



**¡Como artesanos del octavo día!  
Para mantener vivos los siete saberes  
necesarios para la educación del futuro**

Dra. Maria da Conciencão de Almeida

Por: María da Conceição de Almeida<sup>1</sup>

Mis primeras palabras son de agradecimiento.<sup>2</sup>

Agradezco la invitación honrosa del Magnífico Rector Ing. Eduardo Espinosa Herrera para proferir la Conferencia Magna de la celebración de los 20 años del Centro de Estudios Universitarios ARKOS.

Agradezco también a las oportunidades de la vida y a los encuentros no previstos. Esto es porque, si no hubiera conocido a la profesora Ana Cecilia Espinosa, en Brasil, en ocasión del IV Congreso Internacional sobre transdisciplinariedad, complejidad y ecoformación en 2008, yo no estaría aquí hoy. Confieso que el acceso a una parte de la producción intelectual de esta universidad (artículos de los profesores Pascal Galvani y Ana Cecilia Espinosa; algunos números de la revista Arkos y un video educativo) despertó mi simpatía y evocó mi curiosidad y expectativa.

Agradezco por último, la paciencia, el esfuerzo y la buena voluntad de todos los presentes en procurar entender mi pésimo español. ¡Muy agradecida por eso! Sé bien la dificultad de entender a un extranjero que acredita hablar la lengua nativa. Más

<sup>1</sup> *María da Conceição de Almeida es Antropóloga. Profesora de los Programas de Pos-Graduación en Educación y en Ciencias Sociales de la Universidad Federal de Río Grande del Norte - Brasil. Coordinadora del Grupo de Estudios de la Complejidad - GRECOM/UFRN. Miembro de la Asociación para el Pensamiento Complejo - APC, dirigida por Edgar Morin (París), miembro de la Cátedra Itinerante UNESCO "Edgar Morin" para el pensamiento complejo - CIUM, dirigida por Raúl D. Motta, con sede en la Universidad Del Salvador/ Instituto Internacional para el Pensamiento Complejo - IIPC.*

<sup>2</sup> *Conferencia magna dictada en ocasión de la celebración del XX Aniversario del Centro de Estudios Universitarios ARKOS de Puerto Vallarta, Jalisco, México, el 20 de octubre, 2010.*

<sup>3</sup> *Traducción al español por Ana Cecilia Espinosa.*

también sé que existen otras formas de comunicación humana, además de los idiomas nativos: los sueños comunes, los horizontes convergentes, las apuestas colectivas y los deseos compartidos. Son esas reservas antropológicas de la condición humana que operan, fundamentalmente, la comunicación y la comprensión. Es a través de esas reservas comunes que podré comunicarme con ustedes en mi segunda estadía en México, patria de culturas y dioses tan antiguos, tierra-patria de Frida Kahlo, Diego Rivera, Carlos Fuentes y Octavio Paz.



### Introducción

Como tema de conferencia acogí la sugerencia para hablar acerca de los 'siete saberes' –de hecho, siete metatemas propuestos por Edgar Morin para una *enseñanza-educativa* que tiene por horizonte la gran reforma del pensamiento, de la educación, de la sociedad–. Nada más

oportuno en el momento en que muchas instituciones, en ciudades de diversos países, celebran los diez años de publicación del libro “*Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*”.

Sintetizo así, la comprensión de la cual parto y que asocia dos argumentos. Primero: para mantener vivos los *siete saberes* contruidos por Edgar Morin, es imperativo concebirllos como necesarios (aunque ello no es suficiente) para una práctica educativa del presente. Y eso porque, si el futuro es una proyección que requiere apuestas en el presente, es con la fabricación y reorganización de ese presente que nos tenemos que comprometer, si deseamos proyectar futuros posibles, aunque inciertos. Segundo: para mantener vivos los *siete saberes*, es también imperativo que no los sacralicemos, no los congelemos. Urge que asumamos, como educadores, gestores universitarios y estudiantes, el lugar de copartífces en esa construcción iniciada por Edgar Morin.

Dicho con otras palabras, nada más distante de una educación de base compleja que la transformación y traducción de nociones y principios generales en tablas de mandamientos; en guías de verdades pedagógicas; en cartillas programáticas que sugieren ‘cómo hacer’, cómo aplicar. Conociendo muy de cerca el espíritu moriniano, en lo que respecta a la reforma de la educación, pienso que nada más estimulante para los artesanos de los siete saberes que las estrategias creativas que pongan en movimiento y reorganicen sus proposiciones.

Si es así, y para usar una metáfora construida por el astrofísico Hubert Reeves (2002), tendremos que tornarnos en ‘artesanos del octavo día’. Explico: en una

alusión a la inacabada y permanente evolución del universo, Reeves se vale del mito judeo-cristiano que cuenta el nacimiento de todas las cosas en siete días. Como sabemos, el libro del Génesis cuenta que el inicio de la creación del mundo se debió al sentimiento de soledad de un demiurgo, y a su deseo de no permanecer solo en la oscuridad del espacio vacío. El sentimiento de soledad descrito en el libro del Génesis quizá sea demasiado próximo a la soledad colectiva que caracteriza a nuestro tiempo, pero que se puede transformar en el deseo de refundar una ‘política de civilización y de humanidad’ (Morin). Ese deseo se puede constituir en el alimento primero del educador, para cumplir su misión de construir, colectivamente, una sociedad más conjuntiva, solidaria, afectiva, más justa y un poco más feliz.

Con todo, no somos demiurgos, dioses. Somos sujetos de carne y hueso, sujetos de error, de paradoja y de contradicción. Al mismo tiempo, egoístas y altruistas, y sobre todo, marcados por la ambigüedad de la condición humana, tan bien expresada por el poeta portugués Fernando Pessoa, cuando dice: “la mano que acaricia es la misma que apedrea, la boca que besa es la misma que escupe.”

Así, ante la contingencia de la condición humana que conjuga la buena utopía, mas también las fuerzas de regresión, no debemos, como educadores, ocupar el lugar de salvadores del mundo, de detentores de verdades irrevocables. De ahí que sea importante mantener tres alertas. La primera es del propio Edgar Morin, cuando dice no ser posible construir el mejor de los mundos, sino tan solo un mundo mejor. La segunda alerta es anunciada por James Donald. Para él, es preciso ultrapasar “el conservadurismo que ve todos los esquemas de reformas

como ultrapasados e, igualmente, ultrapasarse el radicalismo evangélico para el cual la educación promete no sólo justicia social, mas también la plena expresión del potencial humano”. La tercera alerta habla sobre nuestro poder como educadores. El argumento del etólogo Boris Cyrulnik a ese respecto es ejemplar. Dice él: “Los profesores tienen mucho más poder del que acreditan, más no tienen el poder que imaginan (2005, p. 73).

Movidos por el deseo de construcción de una sociedad-mundo arquetizada por las fuerzas de la conjunción y no de la disyunción; de la solidaridad y no de la competencia; y de la consciencia de la indisociación entre local y global, habremos de nutrirnos de la humildad, mas también de la osadía y de un trabajo obstinado e incansable de recreación de la educación y, por medio de ella, de la sociedad.

Incluso sabiendo que la educación no es, por si sola, la solución para todos los males materiales y espirituales, es importante comprender su papel decisivo en la sociedad contemporánea, como reitera Edgar Morin. Para él, “La sociedad-mundo precisa ética, derecho, política, consciencia. El papel de la educación será decisivo para abrirnos a la incertidumbre de lo improbable y desarrollar el pensamiento nuevo que nos permita inclinar la balanza hacia la metamorfosis y evite la aniquilación, que fortalezca el poder de comprensión y debilite el de manipulación, que fortalezca la civilidad y la democracia (Morin, 2008, p. 38).

Si el papel de la educación constituye un proyecto de tal magnitud, como sugieren las palabras de Morin, la tarea del educador como un artesano es desafiante, pero posible.

Vamos a la metáfora sugerida por Hubert Reeves. Comencemos por preguntar: y ¿qué es un artesano?

### El día anterior

Artesano es aquel que transforma la materia en un objeto utilitario, estético o para pensar. Es aquel que religa fragmentos en una totalidad, a la vez abierta. Aquel que manipula o que está a cargo de eliminar las partes muertas e interfiere activamente en su transformación. Él reconoce la distinción, pero no la oposición entre la imaginación y la realidad, porque sabe que su obra es producto material de la imaginación y del sueño. El artesano es aquel que expone, con maestría y magnitud, la creatividad –ese gran regalo de la condición humana–. Es, sobre todo, aquel que sabe ver bien ver el mundo que le rodea, que percibe lo que precisa ser transformado, lo que está en estado de necrosis y precisa regeneración. Paciencia, osadía, persistencia, consciencia de la imperfección y auto-crítica parecen ser las herramientas y los materiales del artesano del conocimiento, del educador.

Artesano del pensamiento y del conocimiento complejo, Edgar Morin se vale de un cierto mirar, de percepción y de diagnóstico para emprender su creación.



¿Cómo vio y comprendió Edgar Morin, el día anterior a la construcción de los siete saberes? El largo día anterior, que dio a luz al Gran Paradigma de Occidente tiene su

amanecer en el siglo XVII, y para ser más sensatos, aún no vive por completo su ocaso. De hecho, los avances en la historia del conocimiento se dan siempre por un ultrapase y reorganización de los modelos de comprender el mundo y nunca por la supresión y sustitución, como a veces nos informaron.

¿Cuáles son los escenarios y los principios rectores de ese día anterior respecto al conocimiento, la gestión de la sociedad y el proceso educativo? ¿Qué tenemos en los días anteriores? ¿Qué ve el Pensador de Rodin?

Rodin-Edgar vio un conocimiento, una educación y una ciencia inmersas en una gran paradoja multiplicadora. De hecho, junto al fantástico progreso, tenemos también la superespecialización disciplinar que torna los saberes incomunicables entre sí. Al lado de los aspectos benéficos de los descubrimientos científicos, que propician la cura de las enfermedades y las soluciones económicas, políticas y ecológicas, vemos también sus aspectos nocivos y mortales, provenientes del manejo distorsionado de los descubrimientos. Junto a la conquista de nuevos mundos, nuevas técnicas, nuevos conocimientos y de la producción de nuevos materiales, asistimos a la apología de lo nuevo y la dispensa y descalificación de los saberes milenarios de la tradición.

La fragmentación de los conocimientos, sobre todo después del Iluminismo, produjo la división del legado de los saberes que heredamos de la trayectoria histórica que nos precedió. Esto genera, al mismo tiempo, discursos de autoridad y de verdad por parte de los especialistas. El principado del conocimiento analítico, distanciándose de la visión sistémica, sustenta como principio del método la división en pequeñas unidades

manipulables. En eso se ancla la disciplinaria cerrada, la defensa intransigente de microconceptos encerrados en los límites estrechos de los feudos de los saberes y, por último, la oposición ilusoria entre áreas de conocimiento y naturalezas de investigación (ciencia de la vida, del hombre y la *physis*; ciencia pura y ciencia aplicada, la especulación y la experimentación.)

Hasta la mitad del siglo pasado, la práctica de una ciencia de la fragmentación era asumida con convicción por las instituciones educativas, por lo menos en Occidente. De esa fragmentación, recibimos como herencia el poder de la hegemonía de un área del conocimiento sobre otra y el distanciamiento de la ciencia en relación a la sociedad en general. La formulación de Edgar Morin en este sentido denota los símbolos de poder del saber: “Divide y vencerás. La fórmula es también la de Maquiavelo para dominar la ciudad; la de Descartes para dominar la dificultad intelectual, y la de Taylor para regir las operaciones del trabajador en la empresa” (Morin, 1998, p. 286). Esta misma fórmula se ramifica en la política, la cultura, el pensamiento, la sociedad, los amores, las prácticas sociales, la distinción de género y de etnias.

Esta síntesis del día anterior sería insuficiente si no hiciéramos alusión a los “cuatro pilares de la certeza” que sustentaba a la ciencia clásica. Los principios de Orden, de Separabilidad, de Reducción y de la Lógica Identitaria comandaron, durante tres siglos, la construcción de la cultura, del conocimiento y las prácticas educativas en todos los niveles. Pero es al interior mismo del progreso de la ciencia que tiene lugar, al inicio del siglo XX, un movimiento sísmico en el conocimiento. Los cuatro pilares de certeza se ven sacudidos por el surgimiento de la conciencia del desorden, de la no-

separabilidad y no reducibilidad, de la lógica de la incertidumbre.

Incluso con este movimiento sísmico, la comunicación, el intercambio, la diseminación y el acceso a la cultura científica seguirá siendo, en las instituciones educativas, guiada por la fragmentación de las disciplinas, por los currículos de contenidos y por especialidades no-comunicantes.

Es ciertamente necesario todavía mucho tiempo para que nosotros educadores relativicemos las certezas consagradas. La paciencia histórica es para nosotros una llamada importante. Nada acontece de la noche a la mañana en lo que se refiere a la formación y la autoformación. La oposición entre naturaleza y cultura, sujeto y conocimiento, vivo y no vivo, teoría y práctica, ciencia y ética, entre otros, todavía están presentes en el paradigma hegemónico del saber.

Es insuficiente atribuir ese panorama solo al modelo departamental propuesto por Wilhelm von Humboldt en la Alemania del siglo XIX para la creación de la universidad moderna. En 1810, en el documento de creación de la Universidad de Berlín, dirá Humboldt: "El concepto de las principales instituciones científicas superiores implica dos tareas. Por un lado, promover el máximo desarrollo de la ciencia. Por otra parte, la producción de contenido responsable para la formación intelectual y moral" (von Humboldt, 1997, p. 79). Para el creador de la universidad moderna ahora tornada laica "las instituciones científicas apenas se justifican plenamente cuando las acciones que las definen convergen para enriquecimiento de la cultura moral de la nación" (ibid.). En este sentido, la creación de los departamentos para abrigar áreas de conocimiento produjo

el efecto contrario a las propuestas de Humboldt.

Como en la pintura de Michelangelo, a partir de entonces coexisten, mas no se comunican de cuerpo entero, la cultura de las humanidades y la cultura científica. Se fue consolidando la hegemonía de la tecnociencia sobre las humanidades, ya que la universidad pasó a privilegiar la formación de profesionales y técnicos para el mercado de trabajo y para reducir la importancia de la reflexión, del arte, de la estética. Las ideas generales y metadisciplinarias fueron reducidas a ilustraciones, en discordancia con la supervalorización del saber operacional, puntual y específico del especialista.

En el crepúsculo del día anterior, más precisamente en la segunda mitad del siglo pasado, el modelo de fragmentación de la ciencia comienza a dar señales de agotamiento y esclerosis. Se torna impotente para comprender y lidiar con problemas cuya complejidad desafía los saberes compartimentados, parcelados. Los principios de certeza y previsibilidad, en los que se basaba la ciencia clásica, se vuelven inoperantes frente a la incertidumbre de una sociedad-mundo que se enfrenta en todo momento con lo inesperado, lo no predecible. La torre de control del conocimiento comienza a desmoronarse.

Los pronósticos de la ciencia económica se tornan frágiles delante de acontecimientos fugaces, como un pequeño desliz en la vida amorosa de un gobernante en cualquier país. Las previsiones de crecimiento de la población no responden a la consistencia de las fórmulas de los demógrafos. La ampliación de la conciencia histórica y del ejercicio de la democracia está en disonancia con la frágil gobernabilidad de la máquina

estatal. La ciencia política es insuficiente para entender este fenómeno.

Es en medio de una comprensión caótica, que coincide con el fin de las grandes narrativas, conforme la expresión de Michel Serres, que emergen las ciencias de la complejidad –lo plural, como quería Ilya Prigogine, 2009–. Como afirma Edgar Morin, la idea de la complejidad no surge como un refinamiento del pensamiento. Se trata de un desafío de la mente para religar dominios de saberes y dar cuenta de los graves problemas ecológicos, de política, de violencia social, material o simbólica, de la soledad psíquica colectiva de los desposeídos de las bendiciones del progreso.



En medio de ese escenario del día anterior, Edgar Morin, como el artesano de los siete saberes, identifica algunas fuerzas noológicas de conjunción, expresadas por descubrimientos puntuales en varias ciencias. Él se vale, como estrategias del método, de la migración conceptual y de la construcción de metáforas. Las nociones de complementariedad, incertidumbre y auto-organización, entre otras, se tornan en materia prima para él.

Como artesano obstinado, se pone a construir su obra. Busca tornar operativo el deseo y el impulso de religación del pensamiento, como si quisiese intervenir en

la obra de Miguel Ángel, para que los dedos se tocasen definitivamente. Pero no.

La religación de los saberes supone también la estética del abrazo entre la cultura científica y la cultura humanística. Y si eso no basta, tal vez tengamos que concordar con el biólogo y escritor mozambiqueño Mía Couto: “Poesía y ciencia son entidades que no se pueden confundir, pero pueden y deben recaer en la misma cama. Y cuando lo hagan, espero que se deshagan de las viejas camisas de dormir”(Couto, 2009, p. 63).

Los seis volúmenes de *El Método*, que ocupan el lugar central en la constelación de la obra de Edgar Morin, no satisfacen, entretanto, a nuestro artesano. Él sabe que es imperativa, urgente, insoslayable una reforma de la educación y de la enseñanza. Por solicitud del Ministro de Educación de Francia, Claude Allègre, elabora sus propuestas que, para él, no se limitan al espacio de la Francia. En la versión original de los *Siete Saberes*, afirma que los “agujeros negros” o “vacíos” de la educación no están sólo “en el sistema de educación francés y no sólo en la enseñanza media o universidad, sino en todos los sistemas de educación conocidos” (Morin, 2000b, p. 17).

En entrevista a Nelson Vallejo-Gomes y Gustavo López-Ospina, dice: “He hablado de ‘siete saberes’ porque partí de la idea de que existen siete vacíos profundos en las materias docentes, es decir, siete materias fundamentales que son ignoradas, ocultadas o desintegradas en fragmentos” (Morin, 2009, p. 118).

Paso a exponer, de forma sintética, las siete nociones o temas que, para Edgar, son “nociones muy antiguas en nuestra cultura”, y que fueron desintegradas. Me mantengo

para eso, en el interior de la metáfora del mito de la creación en siete días.

### PRIMER DÍA: El conocimiento

La reflexión de lo que sea el conocimiento no se limita a un problema filosófico y epistemológico. Esto es porque el conocimiento es un fenómeno multidimensional y un problema que concierne a todas las especialidades. Tiene sus raíces en la biología, en la animalidad, en la humanidad y en la existencialidad y la psique humana. Es simultáneamente físico, espiritual, individual, colectivo, histórico, trans-histórico. Se expresa por medio de la cultura humana, pero tiene su génesis en la comunicación y en los lenguajes no humanos. Supone una fenomenología de la percepción, de la experimentación. “El conocimiento no es un espejo de las cosas o del mundo exterior. Todas las percepciones son al mismo tiempo, traducciones y reconstrucciones cerebrales con base en estilos o señales captadas y codificadas por los sentidos” (Morin, 2003).

El conocimiento no puede ser confundido con información. Es, más propiamente, tratamiento de información. Conjuga razón y emoción. Es movido por la curiosidad, esa aptitud humana que precede a la especie humana y se extiende por el mundo de los mamíferos. El conocimiento es un proceso mental y social simultáneamente. Comporta errores mentales (percepciones distorsionadas, alucinaciones); errores intelectuales (doctrinas, ortodoxias, sentimiento de verdad); errores de razón (racionalidad cerrada, racionalizaciones); cegueras paradigmáticas (conceptos y teorías autoevidentes); sentidos irrevocables (*imprintings*); posesiones noológicas (fijación en ideas maestras). Para Edgar Morin, el conocimiento se debe construir en estrategia para tratar y comprender lo

inesperado y tomar provecho de la incertidumbre, no sólo de los fenómenos, más también del propio conocimiento.

Por medio de una estética narrativa ejemplar, Edgar Morin, Raúl Motta y Emilio-Roger Ciurana sintetizan así el problema del conocimiento del conocimiento por la óptica de la complejidad: “El pensamiento complejo coloca entre paréntesis los cartesianismos y, simultáneamente, retoma y asume plenamente las conquistas centrales de la filosofía de la sospecha, asume plenamente la idea socrática de ignorancia, la Duda de Montaigne y la apuesta Pascaliana. El pensamiento complejo pretende enfatizar la humanidad del conocimiento en su radicalidad” (Morin, Motta, Ciurana, 2003, p. 55).

El conocimiento del conocimiento debe, pues, ser introducido en todas las disciplinas –biología, epistemología, física, matemática, sociología, antropología, y así en adelante–.

### SEGUNDO DÍA: El conocimiento pertinente

Aprendimos que, para conocer un fenómeno, un problema o un tema, era necesario reducir lo complejo a lo simple, descomponer el fenómeno. Ahora, el conocimiento pertinente es un operador cognitivo que procura reatar los lazos del fenómeno con su contexto, como condición de aproximarse a los varios dominios que inciden sobre lo que se quiere conocer. En el libro *La cabeza bien puesta*, tenemos que: “el conocimiento pertinente es el que es capaz de situar cualquier información en su contexto y, si es posible, en el conjunto en que está inscrita la información” (Morin, 2000).

Una educación de base compleja toma para sí la tarea de tornar visibles las dimensiones

del contexto, de lo global, de lo multidimensional, de lo complejo. No se trata de construir la totalidad, toda vez que siempre habrá lo inaccesible, lo improbable. No se trata tampoco de obscurecer las fases singulares y de relativa autonomía del tema, del fenómeno, del problema. Al contrario, se trata de religar parte y todo, local y global, y comprender los hilos de tensión entre autonomía y dependencia de cualquier fenómeno. Para Morin, “el adelgazamiento de la percepción global conduce al adelgazamiento de la responsabilidad (cada cual tiende a ser responsable apenas de su tarea especializada), así como conduce al adelgazamiento de la solidaridad (cada cual no siente más los vínculos con sus conciudadanos). *El conocimiento pertinente* es, pues, un metaprincipio facilitador de una ecología de las ideas, y apela para el pleno empleo de una *inteligencia general*.

### TERCER DÍA: la condición humana

Se cuenta que, en un pasado imaginario, la Esfinge colocaba para las personas el siguiente enigma: ¿cuál es el animal que en el comienzo de la vida anda sobre cuatro patas, después con dos y al final de la vida con tres? La respuesta correcta para la pregunta debería ser: el Hombre. Eso porque, cuando es bebé gatea; después se torna erecto y en la vejez, precisa de un bastón para caminar. La escritora inglesa Mary Shelley reformula creativamente el fenómeno humano con el libro sobre el Dr. Frankenstein, que se popularizó como una criatura y no como creador. La condición humana como fabricación amplía la comprensión de un individuo que supera los designios de la ciencia y de la técnica. Dotado de una sensibilidad no prevista, Frankenstein (la criatura) ama, sufre, crea estrategias de fuga de un proyecto controlado.

¿Pero qué es el ser humano? ¿Cuál es el significado de ser humano?, pregunta Edgar Morin en el tercer día de la construcción de los siete saberes. Cuestión contemplada por la biología, la antropología, la filosofía y otras áreas del conocimiento, fue la mayoría de las veces reducida a los límites de las especialidades. El humano fue reducido, a veces, a determinaciones genéticas; a veces, a su estructura psíquica, y así sucesivamente. El tercero de los saberes propuestos por Edgar Morin, religa la Trinidad individuo-especie-sociedad, a fin de situar a nuestra condición en el contexto mayor de evolución cosmológica y de metamorfosis de la vida.

Nuestro parentesco con los primates en general es mayor de lo que pensábamos en el pasado. La curiosidad y el afecto nos son presentados por los antropoides, sobre todo gorilas y chimpancés. Más que eso, el circuito razón/afecto/pulsión que nos alimenta reactualiza en niveles complejos las experiencias de los réptiles y mamíferos. En esa relación triúnica, la razón –rostro propiamente humano– se torna frágil. Ahora domina la pulsión y la afectividad, ahora es dominada por ellas.

La diversidad cultural es, un proyecto humano inacabado, nuestra dádiva mayor. La cultura, como conjunto de saberes, haceres, reglas, creencias, estrategias y mitos, se expresa por diversidad, creatividad, innovaciones. Somos seres mortales, contruidos de elementos inmortales, señalan Michel Cassé y Edgar Morin (2008). Enraizados en un destino común de Tierra-Patria, somos marcados por la unidad y diversidad de la cultura, cien por ciento naturaleza y cien por ciento cultura. Sujetos que se reorganizan por medio de la simbiosis cerebromente-cultura.

Distante de la definición de la condición humana como expresión exclusivamente de la razón, el *homo complexus* es ahora comprendido como *sapiens demens* y (sabio e loco), *faber y ludens* (trabajador y lúdico), *empiricus e imaginarius* (empírico e imaginario), *economicus y consumans* (económico y consumista), *prosaicus y poeticus* (prosaico y poético). En síntesis, la condición humana dice respecto a un individuo que es, al mismo tiempo, polvo de estrellas y el único animal que dice “era una vez”, cuenta su historia, alimenta sus mitos y proyecta futuros. La enseñanza de la condición humana no cabe en los límites de una única disciplina. Es un tema para el cual son llamadas todas las disciplinas.



#### CUARTO DÍA: La identidad terrestre

Vivimos hoy un proceso de mundialización. Producto del deseo humano de expandirse, las culturas antiguas (China e India, por ejemplo) abrían espacio para jóvenes y pequeñas naciones que se lanzaron a la conquista del globo. La dominación de Occidente europeo sobre el resto del mundo, a partir de 1492, engendra dinámicas de globalización en épocas distintas. Vivimos hoy en la era planetaria. La historia de la especie humana –que en sus inicios fue una historia de dispersión por los continentes– opera ahora por una fuerza concéntrica, para lo mejor y para lo peor. “El planeta se

encoge”, dice Morin. “El mundo se vuelve cada vez más un todo. Cada parte del mundo hace, más y más, parte más del mundo; y el mundo, como un todo está cada vez más presente en cada una de sus partes. Esto se verifica no sólo para las naciones y los pueblos, sino para los individuos. Así como cada punto de un holograma contiene la información del todo del cual es parte, también, de ahora en adelante, cada individuo recibe o consume informaciones y substancias oriundas de todo el universo” (p. 67).

Comprender y experimentar el sentido de identidad terrena es crucial para situarnos en la sociedad-mundo. Para ello se requiere dejar emerger el sentimiento de parentesco universal entre los seres humanos, pero eso no basta. La especie humana nunca fue ni será auto-suficiente. Nuestra deuda, e incluso nuestra alianza con el reino de lo vivo y lo no vivo, es un argumento importante que debe transversalizar todas las disciplinas. Desde la perspectiva humana propiamente dicha, debemos renunciar a la arrogancia y la dominación como valores predominantes y debemos facilitar la emergencia de cuatro niveles de conciencia capaces de reorganizar nuestro destino común en la Tierra. Articuladas entre sí, la conciencia antropológica, ecológica, cívica y espiritual, podríamos, tal vez re-fundar una nueva civilización a través de una educación para un mundo más solidario, fraterno y conjuntivo.

En la era planetaria, el principio de la interdependencia debe convertirse en un operador de pensamiento para ser comprendido y compartido por profesores y estudiantes en todos los niveles de enseñanza. No es demasiado afirmar que toda educación es ecológica, y eso porque, por inclusión o exclusión, enseñamos a

nuestros alumnos que ellos son parte o están separados de su entorno (Capra et al, 2006).

En medio del proceso de mundialización, ¿qué identificar como peligros inminentes?, ¿cómo construir estrategias de esperanza para que los jóvenes puedan continuar construyendo una sociedad más digna, menos desigual, más inclusiva? En el libro Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, Edgar Morin sugiere algunas estrategias que llama contracorrientes. La contracorriente de la resistencia ecológica; contracorriente cualitativa que rechaza la invasión de lo cuantitativo y defiende la calidad de vida; la contracorriente que se resiste a la vida puramente prosaica y que se manifiesta en la búsqueda poética dedicada al amor, la admiración, la pasión, la fiesta; la contracorriente que se resiste a la primacía del consumo y de la tiranía omnipresente del dinero, y, por último, las acciones que reaccionan ante el desencadenamiento de la violencia porque alimentan éticas de pacificación.

Por consecuencia de esas fuerzas de regeneración de la cultura, podríamos hacer la construcción de una “política al servicio de lo humano, inseparable de una política de civilización, que abriría el camino para civilizar la Tierra como casa y como jardín común de la Humanidad” (Morin, 2000, p. 73).

### QUINTO DÍA: Enfrentar las incertidumbres

Regenerar la práctica educativa acogiendo el principio de la incertidumbre es la sugerencia de Edgar Morin en ese quinto día de la creación.

La incertidumbre, principio construido por Werner Heisenberg en 1927, nunca ha sido tan visible en el mundo actual. Si la historia

humana siempre ha estado marcada por una “incertidumbre irremediable,” Hoy en día en la economía, la política, las expresiones de violencia, en las emergencias de solidaridades, las experiencias científicas, el amor y los flujos amorosos y en el ecosistema, la incertidumbre es más intensa y permanente.

La transformación, la dirección del cambio y lo que vendrá después de ahora no son, estadísticamente ni narrativamente, posibles de ser expresadas con exactitud. En un mundo interconectado en el que no hay más barreras a la comunicación de cualquier tipo –de la comunicación de las bacterias a la comunicación de ideas– debemos aprender a vivir, hacer frente y tomar ventaja de la incertidumbre. “El surgimiento de lo nuevo no se puede predecir, si no, no sería nuevo. El surgimiento de una ciencia no puede ser conocido, sino no habría creación”, dice Morin (2003, p. 81). Lo nuevo, lo no-previsible está siempre en *fluctuación*, para usar una querida idea de Ilya Prigogine.

En cuanto a la educación, una enseñanza-educativa, es preciso para comprender y convivir con las incertidumbres del conocimiento. Cuatro principios para Morin, están en la base del acto de conocer. Ellos son: la incertidumbre cerebro-mental, la incertidumbre lógica, la incertidumbre racional, la incertidumbre psicológica. Ser realista hoy es entender que “nuestra realidad no es más que nuestra idea de realidad”, es “saber que hay algo posible e incluso invisible en lo real”, dice Morin.

Desde el punto de vista de las ciencias de la complejidad, la idea de incertidumbre ganó un nuevo significado, sobre todo a partir de las concepciones de Ilya Prigogine y Edgar Morin. Incertidumbre ahora, lejos de un sentido de inmovilización y desestabilizador,

apela sobre las opciones y las elecciones. Si el futuro no está dado, ni es posible predecirlo con precisión, cabe proyectarnos horizontes posibles y hacer uso de estrategias capaces de facilitar la emergencia de lo nuevo. Una ecología de la acción es, en este caso, nuestra principal herramienta. Incluso así, lo imponderable nos cerca. La ecología de la acción tiene en cuenta lo que es aleatorio, acaso, iniciativa, decisión, inesperado, imprevisto, conciencia de derivas y transformación.

Sabemos bien que todo cambio en nuestra historia se dio a partir de la iniciativa y acciones locales y minoritarias que se expandieron después. Comprender la incertidumbre como principio o un saber educativo, que moviliza al sujeto en dirección de la transformación del presente y hacia la construcción del futuro y concebir la incertidumbre como hermana gemela de la esperanza. Y eso porque es de lo improbable, de las reservas antropológicas y de la aspiración a la armonía que nos podemos valer si queremos aprovechar la incertidumbre que es el sello distintivo de nuestro mundo. ¿De cuáles impulsos o aptitudes debemos y nos podemos valer? De la audacia y la prudencia. Morin dice que es preciso “en un momento, privilegiar la prudencia y en otro, la audacia, y de ser posible las dos al mismo tiempo” (Morin, 2003, p. 90).

Siendo el quinto día de la creación de los siete saberes, en el sexto y séptimo días estamos ante el problema de la comprensión y de la ética del género humano, o antropoética.

### SEXTO DÍA: La comprensión

“El problema de la comprensión se ha vuelto crucial para los humanos. Y por esa razón

debe ser una de las finalidades de la educación “(Morin, 2003, p. 93).

No basta educar para comprender los contenidos y las disciplinas. Es urgente educar para la comprensión humana, en un valor que puede facilitar la solidaridad intelectual y moral de la humanidad, que requiere: 1. El diálogo y el respeto por la diversidad cultural y puntos de vista diversos, 2. El ejercicio individual de abrir nuestras verdades para escuchar y experimentar otras circunstancias, otros valores, otras verdades.

La comunicación, la información y la explicación no garantizan la comprensión. Siempre hay un “ruido” en el proceso de comprensión, y este obstáculo se deriva del hecho de que sólo comprendemos lo que nos es familiar, experimentado, vivido por nosotros! Si es así, la comprensión supone la extensión de nuestras identidades, nuestras experiencias, nuestras historias. Precisamos ejercitar lo plural que nos habita. Y aunque ninguna experiencia personal sea transferible, la narración colectiva de nuestras individualidades se constituye en un catalizador de las nuevas disposiciones noológica y fenomenológica.

Ciertamente, el egocentrismo, el etnocentrismo y sociocentrismo son los mayores obstáculos para el entendimiento humano. La autojustificación, las verdades unitarias, la arrogancia y el sentido de arraigo excesivo están en la base de la incompreensión. No siempre nos fue comunicado que la diversidad de expresiones personales y colectivas es tan sólo la expresión de las potencialidades diversas que constituyen todos los hombres y cada uno de nosotros. La ausencia de esa concepción en las escuelas y universidades,

facilita la emergencia de los racismos y fundamentalismos de todo tipo.

Los niños y adolescentes que han aprendido, porque no han experimentado los valores de la parsimonia y del compañerismo, ciertamente tendrán más dificultad de comprender y ejercitar la solidaridad y la gratitud de los afectos alargados, exogámicos y universales que tanto necesitamos hoy. Los niños y adolescentes que han experimentado excesivamente la contingencia del pronombre posesivo *mi* (mi país, mi lugar, mi religión, mi familia, mis amigos y mis enemigos, mi casa, mi gato) ciertamente tendrán más dificultades para abrazar el proyecto de nuestro destino común, de comprender nuestros errores y aciertos colectivos; tendrán dificultad de introducir el otro en la dialógica *yo*, y de no sólo comprender y aceptar, sino sobre todo disfrutar y apreciar la diversidad de formas de vida.

La comprensión entre individuos de una misma cultura y entre culturas diversas supone y exige la autocrítica (individual) y la sociocrítica (colectiva). “La comprensión entre culturas, pueblos y naciones pasa por la generalización de las sociedades democráticas abiertas” y por el fin de la hegemonía de unas naciones sobre otras. El problema epistemológico de la comprensión es un principio y una pragmática que puede y debe ser enseñado y practicado en la escuela. La tarea de la Educación debe ser enseñar la comprensión en todos los niveles educativos y todas las edades.

### SÉPTIMO DÍA: La ética del género humano

El sexto saber se refiere a la antropoética, es decir, la ética del género humano. El fundamento más circunstanciado de esa concepción de ética se encuentra en el

último volumen de *El Método* (Tomo 6, Ética, publicado en 2004). Allí, una nueva concepción de la ética ultrapasa los significados consagrados por la historia de la filosofía. Para Morin, la ética se manifiesta en nosotros como una exigencia moral imperativa, se origina en la confluencia de tres fuentes: una fuente *interior* que se manifiesta como un deber; una fuente *exterior* movida por la cultura, las creencias colectivas, las normas de la comunidad; una fuente *anterior*, originaria de la organización viva y transmitida genéticamente. “Estas tres están interligadas como si tuviesen una fuente subterránea común” (Morin, 2005, p. 19).

Esta concepción permite retomar la triada individuo-sociedad-especie como un operador cognitivo capaz de ampliar las relaciones entre los seres humanos entre sí, a fin de incluirlos en la red de la vida. Pero además de la honra personal, la ética compleja tiene como horizonte mayor la solidaridad y la responsabilidad con la patria, la nación, la especie humana, el planeta. “Debemos, entonces, actuar para que la Humanidad se convierta en verdadera Humanidad para que se realice pacíficamente dentro de una gran confederación” (Morin, 2009, p. 125).

La antropoética supone, en síntesis, asumir el destino humano en sus antinomias y plenitud; elecciones y voluntad de actuar, pero también la apuesta a lo que es incierto. Una ética tal, incluso si siempre comienza en el ámbito individual, va más allá de la individualidad. Requiere el difícil ejercicio de la democracia y la ciudadanía. Autolimitación de la soberanía personal y del poder del Estado, la garantía de los derechos individuales y la protección de la vida privada; expresión libre de ideas desviantes. La preservación de la biosfera y

la diversidad de especies, así como la diversidad de ideas, es lo que se espera ver discutido y ensayado en los procesos de formación.

Es fundamental también repolitizar la política, que en la actualidad disuelve en procesos administrativos, técnicos y cuantificadores. Las palabras de Morin, “cuanto más la política se vuelve técnica, más la competencia democrática se aleja.”

¿Y cuál sería el lugar privilegiado para emprender ensayos de una hospitalidad universal, del reconocimiento del otro, de la comprensión y de la democracia? Incluso reconociendo sus limitaciones, Edgar Morin sugiere que la escuela podría convertirse en un “laboratorio de vida democrática.” Como profesores, como educadores, nos corresponde ser facilitadores, agentes o incluso incitadores de estos laboratorios de vida democrática.

Al final de su construcción, el artesano de los siete saberes expresa sin medias palabras: “tratándose de una reforma que debe ser radical, no podrá lograrse inmediatamente en todo el mundo, pero podrá comenzar en algún país. Estoy convencido de que donde la reforma comience a llevarse a cabo servirá de modelo para su futura propagación, esta es mi esperanza” (Morin, 2009, p. 125).

### ARTESANOS DEL OCTAVO DÍA

La creación no está terminada. Requiere difusión y metamorfosis. El mito del libro del Génesis inaugura ahora el octavo día. Como copartícipes de una educación compleja y transdisciplinar, tal vez tengamos que construir un protocolo de intenciones que puede comenzar así: no sacralizar las propuestas morinianas; evitar que los siete saberes se tornen en siete términos de un

axiomática modelarizadora, comprender el contexto mayor de las ideas de Edgar Morin en relación a cuáles de esos principios educacionales se constituyen en desdoblamiento de una formación compleja del sujeto ante sí y la sociedad; hacer uso de nuestra creatividad y de estrategias para inyectar el flujo de la vida y evitar la necrosis propia de todo lo que no se regenera. Estos son, entre otros, antídotos esenciales para mantener vivas las apuestas en una educación para vivir la condición humana.



Hagamos nuestras apuestas. El Centro de Estudios Universitarios ARKOS es uno de esos lugares donde actúan los artesanos del octavo día. ¡Tenemos mucho trabajo por delante!

Como los pequeños artesanos que construyen castillos de arena, tenemos que valernos del irresistible deseo humano de recomenzar nuestra obra, todos los días, si es necesario! Y, si nuestra osadía y prudencia requieren más tiempo del que nos es dado vivir, no nos dejemos abatir. Hagamos nuestra parte y escuchemos las palabras de Ernesto Sábato con el poema “Edad”.

#### *Edad*

*¿Qué se puede hacer en ochenta años? Probablemente empezar a darse cuenta de cómo habría que vivir y cuáles son las tres o cuatro cosas que valen la pena.*

*Un programa honesto requiere ochocientos años. Los primeros cien serían dedicados a los juegos propios de la edad, dirigidos por ayos de quinientos años; a los cuatrocientos años, terminada la educación superior, se podría hacer algo de provecho; el casamiento no debería hacerse antes de los quinientos; los últimos cien años de vida podrían dedicarse a la sabiduría.*

*Y al cabo de ochocientos años, quizá se empezase a saber cómo habría que vivir y cuáles son las tres o cuatro cosas que valen la pena. Un programa honesto requiere ocho mil años. Etcétera.*

### Referencias bibliográficas

CAPRA, Fritjóf et al. Alfabetização ecológica – a educação das crianças para um mundo sustentável. Michael K. Stone e Zenobia Barlow (org). Tradução brasileira Carmem Fischer. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.

CASSÉ, Michel; MORIN, Edgar. Filhos do céu – entre vazio, luz e matéria. Tradução brasileira Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

COUTO, Mia. E se Obama fosse africano? e outras interinvenções. Portugal: Editorial Caminhos, 2009.

CYRULNIK, Boris. O murmúrio dos fantasmas. Tradução brasileira Sônia Sampaio e Mariana Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

JAMES, D. Liberdade bem regulada. In: SILVA, T. T. (Org.). Pedagogia dos Monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução brasileira Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000 a.

MORIN, Edgar. À propos de sept savoirs. Version Originale. Paris: Editions Pleins Feux, 2000 b.

MORIN, Edgar. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica Edgard de Assis Carvalho. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger, MOTTA, Raúl Domingo. Educar na era planetária. O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incertidumbrehumana. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, DF: UNESCO, 2003.

MORIN, Edgar. Planetarización y crisis de la humanidad. In: Educación, 2001. Revista de educación moderna para una sociedad democrática. N. 152, enero 2008. México, DF: Editorial Educación 2008. p. 34-38.

MORIN, Edgar. A propósito de los siete saberes necesarios a la educación del futuro. Conversación: Edgar Morin, Nelson Vallejo-Gomes, Gustavo López-Ospina. In: VALLEJO-GOMES, Nelson. Morin, humanista planetario (Textos y entrevistas). Peru: Biblioteca Nacional del Perú, Colección Medallistas Encinas, 2009.

MORIN, Edgar. O Método 6 – Ética. Tradução brasileira Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.

PRIGOGINE, Ilya. Cartas às futuras gerações. In: ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis (Org.). Ciência, razão e paixão. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2009 (2ª edição revisada e ampliada).

REEVES, Hubert. Os artesanos do oitavo dia. In: Nomes de Deuses. Entrevistas a Edmond Blattchen. Tradução de Maria Leonor F. R. Loureiro. São Paulo: Unesp; Belém, Pará: Editora da Universidade do Estado do Pará, 2002.