginarius* (empírico e imaginador)
economicus y *consumans* (económico y dilapidador)
prosaicus y *poeticus* (prosaico y poético) (Ibíd.: 63)

Cabría añadir: el ser humano es también creativo y destructivo, responsable e irresponsable, utópico y profundamente egoísta, en fin, todas aquellas dimensiones imaginables que conforman al ser humano en la luz y en la sombra; por eso es importante que la educación muestre e ilustre el destino humano en sus diversas facetas: el destino de la especie humana, el destino individual, el destino social, el destino histórico, todos los destinos entrelazados e inseparables.

Cuadro 3. Enseñar la Condición Humana



Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en el esquema, la condición humana es uno de los saberes fundamentales que Morin toma en cuenta; desde la óptica de la complejidad, esta se arraiga en lo natural y en lo psico-social y cultural. Lo humano es lo que participa del mundo natural y del mundo social.

4°. Saber. Enseñar la Identidad Terrenal

Muy vinculado al saber anterior, la enseñanza de la identidad terrenal obliga a contextualizar, a pensar la globalidad, la relación de las partes con el todo, la multidimensionalidad y la complejidad. Se necesita, desde ahora, concebir la insostenible complejidad del mundo en el sentido de considerar tanto la unidad como la diversidad del proceso planetario, sus complementariedades y también sus antagonismos:

Este planeta necesita un pensamiento policéntrico capaz de apuntar a un universalismo no abstracto sino consciente de la unidad/diversidad de la humana condición; un pensamiento policéntrico alimentado de las culturas del mundo. Educar para este pensamiento es la finalidad de la educación del futuro que debe trabajar en la era planetaria para la identidad y la conciencia terrenal [...] La historia humana comenzó con una diáspora planetaria sobre todos los continentes; luego entró, a partir de los

tiempos modernos, en la era planetaria de la comunicación entre los fragmentos de la diáspora humana. La diáspora de la humanidad ha producido una extraordinaria diversidad de lenguas, de culturas, de destinos, fuente de innovaciones y de creaciones en todos los campos. El tesoro de la humanidad está en su diversidad creadora, pero la fuente de su creatividad está en su unidad generadora (Morin, 1999, p. 69).

Hoy más que nunca es necesario honrar la unidad y la diversidad para una convivencia fraterna, ya que, a pesar de los avances científicos y tecnológicos, el racismo y la intolerancia vuelven a cobrar un lugar preponderante en algunos países desarrollados. Retomando las contracorrientes regeneradoras que Morin considera como posibilidades de este cambio:

• **La contracorriente ecológica**

• **La contracorriente cualitativa** en reacción a la invasión de lo cuantitativo

• **La contracorriente de resistencia a la vida prosaica puramente utilitaria** que se manifiesta con la búsqueda de una vida poética dedicada al amor

• **La contracorriente de resistencia a la primacía del consumo estandarizado**

• **La contracorriente, aún tímida, de emancipación con respecto de la tiranía omnipresente del dinero** (Morin, 1999, p. 78)

Es decir, a todos compete la reflexión sensible sobre la necesidad del cambio en las formas de vida. Invita el pensador planetario a confiar en el desarrollo de la biotecnología, de los descubrimientos sobre el cerebro, en función de mejorar las relaciones entre seres humanos, individuos, grupos, naciones. Y aclara: “Es necesario aprender a «estar-ahí» en el Planeta. Aprender a estar-ahí quiere decir: aprender a vivir, a compartir, a comunicarse, a comulgar; es aquello que sólo aprendemos en y por las culturas singulares” (Morin, 1999, p. 82).

En este sentido, el ser humano debe inscribirse en sí mismo los siguientes valores:

- La conciencia antropológica que reconoce nuestra unidad en nuestra diversidad.
- La conciencia ecológica.
- La conciencia cívica terrenal de la responsabilidad y de la solidaridad.
- La conciencia espiritual de la humana condición.

Para Morin, el desarrollo de estas conciencias se traduce en la vida en unidad: “La religazón debe sustituir la disyunción y llamar a la «simbiosofía», **la sabiduría de vivir unidos**” (Morin, 1999, p. 86).

5°.Saber. Enfrentar las incertidumbres

Los siglos anteriores siempre creyeron en un futuro repetido o progresivo. El siglo XX ha descubierto la pérdida del futuro, es decir su impredecibilidad. La toma de conciencia de la incertidumbre histórica se hace hoy en día con el derrumbamiento del mito del progreso. Un progreso es ciertamente posible, pero incierto.

En una frase genial Morin sintetiza: “El futuro se llama incertidumbre”. (Morin, 1999, p. 88). La educación del futuro debe volver sobre las incertidumbres ligadas al conocimiento ya que existe:

- Un principio de incertidumbre cerebro-mental que se deriva del proceso de traducción / reconstrucción, propio a todo conocimiento.
- Un principio de incertidumbre lógica. Como decía Pascal muy claramente: «ni la

contradicción es señal de falsedad ni la no contradicción es señal de verdad».

- Un principio de incertidumbre racional ya que la racionalidad, si no mantiene su vigilancia autocrítica, cae en la racionalización.
- Un principio de incertidumbre psicológica: No existe la posibilidad de ser totalmente consciente de lo que pasa en la maquinaria de la mente, la cual siempre conserva algo fundamentalmente inconsciente.

El conocimiento implica siempre la acción, la acción es decisión, elección y también es apuesta. La praxis cognitiva se da en un universo de interacciones y relaciones, en un entorno que enfrenta el riesgo, el azar, la iniciativa, la decisión, lo inesperado, lo imprevisto, el desorden, las contradicciones, las desviaciones, las emergencias de cualidades nuevas. Todo lo que Morin llama la *ecología de la acción*.

La ecología de la acción comprende los siguientes principios:

1) El bucle riesgo <-> precaución

Para cualquier acción que se emprenda en un medio incierto hay contradicción entre el principio de riesgo y el principio de precaución, siendo ambos necesarios; se trata de poder ligarlos a pesar de su oposición.

2) El bucle fines <-> medios

Como los medios y los fines inter-retro-actúan los unos con los otros, es casi inevitable que medios innobles al servicio de fines nobles los alteren y terminen por sustituirlos.

En cambio, es posible que acciones perversas conduzcan a resultados excelentes, justamente por las acciones que provocan.

3) El bucle acción <-> contexto

“Toda acción escapa a la voluntad de su autor cuando entra en el juego de las inter-retro-acciones del medio donde interviene. Tal es el principio propio de la ecología de la acción” (Morin, 1999, pp. 96-97). Fundamental es considerar estos principios al realizar investigación con los estudiantes. Una vez tomada la decisión, la plena conciencia de la incertidumbre se vuelve la plena conciencia de una apuesta.

6°. Saber. Enseñar la comprensión

Para Edgar Morin la misión espiritual de la educación es enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad. Si uno de los objetivos docentes es que los estudiantes comprendan ciertos contenidos, es necesario reflexionar sobre cómo educar para la comprensión. A esta tarea ayuda reconocer lo que explica Morin:

Los obstáculos externos a la comprensión intelectual u objetiva son múltiples. La comprensión del sentido de las palabras del otro, de sus ideas, de su visión del mundo siempre está amenazada por todos los lados:

§ Hay «ruido» en la transmisión de la información, crea malentendidos.

§ Hay polisemia de una noción que, enunciada en un sentido, se entiende en otro.

§ La ignorancia de los ritos y costumbres del otro.

§ La incompreensión de los Valores imperativos expandidos en el seno de otra cultura.

§ Incompreensión de los imperativos éticos propios de una cultura.

§ A menudo la imposibilidad, dentro de una visión del mundo, de comprender las ideas o argumentos de otra visión del mundo.

§ Por último, y más importante, existe la imposibilidad de comprensión de una estructura mental a otra (Morin, 1999, p. 105).

En este sentido, la consciencia de estas limitaciones invita, como docentes, a diseñar estrategias para evitar la incomprensión en sus dos niveles. En la propuesta activa y esperanzadora de Morin, sugiere que para favorecer la comprensión es necesario:

1. El «bien pensar»

Este es el modo de pensar que permite aprehender en conjunto el texto y el contexto, el ser y su entorno, lo local y lo global, lo multidimensional; en resumen, lo complejo, es decir las condiciones del comportamiento humano.

2. La introspección

“La práctica mental del auto-examen permanente de sí mismo es necesaria, ya que la comprensión de nuestras propias debilidades o faltas, es la vía para la comprensión de las de los demás” (Morin, 1999, p. 110). La comprensión hacia los demás necesita la conciencia de la complejidad humana. La verdadera tolerancia supone una convicción, una fe, una elección ética y al mismo tiempo la aceptación de la expresión de las ideas, convicciones, elecciones contrarias a las propias.

7°. Saber. La ética del género humano.

Reconocer la propia identidad como individuos, sociedades y especie, implica desarrollar las autonomías individuales, comunitarias y el sentido de pertenencia a la especie humana. Por esta razón, Morin habla de una ética propiamente humana, es decir, una antro-po-ética del bucle de individuo <-> sociedad <-> especie, de donde surge la conciencia y el espíritu propiamente humanos.

La antro-po-ética supone la decisión consciente y clara:

§ De asumir la humana condición individuo <-> sociedad <-> especie en la complejidad de la era actual.

§ De lograr la humanidad en nosotros mismos en nuestra conciencia personal.

§ De asumir el destino humano en sus antinomias y su plenitud.

§ La antro-po-ética pide asumir la misión antropológica del milenio:

§ Trabajar para la humanización de la humanidad.

§ Efectuar el doble pilotaje del planeta: obedecer a la vida, guiar la vida.

§ Lograr la unidad planetaria en la diversidad.

§ Respetar en el otro, a la vez, tanto la diferencia como la identidad consigo mismo.

§ Desarrollar la ética de la solidaridad.

§ Desarrollar la ética de la comprensión.

§ Enseñar la ética del género humano (Morin, 1999, p. 117)

La antro-po-ética se refiere también a trabajar por la democracia. Una democracia que respete la diversidad de los intereses, así como la diversidad de las ideas, que incluya el derecho de las minorías y de los individuos y grupos contestatarios a la existencia y a la expresión. Mientras que la especie humana continúa su aventura bajo la amenaza de la autodestrucción, el imperativo es salvar a la Humanidad realizándola. Debe ligarse la ética de la comprensión entre las personas con la ética de la era planetaria, que no cesa de mundializar la comprensión.

Recapitulando la relevancia de la propuesta *morineana* para la educación del futuro: reconocer y enseñar a partir del primer saber las inevitables cegueras e ilusiones del conocimiento humano, posibilita construir caminos hacia una democracia cognitiva que promueva el pensamiento reflexivo y crítico en todos los niveles educativos.

Con el segundo saber se enseña que el conocimiento tiene múltiples dimensiones y que, de alguna manera, la búsqueda y apuesta a un conocimiento pertinente significa indagar por el saber de la existencia en sus múltiples procesos y conexiones.

Enseñar la condición humana en tiempos de deshumanización y resurgimiento de racismos e intolerancias es tarea prioritaria en la educación (3er. Saber).

Con el 4°. Saber, se toma en cuenta que el trabajo educativo necesita desarrollar conciencia ecológica y cívica de manera permanente.

Con el 5°. Saber, los docentes pueden y deben incluir, de manera transversal, el trabajo con valores tales como la responsabilidad en relación a las acciones e inacciones.

Los 6°. Y 7°. Saberes vinculados al trabajo en el aula para desarrollar la comprensión humana desde el orgullo y reconocimiento de las identidades locales, la pertenencia global y planetaria son tareas impostergables que todos los docentes, en diferentes niveles, deben abordar desde la praxis cotidiana.

CONCLUSIONES

Como se ha observado a través de la exposición esquemática de la obra de los 7 saberes, la complejidad no es tan sólo una alternativa, ni un oponente a la simplicidad, ni comprende un sólo estilo metodológico, es más bien una forma distinta de relacionarnos con el mundo, con los otros y con el saber, lo que necesariamente implica un cambio de pensamiento, de conciencia, que es ético y estético, y no se reduce al método, y tampoco está peleado con la rigurosidad, los procesos sistemáticos, y el orden en el trabajo intelectual.

Busca y apuesta a una mirada no reduccionista, no polarizante, más bien epistemológica, ético-política, para pensar praxis como la docencia, el aprendizaje, la ciencia, actividades complejas, insertas en coordinadas espacio-temporales y culturales, que tienda al diálogo y a la complementariedad y no a la exclusión de saberes, de culturas y sobre todo una invitación a bien pensar para tomar posición, responsabilidad y consciencia de los efectos que su uso presupone.

Hay que recordar aquí la propuesta de Morin, en el sentido que no existen caminos prefigurados, que en realidad “se hace camino al andar”, lo que tiene como corolario una lucha permanente contra la ortodoxia, la soberbia intelectual y reconocer en una actitud humilde, la capacidad creativa del ser humano, sus posibilidades y límites y entender al investigador, al estudioso, siempre vinculado a su entorno social, cultural y afectivo, local, mundial y cósmico.

BIBLIOGRAFÍA

- García, R. (2008). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1999). *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO
- Morin, E. y Delgado C. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- De Sousa Santos, Boaventura. (2013). *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI/CLACSO.

Recibido: 23/03/2017
1ª Revisión: 09/04/2017
Aceptado: 14/08/2017