

PENSAR LA FORMACIÓN HUMANISTA EN LA UNIVERSIDAD. UN ACERCAMIENTO EPISTÉMICO- PEDAGÓGICO DESDE LAS PERSPECTIVAS DE LUHMANN Y DE MORIN¹

**ALVARO DÍAZ GÓMEZ
SUSANA HENAO
VICTORIA EUGENIA ANGEL²**

CONTEXTO TEÓRICO REFERENCIAL.

Al iniciar este apartado³, empiezan a surgir ideas que se entrecruzan y parecen contradictorias o diferentes unas de otras cuando se incorpora en el título, el verbo pensar. Así, surgen opciones denotativas de formas del pensamiento que hace referencia a la producción de conocimiento por aquella vía, tales como: epistemología de las ciencias humanas, epistemología y humanidades, ciencias humanas y epistemología, narrativas y humanidades, epistemología de las humanidades, y por último, epistemología o narrativa en ciencias humanas.

Pero, en rigor, es viable reconocer como cada una de las denotaciones tiene un contenido diferente, refiere a procesos conceptuales distintos, por ello, en principio, se hará el abordaje -a manera de hilo conductor y mediante él se

¹ Ponencia presentada en el Seminario Nacional de investigación pensamiento complejo y desarrollo institucional integrado. Énfasis temático: La pedagogía sistémica y sus desarrollos. Facultad de educación, Universidad de la Amazonía. Octubre 5-7 del 2005.

² Profesores de la Universidad Tecnológica de Pereira. Integrantes del grupo de investigación Arte y Cultura, reconocido por COLCIENCIAS.

³ El presente texto forma parte de la reflexión teórica que viene desarrollando el grupo en el contexto del proyecto de investigación “Enseñabilidad de las humanidades en la Universidad Tecnológica de Pereira”, financiado por la dirección de investigaciones de esta universidad.

entretrejerán las otras acepciones - de la denominación: Epistemología de las ciencias Humanas.

Esta perspectiva inicial nos ubica en una racionalidad y tradición moderna, no para anclarnos en ella, sino para ondear el horizonte conceptual que en contemporaneidad y postmodernidad se ha venido derivando. Así, desde la modernidad, existe un mundo que puede ser conocido, por parte de un sujeto cognoscente, pero lo conocido es objeto, debe serlo para que sea objetivo. Pero, ¿qué ocurre si las ciencias humanas no abordan objetos? ¿Dejan de ser ciencia? Entonces ¿qué son o qué pueden ser? Ésta es la tensión que mueve y diferencia distintos tipos de racionalidad. Desde la modernidad hay opciones de conocimiento del mundo, una de ellas, privilegiada desde la academia es el conocimiento científico que se estructura a partir y conformando la ciencia.

La ciencia se presenta entonces como un sistema de conocimiento sistematizado que da cuenta de regularidades y leyes del mundo. Pero, en cuanto sistema⁴, está constituido, mínimo, por dos subsistemas, el fisicoquímico y el humano social, cada uno denominado, en general ciencias naturales y ciencias sociales y humanas. Esta última conjunción permite que se asuma una única opción, en cuanto incluye lo humano en lo social; igual se presentan tendencias que ubican como diferentes las ciencias sociales de las ciencias humanas.

En perspectiva epistemológica, la cuestión fundamental es ¿qué se entiende por ciencia? ¿Qué la caracteriza? Según los argumentos que se presenten al respecto tendrá validez (al menos interna) una u otra clasificación, reconociendo que esto no es tarea fácil en tanto “en las últimas décadas, el panorama de las ciencias humanas ha sufrido una transformación radical, tanto a nivel de las propuestas metodológicas como en el desarrollo concreto de las teorías mismas, modificando enormemente las visiones anteriormente

⁴ Aunque para Luhmann serán cuatro, los grandes tipos de sistemas: las máquinas, los organismos, los sistemas psíquicos y los sistemas sociales (Luhmann; 1991)

establecidas de la cuestión metodológica y de la investigación “normal” en esos ámbitos” (Prior, O, Ángel. 2002; 7).

En este contexto de transformación y sin detrimento de otras clasificaciones, suena sugerente la propuesta que hace el mismo Prior, Ángel, en el sentido de reconocer dos grandes tendencias –de las que nosotros explicitamos una más– en ciencias humanas, a saber:

1. La corriente principal. Iniciada en la década del cuarenta y caracterizada por la predominancia teórica y metodológica del empirismo lógico-filosófico
2. La gran teoría. Iniciada desde la mitad de la década del sesenta, representada por Gadmer, Habermas, Foucault, Derrida, Rawls, Lewi-Strauss y caracterizada por cambios fundamentales en la teoría social, proliferación de diversos enfoques teóricos, que no desplazan, sino que conviven con la tradición de la corriente principal. Emergencia de tradiciones poco estudiadas o tenidas en cuenta como la fenomenología (Schutz), la Hermenéutica (Gadamer y Ricoeur) la Teoría Crítica (Habermas), La renovación del interaccionismo simbólico (EE.UU.) el Estructuralismo (Europa). Aparición de opciones como la Etnometodología; la teoría de la estructuración, conocida también como teoría de la praxis y propuesta por Bourdieu; la semántica histórica de Koselleck; la estética de la recepción de Gauss; la semiótica de las artes visuales de Gombrich; el paradigma de la auto-organización expresadas en trabajos de Atlan y Balandier.
3. Tal vez sea pertinente mencionar aparte, y como parte de la gran teoría, la perspectiva de la teoría de la complejidad, que tiene a su interior diferentes matices y escuelas, aquí aparecen autores como Morin (1999; 2001, 2003) y Luhmann (1975; 1985; 1993; 1995; 1996).

Desde el pensamiento de ellos, queremos sugerir algunas formas

teóricas para pensar en una pedagogía compleja que por ello se connote como Moriniana o Luhmanniana, según sea el énfasis que se coloque en las categorías centrales de reflexión que se realice. Así, por ejemplo, se ubica al segundo como expresión de esta teoría en cuanto se reconoce que si se “necesitara algún término para calificar la obra de Niklas Luhmann utilizaría el de “complejidad”. Complejidad en la lectura de sus textos, en los conceptos que utiliza, en sus ideas, en su lenguaje” (Mélích; 1995: 9)

Prior Olmos (1998) realiza una síntesis sobre los últimos debates en torno a la teoría y la metodología humanística. Sus planteamientos apuntan a señalar el carácter autónomo de las Humanidades a las que reconoce un estatus diferente al de la ciencia natural y a los grandes sistemas teóricos que implementaron paradigmas de totalidad, aunque constata y recomienda una vuelta a los autores clásicos de la filosofía.

Dentro del panorama confuso que supuso la ruptura con los grandes relatos, esclarecer el carácter de las humanidades resulta prioritario pues no se trata de aceptar el relativismo, sino por el contrario, dotar a los nuevos discursos del significado que les corresponde como reflexión propia del momento y del lugar en el que se desenvuelve la existencia humana.

El diagnóstico señala hacia un debate que se centra principalmente en la contraposición entre los discursos y paradigmas derivados del positivismo naturalista y del positivismo lógico contra las corrientes de pensamiento actual representadas, como se ha dicho anteriormente, entre otros, por Habermas, Derrida, Skinner, Koselleck, Gombrich y otros. Tendríamos entonces, a la base de una nueva concepción de las ciencias humanas, la tensión, en cuanto que se incluyen o se excluyen de: el Papel crucial de la experiencia en la teoría; la neutralidad del observador y de sus enunciados; la filosofía como metalenguaje; los modelos explicativos en oposición a los comprensivos; la separación entre teoría e historia, entre ciencia y Metafísica.

Todas estas formas de mirada son cosmovisiones que se inscriben dentro del modelo ordenado de mundo, causalidad, regularidad, legalidad de la ciencia, universalidad y objetividad contra otras formas de ver complejas, contingentes y singulares, que podrían reunirse en las siguientes tensiones: Papel activo del observador; el discurso como hacer; la filosofía como discurso social y en tal sentido hermenéutico; la continuidad entre todas las ramas del saber, entre filosofía y literatura, entre ciencia y arte, y de todas ellas con la política.

Lo dicho hasta el momento es una descripción de teorías y posibilidades de comprensión de las humanidades, pero no todavía un desarrollo a fondo de los fundamentos teóricos que logren cambiar efectivamente la posición frente a ellas. Es, si se quiere, el horizonte teórico/ problémico a abordar.

UN ACERCAMIENTO AL PENSAMIENTO COMPLEJO

Si la Edad media se caracteriza porque todas las manifestaciones de lo humano se articulan alrededor de la idea de Dios, la modernidad hace otro tanto a partir del modelo metafísico que deifica al conocimiento científico y a la razón; aunque vale decir que en esta última existe un menor nivel de homogeneidad debido al proceso de secularización iniciado a partir del Renacimiento.

Desde el punto de vista filosófico, la Modernidad construyó cosmovisiones con pretensiones totalizantes y sistémicas a partir de invariantes ubicadas en el sujeto, tales como: Las ideas innatas -en Descartes-, las formas a priori -en Kant-. Podemos entonces calificar este período de ingenuo, ya que se creía en la existencia de una historia universal, en la objetividad, la libertad, la universalidad, en la idea de progreso, pero sobre todo porque se pensaba que la ciencia resolvería los problemas hombre.

La contemporaneidad representa el colapso del paradigma moderno. Asistimos a una época esquizofrénica donde la fragmentación coexiste con la idea de crear un orden; como lo expresara Marshall Berman: todo se desvanece en el aire pero busca la unidad. El mundo intelectual es más complejo y diverso, y esa toma de conciencia se da a partir de las discusiones puestas sobre el tapete no sólo por los filósofos, sino además por la misma ciencia.

Es así como, Nietzsche nos habla de que los valores no son eternos sino históricos y dependen del contexto donde se den; Marx para quien el devenir histórico no se da al margen de la economía sino a partir de ésta: Freud quien nos sentencia que no podemos vaciarnos de nuestros instintos como pretendía Kant, sino que por el contrario nos manipulan. El giro lingüístico hace evidente que no hay pensamiento puro, sino léxicos susceptibles de variación histórica; con Heidegger recuperamos la unidad entre sujeto y objeto por la vía del círculo hermenéutico.

Otro tanto sucede con la historia; la escuela de los Anales afirma que no se puede hablar ya más de una historia universal, sino de historias locales y en torno a asuntos específicos -como la historia de las mujeres-. La ciencia no es ajena a estos cambios de paradigma: Heisenberg, con el principio de incertidumbre pone en cuestión la pretendida objetividad de la ciencia cuando pone en evidencia que el sistema de medición y el sujeto alteran los resultados de las observaciones, y ni qué decir de Einstein, ya que gracias a la teoría de la relatividad, hoy podemos afirmar que no existen ni espacio ni tiempo absolutos.

Hoy los pensadores han abandonado la pretensión de edificar sistemas totalizantes, sólo pretenden participar y avanzar en ciertas discusiones sueltas, sin un centro que las aglutine; hoy se crean órdenes descentrados e interinos; hoy no podemos aspirar a la unidad coherente. Si anteriormente, sobre las ruinas de un sistema anterior, los filósofos edificaban un nuevo sistema, hoy se hace una crítica a los sistemas pero sin pretender edificar uno nuevo; hoy las seguridades que nos brindaban las prótesis espirituales -sistemas filosóficos, Sala del CREDI de la OEI

teologías, teorías científicas- ya no las tenemos más. Hemos ganado una serie infinita de horizontes de sentido y de medios tecnológicos que nos brindan más confort, pero hemos perdido la unidad política, la estabilidad familiar y la certidumbre de un futuro concreto.

RASGOS DEL PENSAMIENTO COMPLEJO EN LUHMANN Y MORIN.

LA PARTICULARIDAD DEL PENSAMIENTO COMPLEJO DE LUHMANN

Es en esta nueva realidad, demarcada por múltiples miradas y autores que se inscribe la propuesta intelectual de pensadores como Edgar Morin (1999; 2001, 2003) y Niklas Luhmann (1975;1985;1993;1995; 1996) para quien “una teoría sociológica que pretenda consolidar las relaciones propias de su campo, no sólo tiene que ser compleja, sino mucho más compleja comparada con lo que intentaron los clásicos y aun el mismo Parsons (1993: 11) Sin embargo, asumir al sociólogo de Lüneburg como expresión de la teoría de la complejidad no se hace sólo por la anterior frase, sino por características de su pensamiento tales como: considerar que la teoría se construye más como un laberinto que como una autopista (1993) lo que conlleva a reconocer opciones no lineales en la producción del conocimiento, sino alternativas bucleicas y rizomáticas del mismo. Reconocer la necesidad de pensar y explicar el mundo por vía de la teoría, antes que buscar su transformación (Mélích, 1996. 11). El llamado a teorizar a profundidad y desde los conceptos, antes de ir a lo concreto (1985). La necesidad de trascender el lenguaje cotidiano que no es explicativo de la realidad por un lenguaje en el que necesariamente se construyen conceptos “Por su parte, los conceptos tienen distinta cualidad científica, dependiendo del empleo teórico; pero independientemente de él, puede afirmarse que con distintos conceptos se construyen distintos mundos” (Luhmann; 1989:47). Mostrar la autonomía e interdependencia entre la teoría – que maneja una complejidad definible- y la práctica – constituida por una complejidad indefinida- donde cada una de ellas se mueve en su propia complejidad, pero donde la

primera organiza conceptualmente a la segunda para darle cierta estabilidad y orden en el plano de lo teórico.

Por lo anterior, para Luhmann – y estas se tornan en otras características del pensamiento complejo de este pensador- las teorías deben tener ciertas condiciones tales como: ser dinámicas, por ello no toda teoría sirve para comprender la realidad, ni existe una teoría atemporal e infinita; que puedan establecer distinciones, tanto de las categorías constitutivas de la teoría como de recortes de la realidad; que sirva de instrumento de observación, lo que ha de permitir sesgar la mirada desde determinados lentes y ciertas perspectivas; reduzca la complejidad, que como lo hemos planteado previamente conduce a manejar complejidades definibles; tenga un alto nivel de abstracción, lo que permite reconocer generalidades procesuales y no sólo el referente empírico aislado; que sea reflexiva y autorreferente, en cuanto permite comprender y explicar el mundo, desde sus propios códigos disciplinares y en relación con determinados sistemas.

DELINEAMIENTOS PARA UN HORIZONTE PEDAGÓGICO LUHMANNIANO EN LA ENSEÑABILIDAD DE LAS HUMANIDADES.

Aunque sociólogo, Luhmann se preocupó por la educación y la pedagogía, una muestra teórica de ello, es la edición de varios artículos con el nombre de “preguntas a la Pedagogía”, texto aún no publicado en español, y el libro “teoría de la sociedad y pedagogía” (1996) compuesto por cuatro artículos en los que explicita sus puntos de vista, así, en el primero lo hace respecto a la tensión que se presenta entre la heterogeneidad con que se concreta el sistema educativo, cuando parte de la homogeneidad; en el segundo presenta argumentos frente a la relación entre la tecnología y la pedagogía, donde sugiere como no existe un único modelo tecnológico, aunque los sistemas educativos sigan considerando y trabajando desde el paradigma de las maquinas triviales, en vez de hacerlo desde las Maquinas no triviales; En el tercer artículo muestra ideas frente a la posibilidad de la comprensión de los sistemas donde no sólo los sistemas psíquicos tienen esta condición, sino que

también es propio de los sistemas sociales,"respecto a la relación entre la cuestión de la comprensión y la pedagogía, Luhmann cree que ésta comienza cuando el profesor intenta entender si ha sido entendido" (Mélích; 1996: 21) y en el cuarto artículo se refiere a la categoría de la intencionalidad para mostrar, como giro, que esta no se presenta desde el punto de vista de los sujetos, sino de los sistemas.

A partir de los anteriores puntos de referencia queremos sugerir algunas ideas respecto a la pedagogía y su posible incidencia en la enseñabilidad de las humanidades en el contexto Colombiano.

Haciendo una lectura e interpretación –cosa que siempre se hace cuando se aborda un texto- de los planteamientos de Luhmann, se encuentra que para él, la educación corresponde al sistema social y se presenta como sistema educativo, compuesto por distintos sistemas como son la familia y la escuela en cuanto los más influyentes en las acciones formativas; en ellas se dan procesos que se deben reflexionar y que emergen como y desde la pedagogía. Por lo tanto, ésta se asume como la reflexión teórica de lo que ocurre en aquellos, pero, se presenta una dificultad, y es el déficit de teoría pedagógica⁵.

Este déficit esta dado por el carácter instrumental que en la modernidad ha asumido la educación, donde se privilegia la acción, lo instrumental, la intervención empírica sin una teoría previa que le de sentido. Al respecto y referido a la sociología dirá Luhmann (1993) como esta se encuentra en crisis teórica y aunque produce conocimiento desde la investigación empírica, está lejos de formar una teoría propia, lo que no quiere decir que deba renunciar a comprobar sus afirmaciones mediante los datos obtenidos de la realidad. En el ámbito de la pedagogía puede presentarse una dicotomía donde por un lado opera la acción práctica de los rituales escolares, sin una referencia teórica, y

⁵ Aunque Luhmann usa el término crisis teórica referido a la sociología, aquí, hacemos la traspolación de su pensamiento a la pedagogía y le asignamos la denominación de déficit.

por el otro puede ir la teoría que sin haberse fundamentado en datos de la realidad, no la explica, ni es teoría de complejidad definible.

Por lo tanto, es plausible asumir la educación como sistema y la pedagogía como mirada específica de aquella. Esto tiene como consecuencia que la primera se debe llevar al plano realizativo para transformar el sistema social que en tanto se transforma, ayudará en la transformación del sistema educativo. Pero, para que no sea un mero acto instrumental o administrativo-burocrático se requiere teorizarlo, dotarlo de sentidos “el camino que conduce hacia lo concreto exige desviarse hacia lo abstracto” (Luhmann; 1982: 10) No hacer lo anterior conduce a la propuesta de planes, programas y políticas educativas, sin fundamento pedagógico.

Sin embargo, por haber planteado lo anterior, no se debe perder de vista que no es función de la pedagogía transformar la realidad, sino explicarla, comprenderla, aquí se relievaa el nivel teórico de ésta. De ahí la pertinencia de proyectos de investigación que como en el caso del que realizamos en la Universidad Tecnológica de Pereira sobre la enseñabilidad de las humanidades, permita comprender el qué y el por qué de las humanidades antes que el cómo de su enseñanza, con lo que asume la condición de enseñabilidad y la connotación de procesualidad mediante la cual los sistemas máquinas, orgánicos, psíquicos y sociales interactuando como sistema construyen y apropian los saberes y las disciplinas. Conociendo o construyendo estos fundamentos, se va a la práctica para intervenir intencional y teóricamente. De tal manera el sistema educativo y lo que podemos denominar como sistema pedagógico son independientes, pero interactúantes, constituyéndose autopoiéticamente en sus especificidades.

LA PARTICULARIDAD DEL PENSAMIENTO COMPLEJO DE MORIN

Edgar Morin, pensador francés, introduce el concepto de pensamiento complejo como alternativa al abordaje simplificador y reduccionista que el Sala del CREDI de la OEI

conocimiento científico hace de los fenómenos -tanto del ámbito físico-biótico como aquellos que se desarrollan en el ámbito social y antropológico-. A los principios de disyunción, reducción y abstracción, propios del modelo cartesiano, antepone una mirada multidisciplinaria más no totalizante del conocimiento.

De allí, que proponga las siguientes características del pensamiento complejo que en tanto él asume, son características de su pensamiento (Morin, Ciurana y Motta; 2003) La no concreción del estatuto epistemológico y semántico del término complejidad; diferenciar entre ésta, entendida como “el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico” (Morin, Ciurana y Motta; 2003: 54) y complicado como aquello que es reductible a principios simples, enredados; lo anterior no quiere decir rechazo a lo simple que lo retoma en el proceso de conocimiento, sino a la simplificación del mismo; reconocer la potencia de la vaguedad y la imprecisión frente a un pensamiento que los excluye radicalmente; ubicar que el pensamiento complejo no es un pensamiento completo sino que pretende indagar en los dominios disciplinarios fracturados por el pensamiento simplificador, lo que lo lleva a un principio de incompletud e incertidumbre; Visibilización de dos tipos de ignorancia, la de aquel que no sabiendo, quiere aprender y la de quien cree que su sabe es el único, por ser lineal y acumulativo; el pensamiento complejo se expresa por medio de macro-conceptos, estos “asocian conceptos que se excluyen y se contradicen, pero que una vez críticamente asociados, producen una realidad lógica más interesante y comprensiva que por separado” (Morin, Ciurana y Motta; 2003: 72);superar la incomunicación entre el conocimiento científico y la reflexión filosófica y con ello la *inteligencia ciega* (2003, p. 30), que anula la diversidad, que separa al observador del objeto observado, que silencia cualquier reflexión acerca de la ciencia, que toma información por conocimiento; recuperar la *unitas múltiplex* a través del pensamiento complejo que no es unitario, sino que se presenta como un calidoscopio conceptual; sustituir el paradigma de disyunción-reducción- unidimensionalización por el paradigma de distinción-
Sala del CREDI de la OEI

conjunción (Morin; 1999). Este nuevo paradigma llevaría al ser humano de regreso con los demás seres vivos para distinguirlo, no para reducirlo ni simplificarlo, así como superar el paradigma nacido en el siglo XVII que en tanto escindió ciencia y filosofía “eliminó” la subjetividad al considerarla fuente de imprecisión, ambigüedad, contradicción. Hoy por el contrario, el pensamiento complejo asume al sujeto, no como "ruido" o perturbación para el logro de una pretendida objetividad, ni tampoco lo trascendentaliza, sino que por el contrario reconoce al sujeto como parte del mundo. La complejidad se convierte entonces en el horizonte que propicia el re-encuentro del sujeto y el objeto.

DELINEAMIENTOS PARA UN HORIZONTE PEDAGÓGICO MORINIANO EN LA ENSEÑABILIDAD DE LAS HUMANIDADES.

Edgar Morin se ha preocupado por los procesos educativos, más, que por la pedagogía en sí. O si se quiere, por hacer una pedagogía aplicada. De allí que plantee “este texto antecede cualquier guía o compendio de enseñanza. No es un tratado sobre el conjunto de materias que deben o deberían enseñarse: pretende única y esencialmente exponer problemas centrales o fundamentales que permanecen por completo ignorados y olvidados y que son necesarios para enseñar en el próximo siglo” (Morin, 2001;15) Lo anterior se puede entender por su concepción integral del mundo, donde las dualidades deben ser superadas, por lo que no puede ir por un lado la acción educativa y por otro la reflexión sobre la misma, sino que estas se deben entrelazar para pensar e intervenir sobre la realidad, en este caso educativa.

Una expresión de este vínculo integrador se encuentra en el trabajo realizado por Morin (2001) para la UNESCO en el marco del proyecto “Educación para un futuro sostenible” y, en el posterior desarrollo de la cátedra itinerante de esta misma organización y denominada Cátedra Edgar Morin para el pensamiento complejo, desarrollado en varios países, entre ellos, Colombia, así como la cátedra para la transdisciplinariedad de la Universidad de Valladolid, Sala del CREDI de la OEI

con un curso sobre la relación entre universidad, sociedad y educación en el siglo XXI, de estas experiencias surge el texto, *Educación en la era planetaria* (Morin, Ciurana y Motta; 2003)

La propuesta educativa pedagógica de Morin, se puede caracterizar y sintetizar en los siguientes aspectos: La necesidad de conocer el conocimiento, lo que debe conducir a la pregunta constante por las condiciones y cualidades de éste, así como las expresiones que asume; el deber de identificar los errores, ilusiones y cegueras presentes en el conocimiento; reconocer un principio de incertidumbre racional: “si no mantiene su vigilante autocrítica, la racionalidad arriesga permanentemente a caer en la ilusión racionalizadora, es decir que la verdadera racionalidad no es solamente teórica ni crítica sino también autocrítica” (Morin; 2001:27); la necesidad de realizar una reforma del pensamiento desde la tensión propia del mismo proceso educativo, donde existe una forma hegemónica de pensar heredada desde la educación precedente que debe ser superada mediante la educación adveniente. En éste sentido ya hemos formulado algunos planteamientos que pueden ayudar en la superación de tal tensión, (Díaz, 2003) allí proponemos reformar el pensamiento de los reformadores de pensamiento, trabajar con y sobre el pensamiento el cerebro – espíritu, y asumir los textos de los clásicos contemporáneos.

Otras características del planteamiento educativo pedagógico de Morin son: realizar reformas paradigmáticas- aquí es fundamental el papel de la pedagogía que en cuanto ciencia fundante de la educación debe proponerlos- y no solo programáticas como ocurre con la educación cuando esta se piensa sólo por vía de las políticas educativas; trabajar en función de una educación centrada en la condición humana que permita reconocernos respecto a ¿quiénes somos? ¿Dónde estamos? ¿De dónde venimos? ¿A dónde vamos? Para ello nuestro pensador Francés (Morin; 2001) propone una “religazón” de los conocimientos de las ciencias naturales para ver la condición humana en el mundo, las ciencias humanas para ubicar las multidimensionalidades y

Sala del CREDI de la OEI

complejidades humanas y el aporte de las humanidades como la filosofía, la historia, la literatura, la poesía y el arte; por último, la educación deberá estudiar la complejidad humana.

Desde los anteriores planteamientos teóricos, Morin (2001) propone trabajar desde y para la educación los siguientes siete saberes que considera necesarios para la educación del futuro: Reconocer y superar las cegueras del conocimiento; ubicar conocimientos pertinentes; enseñar la condición humana, enseñar la identidad terrenal; enfrentar las incertidumbres; enseñar la comprensión; y reconocer la ética del género humano.

Posteriormente, propone seis ejes estratégicos directrices, posibles de dinamizar a partir de seis “principios de esperanza” (Morin, Ciurana y Motta; 2003) son ellos:

Eje Estratégico directriz conservador/revolucionante: que conlleva a conservar aspectos de la sociedad para darle continuidad, pero, simultáneamente realizar revoluciones para que éstas se transformen. Eje para progresar resistiendo: mediante el cual se orienta la resistencia de la ciudadanía contra cualquier forma de Barbarie. Eje para problematizar, repensar el desarrollo, y criticar la idea subdesarrollada de subdesarrollo: de allí surgirá la crítica a la noción moderna de desarrollo y de progreso, ubicando el primero como desarrollo humano y el segundo no como una certeza, sino como una posibilidad, que además, no se puede imponer desde occidente a todas las culturas. Eje para el regreso (reinvención) el futuro y la reinvención (regreso) del pasado: Mediante el cual se logrará vivir el presente reconociendo sus cualidades a la vez que se reconoce la potencialidad del futuro, desde el legado del pasado. Se trata de no darle énfasis a ninguno de ellos en especial, sino de reconocer su interrelación, de ahí que “la renovación y el aumento de la complejidad de la relación pasado/presente/futuro debería entonces inscribirse como una de las finalidades de la educación (Morin, Ciurana y Motta; 2003: 133) Un ejemplo de la manera como se puede asumir éste eje se encuentra en (Díaz, 2004: 172) Sala del CREDI de la OEI

quien reflexionando sobre el campo educación/comunicación en la contemporaneidad plantea como esta se da en tanto “unidad/diversidad entretejida en tres tiempos que le son constitutivos: el pasado presente, el presente presente y el presente Futuro”

Eje estratégico directriz para la complejización de la política y para una política de la complejidad del devenir planetario de la humanidad. Se busca superar la noción instrumental de la política que la ha conducido a su expresión de planificación, para construir su perspectiva cosmoantropológica reconociendo las interrelaciones que se presentan entre los contextos local/global/local.

Eje para civilizar la civilización. Conlleva la necesidad de reconocer que aún estamos en procesos de humanización, por lo que se hace necesario fortalecer nuevas maneras de participación e interacción a través del trabajo en redes sociales, “para tal fin, la educación tendrá que fortalecer las actitudes y las aptitudes que permitan superar los obstáculos enquistados en la dinámica social producidos por las estructuras burocráticas y las institucionalizaciones de las políticas unidimensionales” (Morin, Ciurana y Motta; 2003: 137)

Como hemos planteado previamente, estos ejes se dinamizan mediante los siguientes seis principios: El vital, lo que permite reconocer como esta siempre se autorregenera y con ello la esperanza. Lo inconcebible, en cuanto todas las transformaciones son impensables antes que se realicen. Lo improbable, que nos indica como toda acción humana es asumida así, hasta tanto no se haya realizado. El topo, con lo que se metaforiza la necesidad e ir trabajando los cambios, antes que estos se vean en la superficie. De salvataje, desde el cual se reconoce el peligro y allí mismo qué es lo que lo puede superar. Y, principio antropológico que nos muestra como en tanto homo sapiens estamos construyendo nuestra civilización sin que aún nos encontremos en el límite de nuestras posibilidades. Por ello “la misión de la educación planetaria no es parte de la lucha final, sino de la lucha inicial por la defensa y el devenir de

nuestras finalidades terrestres: La salvaguarda de la humanidad y la prosecución de la hominización” (Morin, Ciurana y Motta; 2003: 140)

ENTRE CIERRE NO CONCLUSIVO SINO IMPULSIVO.

Desde la teoría de la complejidad que hemos venido argumentando no son aceptables los cierres herméticos a manera de soldadura, sino los entrecierres gelatinosos y porosos que permitan avizorar nuevos argumentos y teorías. En igual sentido, lo que tradicionalmente se denominan conclusiones en cuanto voz autorizada de un saber que quiere llegar y clausurar el discurrir, aquí se asumen como un impulso, una catapulta, un detonante de nuevas reflexiones, de allí que nuestro entre-cierre es el siguiente:

Las ciencias humanas en perspectiva contemporánea obedecen a nuevos desarrollos provenientes de la teoría de la complejidad, tanto en lo que tiene que ver con su método como en lo que tiene que ver con los presupuestos implicados en el planteamiento de sus relaciones con la realidad. No obstante, la complejidad puede entenderse como una condición que le pertenece al mundo, o puede entenderse como una condición que le pertenece al pensamiento (Luhmann lo designa como complejidad infinita y complejidad finita, respectivamente) en cualquiera, o en ambos casos se trata –para el caso de las ciencias sociales y las humanidades- de explicar/interpretar/comprender anomalías y regularidades y no leyes de un mundo complejo pero que a la postre también podrá ser explicado/interpretado/comprendido.

En tanto Luhmann y Morin son dos puntos de referencia sobre el pensamiento y la teoría de la complejidad, encontramos que ambos coinciden en la necesidad de asumir la producción de conocimiento como un proceso, antes que como una receta, el primero presenta la metáfora de la autopista y el laberinto, optando por esta en cuanto manera de producir conocimiento, el segundo en tanto método, es decir, andadura del investigador antes que metodología a seguir estrictamente.

Para ambos autores se hace necesario pensar el mundo e investigarlo. Los dos coinciden en considerar que es función del intelectual la producción de teoría antes que la participación en procesos de transformación social; esto, tal vez, como una forma de afrontar la instrumentalización del saber propio de la manera como devino la modernidad en el siglo XX.

Tal producción de conocimiento conlleva a la coincidencia entre el autor Alemán y el autor Francés de superar el sentido común y el lenguaje cotidiano para construir otras formas de designar el mundo, aquel lo propondrá desde la necesidad de construir conceptos y éste a partir de la construcción de macro-conceptos que no son sólo un prurito por unir palabras que hagan confuso el saber sino maneras, desde el lenguaje de juntar lo que está disyunto. De lo anterior se deriva otro encuentro y es el de asumir interdependientes y autónomos el conocimiento y la realidad.

Algunos matices que diferencian el pensamiento de estos dos representantes de la teoría de la complejidad restringido al plano de la pedagogía tiene que ver con la manera como se aborda la reflexión sobre ésta. Luhmann, fiel a su pensamiento hizo reflexiones del orden de lo teórico/epistemológico sobre la educación, es decir se asumió como pedagogo. Mientras que Morin aborda más el plano de las políticas educativas y de las didácticas para alcanzar una reforma del pensamiento, antes que la pedagogía en cuanto disciplina . Esto no quiere decir que del pensamiento de aquel no se puedan derivar políticas y didácticas, pero esto es distinto a decir que él lo haya formulado. Igual, no se plantea que de los aportes y el pensamiento de éste, no se pueda formular una perspectiva pedagógica compleja, pero, igual, él no lo ha formulado explícitamente.

Otra diferencia tiene que ver con la noción de sujeto, dónde en Luhmann es inseparable y se funde con el sistema social, mientras que en Morin el sujeto guarda autonomía del sistema.

Por último, la perspectiva explícita de parte de Niklas de la existencia de un “déficit pedagógico” en la teoría educativa que dificulta su comprensión antes de la actuación sobre ella y específicamente sobre las acciones educativas. Morin no va a advertir sobre esto, aunque hablando en un sentido general para la ciencias plantee la existencia de una ceguera del conocimiento que se debe superar en cuanto se ponga a dialogar la ciencia y la filosofía.

Sin duda que el pensamiento - dada su originalidad- de estos dos intelectuales de nuestro presente, amerita ser profundizado, tomado en cuenta para realizar giros paradigmáticos que conlleven con intencionalidad teórica hacia giros programáticos en la pedagogía y en la educación respectivamente, pero para ello se nos plantea un deber, ¡pensar!. Más aún, ¡pensar complejamente!

BIBLIOGRAFIA

Díaz, Gómez, Álvaro (2003) Reforma del pensamiento en y para la formación del psicólogo. Ponencia presentada en el XVI congreso Nacional y IV Latinoamericano de estudiantes de psicología. Universidad de Manizales. Octubre del 2003.

Díaz, Gómez, Álvaro (2004) Socialización política en la perspectiva educación/comunicación. En Rev. Reflexión política. Instituto de estudios políticos de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Año 6, No. 11, Junio del 2004.

Mélich, Joan-Carles (1995). El laberinto de la teoría de la sociedad. Introducción al texto: Luhmann, Niklas. Teoría de la sociedad y pedagogía. Paidós, Barcelona.

MORIN, Edgar (1999) *El método. v. III. El conocimiento del conocimiento*. Cátedra, Madrid

MORIN, Edgar (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Magisterio, Bogotá.

MORIN, Edgar (2003) *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa, Barcelona

Morin, Edgar; Ciurana, R, Emilio y Motta D, Raúl (2003) Educar en la era planetaria. Gedisa. Barcelona

Prior, Olmos, Ángel (2002). Nuevos métodos en Ciencias Humanas. Anthropos, Barcelona.

Luhmann, Niklas (1985). El amor como pasión. Anthropos, Península.

Luhmann, Niklas (1989). La moral social y su reflexión ética. En: VV. AA. Razón, ética y política. El conflicto de las sociedades modernas. Anthropos, Barcelona.

Luhmann, Niklas (1993). Sistemas Sociales. Lineamientos para una teoría general. Alianza editorial, Universidad Iberoamericana, México.

Luhmann, Niklas (1995). Poder. Anthropos, Madrid.

Luhmann, Niklas (1996). Teoría de la sociedad y pedagogía. Paidós, Barcelona.

ANEXO. DATOS COMPLEMENTARIOS DE LOS AUTORES.

Álvaro Díaz Gómez.

Psicólogo, Universidad INCCA de Colombia; Magíster en filosofía, Universidad INCCA de Colombia; Magíster en educación, Universidad pedagógica Nacional; Magíster en Psicología comunitaria, Pontificia Universidad Javeriana; Candidato a doctor en educación por la Universidad de Salamanca; Cursante del doctorado en Ciencias sociales, niñez y juventud, Universidad de Manizales-CINDE. Profesor de las Universidades Tecnológica de Pereira; Universidad Nacional sede Manizales y Universidad de Manizales. Par académico reconocido por COLCIENCIAS en las áreas de educación y de psicología.

Susana Henao Montoya.

Licenciada en Tecnología química, Universidad Tecnológica de Pereira; Magíster en Filosofía y lingüística, Universidad Tecnológica de Pereira; Escritora, autora de los libros. Profesora de la Universidad Tecnológica de Pereira

Victoria Eugenia Ángel

Abogada, Universidad libre de Pereira; Especialista en Lingüística y literatura Infantil, magíster en Filosofía y lingüística, Universidad Tecnológica de Pereira; Profesora de la Universidad Tecnológica de Pereira

**Centro de Recursos Documentales e Informáticos
CREDI**

Sala del CREDI de la OEI

**Educación, Pensamiento Complejo
y
Desarrollo Institucional Integrado**