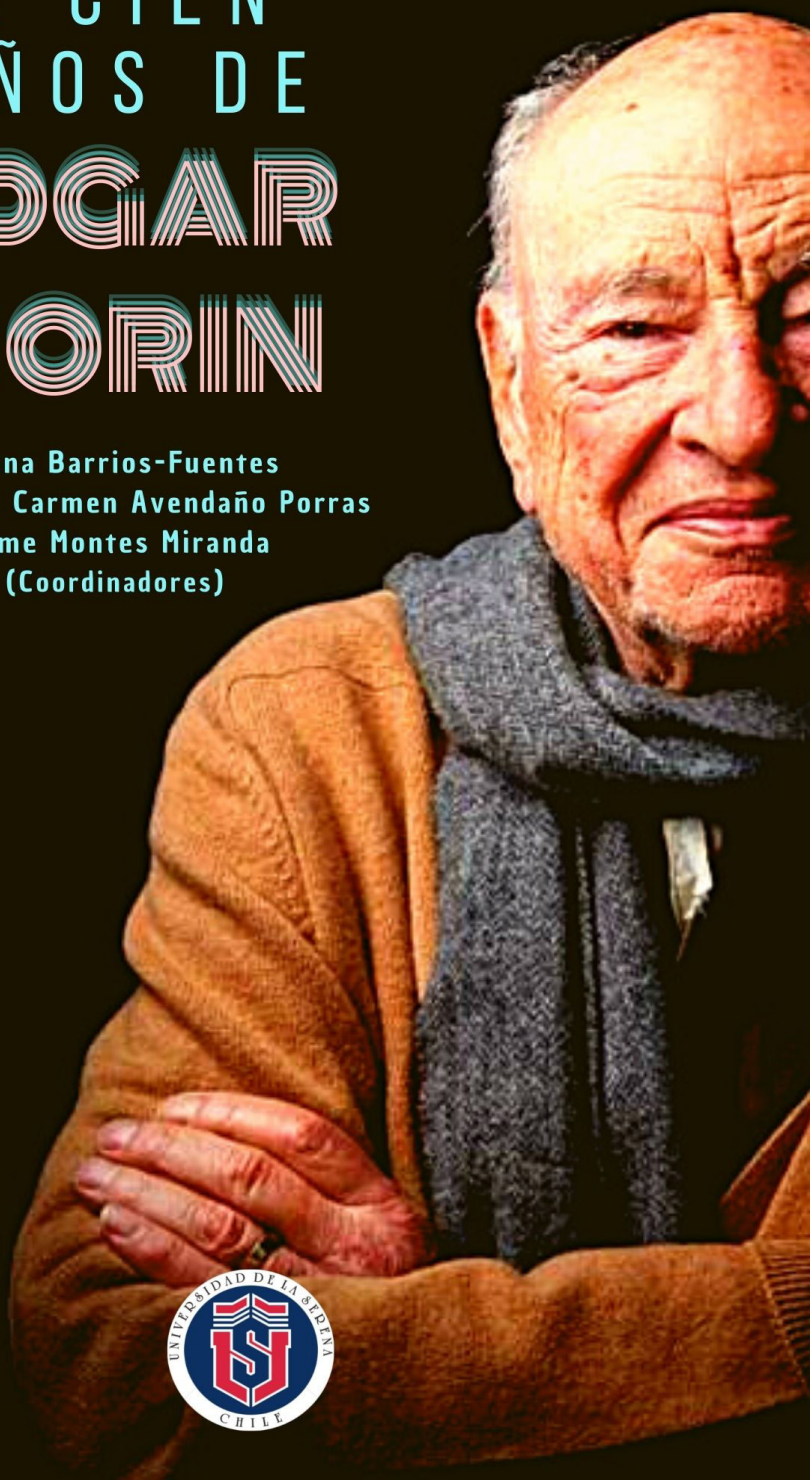


A CIEN AÑOS DE EDGAR MORIN

Eliana Barrios-Fuentes
Victor del Carmen Avendaño Porras
Jaime Montes Miranda
(Coordinadores)



A CIEN AÑOS DE

Edgar Morin

Eliana Barrios-Fuentes
Victor del Carmen Avendaño Porras
Jaime Montes Miranda
(Coordinadores)



A cien años de Edgar Morin.

Primera edición, 2022.

Eliana Barrios-Fuentes

Victor del Carmen Avendaño Porras

Jaime Montes Miranda

Coordinadores

Jaime Montes, Agustín Moreno, Eliana Barrios-Fuentes, Alejandro Arrecillas Casas, Martha Cecilia Miker Palafox y José Pérez de Arce

Autores

Ernesto Terramar

Diseño y Maquetado

ISBN: 978-956-6071-35-8

Publicación por la Universidad de La Serena

D.R.© Universidad de La Serena

Este documento ha sido realizado con base en conocimientos colectivos, por lo que puede copiarse y difundirse libremente, siempre y cuando se cite la fuente y no se altere su contenido ni se comercialice o se apropie privadamente, por persona moral o física, todo o parte del mismo.

Los contenidos de los artículos son responsabilidad de los autores y no del Comité Editorial de la ULS.

Hecho en Chile.

Made in Chile.

Contenido

Prólogo	6
Civilización y barbarie en el pensamiento de Edgar Morin <i>Jaime Montes</i>	8
Aproximación a las cuestiones del sujeto, la libertad y la autonomía en Edgar Morin <i>Agustín Moreno</i>	37
El estudio etnográfico y la teoría de las complejidad: levantando barreras para un enfoque epistemológico diferente en la investigación educativa <i>Eliana Barrios-Fuentes</i>	64
Educar para la comprensión: Memes y narrativas docentes en tiempos de pandemia <i>Alejandro Arrecillas Casas</i> <i>Martha Cecilia Miker Palafox</i>	87
El pensamiento complejo de Edgar Morin y las música Amerindias <i>José Pérez de Arce</i>	121

Prólogo

Con 100 años Edgar Morin sigue mostrando el dinamismo que lo ha caracterizado toda su vida. Es un gran maestro que acerca el conocimiento a las personas hasta transformarlo en un elemento deseable y cargado de entusiasmo. Es llamado el “sabio renacentista” una de sus frases favoritas es: “todo lo que no se regenera, degenera”. Y así ha sido durante toda su vida: sin miedo a las regeneraciones que ha asumido, en su desarrollo personal y también acompañando las conmovedoras transformaciones del mundo, en un siglo de incertidumbre, barbaries, novedades y esperanzas.

Hace unos años atrás, enfrentada a mi tesis doctoral, descubrí la obra de Edgar Morin. Realicé una etnografía en una institución educacional y leyendo la teoría de la Complejidad pude llegar a un análisis exitoso de un sistema altamente complejo como lo es la escuela.

Los conceptos desarrollados en ella: la humanización de la tierra, el enseñar a vivir, el llamado a la solidaridad tenía mucho sentido en un momento en que la educación lo había perdido debido a las políticas públicas neoliberales y basadas en mercado, el sistema no lograba zafarse de esta camisa de fuerza impuesta en el que la competencia y la desigualdad eran los valores supremos y permeaban la sociedad y como consecuencia lógica, la escuela y el profesorado en todos los aspectos.

La propuesta de la Cátedra Internacional de Interculturalidad y Pensamiento Crítico a inicios del 2021, de organizar un ciclo de conferencias acerca del pensamiento de Edgar Morin a 100 años de su nacimiento, me pareció la mejor manera de divulgar su pensamiento y analizar como lo hemos desarrollado distintos investigadores. Así fue como nos reunimos Jaime Montes, Agustín Moreno, Victor Avendaño, Alejandro Arrecillas, Martha Miker Palafox y José Perez de Arce en esta placentera tarea. Durante el mes de agosto y septiembre dimos a conocer nuestro enfoque acerca de la Teoría de la Complejidad y cómo lo habíamos abordado en nuestras respectivas investigaciones, en una serie de conferencias en línea, para México, Argentina, Chile y España.

El Dr. Montes entregó su análisis acerca de los conceptos civilización y barbarie en la obra de Morín, a través de una exhaustiva búsqueda de citas en las distintas publicaciones de Morin. El Dr. Moreno, nos entregó una reflexión desde la filosofía acerca del sujeto, la libertad y la autonomía, conceptos claves para entender su obra.

Luego, mi presentación acerca del análisis etnográfico y la complejidad, un análisis desde la antropología, mostrando como la teoría de la complejidad es el enfoque necesario e imprescindible el análisis de un sistema complejo.

Las investigaciones presentadas se enfocaron, además, desde las redes sociales y la educación, y la opinión del profesorado en la exposición del Dr. Arrecillas y la Dra. Miker. Finalmente, José Perez de Arce nos llevó al mundo andino, mostrando como la complejidad se aplica al análisis de la investigación de la música amerindia.

Nuestra decisión de llevar nuestras reflexiones y análisis de investigaciones a una publicación para celebrar a Edgar Morin no tardó en llegar y la vemos ahora hecha realidad en este libro, que esperamos sea el primero de una serie de encuentros de reflexión porque, indudablemente, en un siglo de vida, Morin le ha dejado al mundo mucho más que su amplia y prestigiosa literatura, le ha entregado cada día su vida y el esfuerzo incansable para demostrar que otro mundo es posible.

Eliana Barrios-Fuentes

Editora

Civilización y barbarie en el pensamiento de Edgar Morin

Dr. Jaime Montes¹

Universidad de La Serena

Resumen

En lo que sigue pretendemos hacernos cargo de un tema relevante para los tiempos que corren: el tema del humanismo en el pensamiento de Morin. Para ello, nos servimos de un par de categorías significativas: Civilización y Barbarie, con la intención de mostrar las dos dimensiones por las que viene transitando la cultura occidental desde el siglo XX. Se trata en el fondo, a partir del pensamiento de Morin, de ver la forma de superar los grandes desafíos de nuestro tiempo fortaleciendo la moral y la participación comunitaria.

Conceptos claves: civilización, barbarie, humanismo, interculturalidad, moral.

Abstract

Next, we intend to handle an ongoing relevant topic: the one on the humanism in Morin's thought. In order to achieve this, we use a couple of significant categories: Civilization and Barbarism, to show the two dimensions through which Western culture has been developing since the 20th century. Basically, based on Morin's thought, it is about seeing how to overcome the great challenges of our time by strengthening morale and community participation.

1 Académico de la Universidad de La Serena, Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid (España), Director del Centro Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de La Serena y Director de la Cátedra Internacional de Interculturalidad y Pensamiento Crítico en convenio con la Universidad Mesoamericana de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México.

Key concepts: civilization, barbarism, humanism, interculturality, moral.

1.- La crisis humanista del siglo XX.

La experiencia de vida de Edgar Morin está en el fundamento de su trayectoria intelectual. Este pensador, desde muy joven, comenzó a participar en actos solidarios, muchos de los cuales pusieron en peligro su propia vida. La II Guerra Mundial y la ocupación de Francia le impulsaron a formar parte de la Resistencia y desde entonces su labor como activista y pensador le llevó a la filosofía y al diseño de un nuevo paradigma para comprender los fenómenos de nuestro tiempo.

A pesar de todo el compromiso y el entusiasmo que puso en cada una de sus cruzadas humanistas y solidarias, sintió por momentos la desilusión que brota del percibir que la sociedad contemporánea no lograba alcanzar los ideales que alguna vez se propuso conquistar.

Como él mismo lo confiesa:

Por mucho tiempo habíamos vivido creyendo que el progreso era una ley histórica. Hasta mayo del 68, estábamos persuadidos de que la sociedad industrial desarrollada resolvería la mayoría de los problemas humanos y sociales. Mientras que Rusia y China prometían un porvenir radiante, nos imaginábamos que el progreso se iría apoderando de los países antiguamente colonizados para hacer que llegara a ellos el desarrollo económico y el socialismo árabe. El futuro se ha hundido, dejando en su lugar la incertidumbre y la angustia: hoy día, nadie sabe de qué estará hecho el mañana. [Hessel, S., 2013, p-31].

Esta vivencia se venía dando desde fines del siglo XIX, cuando el desarrollo científico-tecnológico hizo pensar que la humanidad, finalmente, había enfilado un camino de progreso ilimitado. El positivismo, de algún modo, dio fuerzas a este ‘mito del eterno progreso’, augurando un futuro feliz para la humanidad. Fue el sueño de la Ilustración europea. La razón por sí misma sería capaz de alejar todas las fatalidades de la historia. Pero esto no fue así. En las

trincheras de la Primera Guerra Mundial esas creencias infundadas se hicieron añicos.

Y luego sobrevino una Segunda Guerra Mundial con consecuencias todavía más devastadoras. Y en el medio de esa conflagración bélica surge una figura absolutamente inédita en la historia de la humanidad: Auschwitz.

Auschwitz es, para nosotros hoy, una expresión de la barbarie a la que cuesta mucho referirse con palabras. Auschwitz fue el genocidio y la cámara de gas. Fue la destrucción masiva de millones de personas inocentes en los campos de exterminio de la Alemania nazi.

Auschwitz fue el acontecimiento más funesto en la historia de la humanidad.

El genocidio nazi no es un hecho más de la historia contemporánea, sino que, aunque la polémica (no sólo historiográfica) sobre su unicidad siga abierta, constituye un acontecimiento determinante que parece dividir, con la violencia de una brutalidad sin límites, la historia en dos mitades: antes y después de Auschwitz. Nada queda intacto, nada debe quedar intacto, tras el seísmo, cuya onda expansiva se expresa en el espanto y la indignación de quienes, sin haberlo vivido, tenemos noticias de él. [Reyes M., 2002, p.12].

Auschwitz es, en modo simbólico, el referente absoluto con el cual podemos, en nuestro tiempo, comprender la diferencia entre civilización y barbarie, entendiendo por barbarie, no lo que se encuentra ‘más allá’ de la civilización, sino lo que se sitúa ‘dentro’ de ella y que en cualquier momento puede despertar. Nos dice, Lluís Duch:

A mi modo de entender, la inmensa peligrosidad de Auschwitz consiste en el hecho de que no se trata de algo excepcional, aparecido una sola vez en la historia de la humanidad, definitivamente concluido y agotado después de su aparición en el Auschwitz histórico de Polonia. No, Auschwitz como dimensión infernal de la existencia humana, que hace posible la conversión de hombres y mujeres en ex hombres y ex mujeres, es una posibilidad inherente a

la condición humana si llegan a darse determinadas condiciones. Más aún, Auschwitz puede llegar a constituir el marco de la «normalidad» de la vida humana, de modo que, tal como ocurrió en la Alemania hitleriana, los opositores a esa normalidad eran calificados de «anormales» ajenos al progreso y, por eso mismo, se vieron obligados a vivir y, en algunos casos, a morir como enemigos mortales del pueblo alemán. [Mèlich, J.C., 2004, ps. 13-14).

Auschwitz como una ‘dimensión de la existencia humana’ significa que la idea de humanismo ya no puede ser más el cultivo de las bellas artes. Humanismo hoy implica estar siempre vigilante y alerta ante la siempre inminente posibilidad de un despertar de Auschwitz. Quién sabe si ahora mismo no estamos un poco dentro de esta ‘dimensión infernal de la existencia’.

Lo que entendemos por humanismo brotó por primera vez en el mundo griego antiguo, en donde se cultivaron las artes y las ciencias como en ninguna otra parte. Allí brotó, por primera vez, la filosofía. La Atenas del siglo V a.C. fue la ciudad luz, un lugar único en el cual se cultivaron las artes, las ciencias y la filosofía y en donde se congregaron sabios venidos de todo el viejo mundo. Las ideas que allí se plasmaron se proyectaron en el tiempo hasta el día de hoy. Luego el cristianismo logró darle un sentido más universal a todo ese saber producido por los griegos generando un humanismo cristiano más cerca de la teología que de la filosofía. Aunque ese humanismo también tuvo sus propios bárbaros, sin embargo, allí renace el concepto de ‘persona’ que nos acompaña hasta hoy. Ese concepto cristiano de persona nos habla de razón y de fe, de verdad y de libertad. Su inspiración llega hasta nuestros tiempos. Fue en el Renacimiento cuando se volvió a cultivar las artes como lo hicieron los griegos en la antigüedad agregando el aporte medieval de la cristianización del humanismo. Fue un renacer de la cultura clásica cristianizada.

Nos dice Morin:

Fue en el curso del Renacimiento que tuvo lugar la gestación del humanismo europeo. A la pregunta de cuál es la esencia del humanismo, caben dos tipos de respuestas absolutamente divergentes. Una respuesta del primer tipo es, por ejemplo, la del filósofo polaco Leszec Kolakowski.

Según él, el humanismo europeo bebe en la fuente del judeocristianismo: en la Biblia, Dios ha hecho al hombre a su imagen y, en los Evangelios, Dios se encarna en un ser humano. A lo que el filósofo checo Jan Patocka objeta que la fuente del humanismo europeo es griega, porque es en el pensamiento griego que el espíritu humano y su racionalidad afirman su autonomía. En la ciudad democrática de Atenas, la diosa Palas Atenea no gobierna, sólo protege; éste es el significado de la democracia: los ciudadanos responsables tienen en sus manos el gobierno de la ciudad.

Es posible pensar que de hecho las dos fuentes no son excluyentes y que ambas se han unido para crear el humanismo europeo. Es cierto que la primera fuente, en la que el hombre está hecho a imagen y semejanza de Dios y en la que Dios se hace hombre, si bien promueve el respeto por la vida humana, también conducirá a un antropocentrismo ingenuo y será fuente de megalomanía. Liberado de Dios, el hombre ocupará el lugar de sujeto y centro del universo. Es preciso indicar, también, como corriente que irriga al humanismo europeo, el mensaje del propio Jesús, al que no menciona ninguno de estos autores. Es un mensaje que habla de compasión y de perdón. De esta palabra se desprende un espíritu de fraternidad que se unirá a la racionalidad griega: algo afectivo que se enlaza al carácter frío de la racionalidad para formar el humanismo europeo. [Morin, E., 2006, pp. 46-47].

De allí brotaron dos tipos de humanismo distintos: el uno dedicado a la conquista de los otros y de la naturaleza y el otro al cuidado del prójimo, conforme al mandamiento: ama a tu prójimo como a ti mismo.

El primer rostro del humanismo nos habla de la explotación del planeta:

Este humanismo tiene dos rostros, uno dominante, el otro fraternal, lo que provocará una confusión importante sobre el término, en especial en el siglo XX. El primer rostro del humanismo, el que se revela ilusorio por no decir delirante, coloca al hombre en el lugar de Dios, de hecho, el único sujeto del universo, y le da la misión de

conquistar el mundo. Es la misión que Descartes confiere a la ciencia: hacer del hombre el dueño y señor de la naturaleza. Retomado sucesivamente por Buffon y por Karl Marx, el mensaje cartesiano de la omnipotencia prometeica recién cae hecho pedazos a partir de 1970. De ahí en más, advertimos que el dominio de la naturaleza, que de suyo no admite control, conduce a la degradación de la biósfera y, por consiguiente, a la degradación de la vida y de la sociedad humanas: este tipo de dominio tiene un carácter suicida. [Morin, E., 2006, ps. 47-48].

Auschwitz es un heredero directo de ese humanismo de la dominación del mundo y de las demás personas. Y ese humanismo no ha concluido, sino que, por el contrario, permanece vigente en nuestro tiempo, aunque amparado en escenarios distintos.

Por otra parte, ahora adquirimos conocimiento y conciencia de la pequeñez del planeta Tierra en el sistema solar, de la pequeñez del sistema solar en la Vía Láctea, de la pequeñez de nuestra galaxia en el universo. Debemos entonces enfrentar el segundo rostro del humanismo, el que preconiza el respeto de todos los seres humanos, sea cual sea su sexo, su raza, su cultura, su nación.

De hecho, si este humanismo es válido en principio para todos los hombres, el Occidente europeo previamente lo había restringido sólo a sus habitantes, considerando a los otros pueblos como subdesarrollados, arcaicos, primitivos. Lucien Lévy-Bruhl, por ejemplo, consideraba que los primitivos eran seres infantiles y místicos, prisioneros del pensamiento mágico. Olvidaba que existe una racionalidad en toda forma de civilización, aunque más no fuera en la fabricación de herramientas, en la utilización de las armas, en la práctica de la caza. En toda sociedad, coexisten un pensamiento racional, técnico y práctico, y un pensamiento mágico, mítico y simbólico. Lo mismo ocurre con la nuestra. Indicarlo me parece de una importancia extrema. [Morin, E., 2006, ps. 48-49].

Hoy nos parece que podemos hablar de un nuevo humanismo, propio de nuestro tiempo. Este surge a partir de las calamidades del siglo XX. Hemos descubierto cómo un humanismo de la conquista

y la destrucción obliga a repensar nuevamente el concepto de humanismo, de cultura, de civilización y de vida.

Hoy se trata precisamente de impedir que la alteridad sea castigada. Es preciso rescatar y reivindicar la figura del otro, en cualquiera de sus múltiples manifestaciones. Hoy nuestro humanismo debe ser intercultural en cuanto se esfuerza por promover el diálogo entre todos los seres humanos sin importar sus rasgos físico-culturales. De esa interculturalidad también nos habla Edgar Morin, de esa necesidad de cuidar del otro hombre.

Hoy nuestra barbarie se llama racismo, xenofobia, aporofobia. Morin lo dice del siguiente modo:

Hablé mucho de Auschwitz y del gulag, pero no hay que olvidar Hiroshima. La idea que llevó a esta nueva barbarie es la aparente lógica que coloca sobre un platillo de la balanza a los 200.000 muertos debidos a la bomba, y sobre el otro los dos millones de muertos -entre los cuales se cuentan 500.000 GI norteamericanos-, que habría costado la prolongación de la guerra por medios convencionales. Al menos, así serían los números si se los calculara a partir de una extrapolación de las pérdidas sufridas solamente en la toma de Okinawa. Hay que decir primero que estas cifras han sido voluntariamente exageradas. Pero, por sobre todo, no hay que temer poner en primer plano un factor decisivo que entró en la decisión de recurrir a la bomba atómica. En la conciencia del presidente Truman y de numerosos norteamericanos, los japoneses eran sólo ratas, sub-humanos, seres inferiores. Nos encontramos aquí, por añadidura, con un hecho de guerra que contiene un ingrediente de barbarie suplementaria: los progresos extraordinarios de la ciencia han sido puestos al servicio de un proyecto de eliminación tecno-científica de una parte de la humanidad. Lo repito: lo peor siempre es posible". [Morin, E., 2006, ps. 108-109].

La consideración del prójimo como rata o como subhumano es la forma que adopta la barbarie en nuestro tiempo. Los grandes conceptos fundamentales en lo que se había apoyado la filosofía como ese par de categorías: 'civilización-barbarie' tuvieron que ser repensados radicalmente. La tarea del pensar se volvió fundamental.

A lo que deben conducir las trágicas experiencias del siglo XX, es a una nueva reivindicación humanista: que la barbarie sea reconocida como tal, sin simplificación ni falsificación de ningún tipo. Lo que importa, no es el arrepentimiento, es el reconocimiento. Este reconocimiento debe pasar por el conocimiento y por la conciencia. Hay que saber qué fue lo que realmente ocurrió. Hay que tener conciencia de la complejidad de esta tragedia colosal. Este reconocimiento debe referirse a todas las víctimas: judíos, negros, gitanos, homosexuales, armenios, colonizados de Argelia o de Madagascar. Es un reconocimiento necesario si se quiere superar la barbarie europea.

Hay que ser capaces de pensar la barbarie europea para superarla, porque lo peor es siempre posible. En el seno del desierto amenazador de la barbarie, por el momento nos encontramos bajo la protección relativa de un oasis. Pero también sabemos que estamos en condiciones históricas, políticas y sociales que hacen que lo peor sea algo factible, especialmente en momentos de períodos paroxísticos.

La barbarie nos amenaza, por detrás de las estrategias mismas que se creen que se le oponen. [Morin, E., 2006, pp 107-108]

Este reconocimiento, tan importante, constituye una de las tareas centrales de nuestro tiempo, por lo que siglo XX de algún modo se convirtió también en un siglo filosófico por excelencia. Morin no piensa en dejar esos terribles acontecimientos en el pasado, en el olvido. Por el contrario, la tarea del pensar le convierte en uno de los filósofos más relevantes en la actualidad.

El trabajo de la memoria debe dejar refluir hacia nosotros la preocupación constante por las barbaries: sometimientos a servidumbre, trata de los negros, colonizaciones, racismos, totalitarismos nazi y soviético. Esta obsesión, al integrarse a la idea de Europa, hace que integremos la barbarie a la conciencia europea. Es una condición indispensable si queremos superar los nuevos peligros de la barbarie. Pero como la mala conciencia es también una falsa conciencia, lo que nos hace falta es una doble con-

ciencia. A la conciencia de la barbarie se debe integrar la conciencia de que Europa produjo -por el humanismo, el universalismo, la progresiva constitución de una conciencia planetaria- los antídotos a su propia barbarie. Es la otra condición para superar los riesgos siempre presentes de nuevas, peores barbaries.

Nada es irreversible, y las condiciones democráticas humanistas deben regenerarse de manera permanente, de lo contrario degeneran. La democracia necesita recrearse de manera permanente. Pensar la barbarie es contribuir a recrear el humanismo. Por lo tanto, es resistirse a ella. [Morin, E., 2006, pp 109-110].

El tema de la memoria se vuelve, en Morin, un asunto de vital importancia. No habrá futuro sin pasado, no habrá esperanzas si no se comienza por repensar lo sucedido. La tarea de la filosofía y de la educación consistirán fundamentalmente en este gesto anamnético. El dictum de Adorno es clarificador al respecto:

La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas las que hay que plantear a la educación. Precede tan absolutamente a cualquier otra que no creo deber tener que fundamentarla. No puedo comprender por qué se le ha dedicado tan poca atención hasta el momento. Ante la monstruosidad de lo ocurrido, fundamentarla tendría algo de monstruoso. [Adorno, Th., 1998, p.79].

La idea se repite invariablemente en todos los pensadores del siglo XX y hasta nuestro tiempo. Por ello, hoy hablamos de una filosofía y una educación anamnética, como una herramienta al servicio de un futuro digno para toda la humanidad. El pasado nos presenta lecciones que hay que tener en cuenta.

Nos dirá Joan-Carles Mèlich:

La lección de Auschwitz es la lección de la experiencia del acontecimiento de lo inhumano, y es a partir de esta experiencia que me propongo repensar la ética y la pedagogía". [Mèlich, J.C., 2004, p.21].

¿Por qué la pedagogía no se ha tomado en serio lo que 'Auschwitz' ha significado y significa? ¿Por qué el humanismo ha sido tan frágil frente a la bestialidad

política? ¿Por qué las ciencias humanas no han reaccionado frente al reto de ‘Auschwitz’? ¿Por qué las palabras nos han protegido tan poco de ‘lo inhumano’?. [Mèlich, J.C., 2004, p. 24-25].

Ni la literatura, ni la ciencia, ni el arte, ni la música, ni la política han evitado las grandes catástrofes, entre las que ‘Auschwitz’ es el símbolo. Estoy convencido de que ahora es necesario un replanteamiento radical de las grandes cuestiones frente al acontecimiento de ‘Auschwitz’. Especialmente los que nos dedicamos a la ética, a la antropología y a la educación deberíamos repensar nuestra tarea para hacer realidad el anhelo de que ‘Auschwitz’ no se repita. [Mèlich, J.C., 2004, p. 25].

2.- La barbarie.

A juicio de Morin, la barbarie acompaña a la civilización desde sus mismos inicios, aunque es con el desarrollo de la sociedad occidental cuando esta barbarie se vuelve más letal.

Aun cuando rasgos de barbarie podían caracterizar a las sociedades arcaicas, es en las sociedades históricas donde se ven aparecer los rasgos de una barbarie vinculada al poder del Estado y a la desmesura demencial, a la hybris. Se emprenden conquistas de territorios para asegurar las materias primas o las reservas de subsistencia para los períodos de sequía o de exceso de lluvia. Pero, sobre todo, se produce una verdadera escalada de conquistas que va más allá de la mera necesidad vital y que se manifiesta en las masacres, las destrucciones sistemáticas, los pillajes, las violaciones, la esclavización. Existe entonces una barbarie que toma forma y se desencadena con la civilización. [Morin, E., 2006, p. 17]

Y más adelante:

Las sociedades históricas de las que hablé se constituyen eliminando progresivamente a las pequeñas sociedades arcaicas que las han precedido. Pero es con el auge mundial de la civilización occidental que se opera

la destrucción genocida de la humanidad arcaica y de los pueblos sin Estado. En Tasmania, la población indígena ha sido aniquilada. En Australia, hoy es residual. En América del Sur, en el sur de Chile, los alakalufes, el pueblo de los nómades del mar, que acogían a los navegantes cuando pasaban en el siglo XVII o XVIII, ha sido aniquilado. En América del Norte, las poblaciones indias, después de haber sido burladas -los tratados que habían firmado con la autoridad política no fueron respetados- hoy están inmovilizadas, en reservas que son como ghettos. La asociación Survival International defiende sus derechos, y lo hace muy activa y justamente. En Asia, los habitantes de las montañas de la península Indochina ya han sido reprimidos por los pueblos dominantes. En África negra, la población de los bantúes ha avanzado sobre los bosquimanos y prácticamente los ha exterminado. Grandes zonas de la selva virgen amazónica sufren hoy un proceso de destrucción, que condena a los últimos pueblos independientes a exiliarse en los suburbios miserables de las metrópolis o a desaparecer. La barbarie continúa y sin embargo hay que destacar la resistencia contra esa barbarie, como la de quienes en Brasil crearon asociaciones de lucha para la salvaguarda de las poblaciones indígenas y de sus derechos. [Morin, E., 2006, p.39-40].

Edgar Morin, junto a otros pensadores actuales, piensa que la barbarie no se encuentra en los márgenes de la civilización, sino que, por el contrario, está siempre presente en ella como si se tratara de los dos lados de una moneda. La civilización contiene barbarie del mismo modo que la barbarie contiene también civilización. Dirá Walter Benjamin que todo monumento de civilización también es un monumento de barbarie.

La barbarie no es sólo un elemento que acompaña a la civilización, sino que la integra. La civilización produce barbarie, en particular la barbarie de la conquista y de la dominación. [Morin, E., 2006, p. 19].

Tal ha sido la barbarie más prominente de la historia en donde pueblos más poderosos ejercieron su poder sobre pueblos más vulnerables. La expansión de Europa fue precisamente un ensanchamiento de lo que hasta entonces se denominaba civilización,

pero ese esfuerzo conquistador estuvo siempre teñido por la barbarie, la matanza, el genocidio. La expresión quizás más espantosa de esa barbarie fue el genocidio perpetrado por la Alemania nazi, quien se propuso la hechura de una nación monoétnica, tal como lo afirma Morin:

El siglo XX nos ha permitido medir la barbarie producida por la idea de nación cuando ésta reposa sobre una voluntad de purificación étnica. Por cierto, no se puede reducir la nación a sus efectos bárbaros, porque ella es también un operador de integración entre las etnias. Pero hay que señalar que el siglo XX inventó la monstruosidad de la nación monoétnica. [Morin, E., 2006, p. 30].

Morin ha asumido este desinterés del hombre occidental por la presencia del otro hombre y ha tendido a explotarlo o destruirlo reduciéndolo a la condición de cosa. La cosificación de otro tal vez sea el factor más sobresaliente de la barbarie de Occidente.

Uno de los aspectos de la barbarie europea fue el de tratar de bárbaro al otro, al diferente, en lugar de celebrar esta diferencia y de ver en ella la ocasión de un enriquecimiento del conocimiento y de la relación entre los humanos. Montaigne representa un pensamiento de una libertad inaudita que ha sabido emanciparse de los prejuicios bárbaros de su tiempo. Pienso que la fuente de su libertad está en esa libertad interior de un espíritu que se mueve más allá del judaísmo y más allá del cristianismo. [Morin, E., 2006, p. 53].

Se trata de un prejuicio antiguo que se funde con los inicios de nuestra civilización. Es conocida la famosa distinción entre griegos y bárbaros, luego romanos y bárbaros, cristianos y bárbaros, etc.

Un texto de Leopoldo Zea es muy revelador al respecto:

El mundo de los griegos y el mundo de los bárbaros. Pero ya en el calificativo de bárbaro, que se da al hombre y al mundo del otro lado de Grecia, se expresa la pretensión que anima tal historia, y, con ella, el modo de ver y racionalizar a otros hombres y culturas que no son las de quien las ve y racionaliza. Hombres y mundos bárbaros, calificativo que proviene del mismo modo de ser del calificador, el griego, el romano y después el europeo, hasta culminar

en el hombre y el mundo occidentales. Bárbaros; bárbaro, palabra onomatopéyica que el latín traduce como balbus, esto es, el que balbuce, tartamudea: Bar-ba... Pero, ¿qué es lo que se balbuce o tartamudea? Por supuesto, no el propio lenguaje del bárbaro, que el griego no comprende, sino el lenguaje mismo del griego. Bárbaro es el que habla mal el griego, el que lo balbuce o tartamudea. Balbus, en latín, es el 'balbuciente, tartamudo, torpe de lengua, el que no pronuncia clara y distintamente'. Para el griego, bárbaro es el hombre rudo, en no griego, el extranjero. Esto es, el hombre que está fuera del ámbito griego o al margen del mundo del hombre que así califica. Bárbaro será, también, sinónimo de salvaje, inculto, esto es, no cultivado de conformidad con el que parece el modo de ser del hombre mismo por excelencia, el griego". [Zea, L., 1990, p. 23].

Un prejuicio tan poderoso terminará por extenderse al mundo entero, y será utilizado por todas las naciones del planeta. Cada una, a su manera, tendrá sus propios bárbaros, otros hombres y mujeres que solo por ser distintos cargarán sobre sí el yugo de la esclavitud.

Leopoldo Zea nos desarrolla esta idea en el párrafo siguiente:

La calificación la daba así el griego, en aquellos lejanos tiempos, a partir de su propio lenguaje y del mundo al que aquel lenguaje daba sentido. Es obvio que, para el bárbaro, el griego, al expresarse en otro lenguaje que no era el propio, barbarizaba, balbucía, hablaba igualmente mal. Pero no es esto lo que interesa al hombre que hace la historia y al griego que la relata; según éste, el no-griego balbuce el griego, pero no le importa cómo se expresa en su propio lenguaje. El logos griego -como en otras expresiones del mismo a lo largo de una historia que continuará en Roma, Europa y el mundo occidental-, será un logos predominante y, por ende, dominante. Cualquier otro logos, habla o expresión, tendrá que justificarse ante el logos por excelencia. Logos que implica el sentido del mundo del que él mismo es expresión: la cultura, el modo de ser y la concepción de su propio mundo. Será este logos el paradigma para calificar cualquier otro logos, cualquiera otra cultura, modo de ser o concepción del mundo. El paradigma de lo

que está fuera, al margen. En Grecia, ello es visto como simple doxa, opinión, modo accidental de ser, falta de consistencia; aquello de lo que ni siquiera se puede hablar, tal y como sostendrían los filósofos griegos desde Heráclito y Parménides hasta Platón y Aristóteles. El logos es también centro ordenador, legislador o conductor, que sabe del principio y esencia de todas las cosas y por ende sabe de su conducción o mando. De ahí que Platón declarase que los reyes deberían ser filósofos o los filósofos reyes; y que Aristóteles considerara la filosofía como una ciencia de principios, esto es, de príncipes, de gobierno. El logos griego y sus expresiones a lo largo de la historia a la que dio origen el hombre que lo utiliza, dará razón y sentido a todo cuanto le rodea, a todo aquello con que se encuentre. El logos imponiéndose a la barbarie; la civitas como civilización, a la barbarie; la civilización al salvajismo, la civilización de los modernos a la barbarie que se presentará como ineludible opción a pueblos, como los latinoamericanos y de otras regiones de la Tierra: '¡Civilización o barbarie!', gritará Domingo Faustino Sarmiento, siglos después del relato de Heródoto de Halicarnaso. [Zea, L., 1990, p.23-24].

De esta manera, este prejuicio secular del pueblo griego sigue gravitando con fuerza en nuestro tiempo, por lo cual seguimos despreciando al otro en cuanto otro y en cuanto diferente a nosotros. Un prejuicio que agrega además a la diferencia, lo distante y extraño e, incluso, peligroso. Por ello, el fenómeno actual de las migraciones que se manifiesta en todo el mundo manifiesta con claridad como el prejuicio xenofóbico sigue presente hasta el día de hoy. Caminar en pos de la civilización supone hacer frente a este prejuicio y amortiguarlo hasta hacerlo desaparecer.

3.- Los males de la civilización actual.

En los tiempos actuales, la barbarie se expresa de otro modo, afectando al desarrollo de las naciones y desviando su propósito humanista. Muchas son las razones para pensar que vivimos en una época dominada por una crisis de proporciones en los ámbitos de la economía, de la ecología, y un largo etcétera.

Algunos de estos males son abiertamente expresados por Morin. Entre ellos, la técnica moderna con su lado positivo y negativo:

Así, la técnica es la que permite a los humanos someter las energías naturales. Pero es también lo que permite someter a los humanos a la lógica determinista, mecanicista, especializada, cronométrica, de la máquina artificial. Impone, en sectores más y más extendidos de la vida humana, esta lógica de la máquina artificial, y substituye las comunicaciones de persona a persona por la coexistencia anónima. La lógica de la máquina industrial en las empresas, los despachos, la vida urbana, el ocio, impone criterios estandarizados e impersonales que perjudican a la convivencia. [Morin, E., 2009, p.30].

En otro texto, leemos:

Los tiempos contemporáneos nos muestran una técnica que se desata y escapa a la humanidad que la ha producido. Nos comportamos como aprendices de brujos. Además, la técnica aporta su propia barbarie, una barbarie del cálculo puro, frío, helado, que ignora las realidades afectivas propiamente humanas. [Morin, E., 2006, p. 15].

De lo mismo se hace cargo Joan-Carles Mèlich, cuando nos dice:

Un nuevo totalitarismo se ha apoderado del mundo, el totalitarismo de la verdad tecnocientífica y tecnoeconómica. Esta religión totalitaria ha relegado la palabra narrada al reino de la especulación y de la falsedad. La realidad, se dice, es otra cosa. ¿Qué cosa? La realidad, se dice, son los hechos. Y en la sociedad tecnológica, en el lenguaje de la estadística, en el mundo globalizado, los hechos se han convertido en fetiches. ¿Qué nos espera? ¿Con qué nos encontraremos ahora? Imposible saberlo. [Mèlich, J.C., 2004, p. 128].

El desarrollo industrial también muestra su lado oscuro:

El desarrollo industrial aporta el incremento de los niveles de vida produciendo en masa, y a precios cada vez más accesibles, sus productos de uso y de consumo. Pero este desarrollo, que parecía providencial a finales del siglo

pasado, plantea en adelante dos amenazas a las sociedades y a los seres humanos: una, exterior, viene con la degradación ecológica de los medios de vidas; la otra, interior, viene de la degradación de la calidad de vida.

Además, la carrera por el crecimiento en el marco extendido de la economía globalizada se efectúa bajo el precio del sacrificio de todo lo que no obedece a la lógica de la competición.

El desarrollo capitalista ha acarreado el desarrollo de producciones, de intercambios, de comunicaciones, pero ha conllevado también la mercantilización generalizada, incluso allí donde reinaban las ayudas mutuas, las solidaridades, los bienes comunes no monetarios, destruyendo así numerosos tejidos de convivencia. El mercado privilegia en todo momento el cálculo del interés, tanto como desolidariza. El reverso de la monetarización es la necesidad de sumas crecientes de dinero sólo para sobrevivir, y el retroceso de la parte de servicio gratuito, de la donación, es decir, de la amistad y de la fraternidad. [Morin, E., 2009, ps. 30-31].

El desarrollo urbano también muestra sus incoherencias:

El desarrollo urbano no ha aportado sólo florecimientos individuales, libertades y ocios, sino también la pérdida de antiguas solidaridades y la servidumbre de constricciones organizacionales pesando sobre la vida cotidiana (metro, trabajo, sueño). [Morin, E., 2009, p. 32].

Y más adelante:

El tejido urbano se disloca, y la ciudad sufre cada vez más los daños de la anonimización. Las inmensas ciudades-despacho, los extrarradios dormitorios, se extienden en detrimento de los barrios. A los lugares de encuentro de los ciudadanos (cafés, pequeños comercios, plazas) suceden los no-lugares de paso de los usuarios. [Morin, E., 2009, p. 32].

También pasa revista al individualismo contemporáneo:

La individualización es a la vez causa y efecto de las

autonomías, libertades y responsabilidades personales, pero tienen por reverso la degradación de las antiguas solidaridades, la atomización de las personas, el debilitamiento del sentido de la responsabilidad hacia el otro, el ego-centrismo y, tendencialmente, lo que hemos podido llamar la metástasis del ego. [Morin, E., 2009, p. 33].

Las solidaridades también se han visto afectadas por esta sociedad de individuos:

La gran familia se ha desintegrado en beneficio de la pareja nuclear, con uno o dos hijos, las solidaridades de pueblo o de vecindad se han pulverizado, las solidaridades regionales están muy debilitadas, la solidaridad nacional, que siempre ha necesitado de la amenaza vital del enemigo ‘hereditario’ se ha adormecido, la protección mutua es dejada en manos de las administraciones nacionales, descargando a cada uno de toda responsabilidad o iniciativa”. [Morin, E., 2009, ps. 33-34].

Y más adelante:

El Estado asistencial es cada vez más indispensable y contribuye a la degradación de las solidaridades concretas, sin por ello responder a los problemas cada vez más patentes de la solidaridad social. [Morin, E., 2009, p. 34].

Las enfermedades mentales, como fruto de una vida de trabajo alienante:

De 1962 a nuestros días, ha habido una multiplicación por tres del número de suicidas y de las hospitalizaciones psiquiátricas, y por seis del consumo de tranquilizantes. [Morin, E., 2009, p. 35].

Y más adelante:

La mayoría de las enfermedades tienen tres orígenes: somático, psíquico y un tercero que es social y civilizacional. La prueba del carácter socio-psíquico-somático de muchos de los males ha sido proporcionada a lo largo de la primera quincena de Mayo del 68, cuando los gabinetes de psicoterapeutas, psicoanalistas, generalistas, gu-rús se vaciaron abruptamente, en la euforia generalizada,

la parálisis del orden social, la comunicación alegre entre uno y todos, hasta que, con el restablecimiento del orden, reaparecieron las úlceras de estómago, dolores de cabeza, insomnios, náuseas, depresiones. [Morin, E., 2009, p. 35].

La desintegración de la familia y la marginalización de los barrios también muestran su lado oscuro:

Habría que ver el mal de los extrarradios como un indicador paroxístico de un mal mucho más general. La desintegración de la familia es conducida al extremo, y sólo la banda o la pandilla reestablecen una solidaridad fuera rota. La desligación entre el ego, el ello y el superego se ha convertido en disyunción. El adolescente es el eslabón débil de la sociedad: sale del capullo de la infancia, aspira a la plena existencia, no es aún integrado en el mundo adulto del trabajo, y en él fermentan aspiraciones, revueltas, angustias: el aumento de las tentativas de suicidio, del uso de drogas, de los trastornos alimentarios es un signo de desamparo. [Morin, E., 2009, p. 37].

La desresponsabilidad, la desmoralidad, el egocentrismo, etc., son otras variables que juegan en contra de un pretendido progreso:

La conjunción del egocentrismo -que reduce el horizonte a su interés personal-, de la especialización -que disuelve la inteligencia de lo global- y de la compartimentación en el trabajo tecno-burocratizado determina el debilitamiento del sentido de la responsabilidad.

La desresponsabilidad favorece el egocentrismo, el cual, en la pérdida de la responsabilidad y de la solidaridad, conduce a la desmoralidad (degradación del sentido moral). La desresponsabilidad y la desmoralidad favorecen la propagación de la irresponsabilidad y de la inmoralidad. / El progreso admirable de los conocimientos se acompaña de una regresión del conocimiento por la dominación del pensamiento parcelario y compartimentado en detrimento de toda visión de conjunto.

Así, los desarrollos de nuestra civilización conducen a un nuevo subdesarrollo intelectual, a un nuevo subdesa-

rollo afectivo -los seres no llegan a encontrar la respuesta a su deseo de comunicación humana, de amor, de comunidad-, y a un nuevo subdesarrollo moral en la degradación de la responsabilidad y de la solidaridad. [Morin, E., 2009, p. 40].

Hasta aquí una pequeña lista de males que afectan el progreso de nuestras naciones en un siglo afectado por el individualismo y el materialismo. A esa habría que agregarle ciertos defectos de la civilización como son el aceleramiento de la vida moderna que no deja pensar ni disfrutar del asombro y del conocimiento. Todo queda reducido a lo práctico sin posibilidad para desarrollar lo que Morin llamará: una estética de la vida.

Veamos algunos textos más de Morin al respecto:

Nuestra civilización ha comenzado a tomar conciencia de la amenaza de asfixia física que el desarrollo técnico-industrial nos hace correr, pero la asfixia psíquica que proviene de los males de la civilización de los que he hablado no es percibida más que de forma individual y privada. [Morin, E., 2009, p.45].

Es prácticamente imposible, cuando no consideramos más que el resultado cuantitativo, de percibir que el privilegio acordado al rendimiento destruye los paisajes, degrada los territorios y los suelos, desnaturaliza el campo y degrada la vida urbana” [Morin, E., 2009, p. 46].

Hay también un problema de tiempo: estamos en un periodo de aceleración de los procesos. La demasiada gran rapidez de la evolución contribuye a impedir nuestra toma de conciencia: en todo tiempo ha habido un retraso de la conciencia respecto a la experiencia: como decía Ortega y Gasset: No sabemos lo que pasa, y es eso mismo lo que pasa’.²

Nuestros comportamientos padecen al mismo tiempo una dispersión que impide toda reflexión profundizada:

2 Morin, E., 2009, págs. 46-47. La misma crítica a estos y otros aspectos de esta tardomodernidad se encuentran en un filósofo muy importante de nuestro tiempo: Byung-Chul Han. Con provecho pueden revisarse sus obras: *La sociedad del cansancio*, *La expulsión de lo distinto*, *El aroma del tiempo*, entre muchas otras. En él se puede encontrar la influencia de connotados pensadores contemporáneos, como Heidegger, Nietzsche, Adorno y Baudrillard, entre muchos otros.

nos agitamos más que actuamos. Y no llegamos a tomar conciencia del presente. Sufrimos este problema del retraso inevitable de la conciencia sobre lo vivido, acentuado por la velocidad y la complejidad. Además, los procesos de descomposición en el seno de nuestra civilización nos permiten percibir los eventuales procesos de recomposición. Las sociedades complejas evolucionan según un proceso de descomposición/recomposición. [Morin, E., 2009, p. 47].

De todo esto nos están hablando muchos pensadores actuales. Es un diagnóstico bastante realista de la sociedad contemporánea, sobre todo en el contexto de la civilización europea, aunque de alguna manera también impacta sobre la sociedad latinoamericana, pues al fin de cuentas somos herederos de esa larga tradición.

Sin saberlo, tal vez hemos sobrepasado los umbrales más allá de los cuales los subproductos nefastos de los procesos beneficiosos se convierten en los productos principales. Podemos suponer que la extensión de las megalópolis y de la industrialización no puede ser ilimitada, y que, si los procesos no son desacelerados o modificados, conducirán a catástrofes irreversibles. De ahí la necesidad de reemplazar cantidad por calidad. [Morin, E., 2009, p. 25].

Y esto implica cambios radicales. Si hasta ahora, todo se vuelve cantidad y cálculo, planificación y producto, tal vez haya llegado la hora de producir cambios que se vuelvan hacia la vida y la riqueza misma del vivir.

4.- Los grandes desafíos del tiempo presente.

Morin distingue cuatro desafíos esenciales ('imperativos' les llama él) para la transformación de la sociedad: solidarizar, contra la atomización y la compartimentalización; regenerar, contra la anonimización; convivencializar, contra la degradación de la calidad de vida; moralizar, contra la irresponsabilidad y el egocentrismo.

Para el primero de ellos, Morin refiere un texto interesante:

La solidaridad anónima del Estado-Providencia, con sus seguridades y sus seguros de todos los órdenes, es insuficiente. Hay una necesidad de solidaridad concreta y vivida, de persona a persona, de los grupos a la persona, de la persona a los grupos. Hay en cada uno y en todos un potencial de solidaridad que se revela en circunstancias excepcionales, y hay en una minoría una pulsión altruista permanente. No se trata por tanto de promulgar la solidaridad, sino de liberar la fuerza no empleada de las buenas voluntades y de favorecer las acciones de solidaridad. [Morin, E., 2009, p. 66].

Edgar Morin apuesta por esa potencialidad de solidaridad que hay en cada uno de nosotros. A veces, mirando al pasado, uno tiende a ser escéptico frente a este tipo de aseveraciones, sin embargo, es necesario afirmar la esperanza en tiempos opacos como los nuestros.

Por ello, es posible decir:

Hay por tanto un rico vivero de buenas voluntades en la sociedad civil; se trataría de favorecer su despertar allí donde duermen, de contribuir a su desarrollo allí donde aparecen. [Morin, E., 2009, p. 67n].

Sin duda, ejemplos sobran sobre esta buena voluntad de tantas personas e instituciones. En ellas descansa gran parte de nuestra esperanza.

Continúa Morin:

Una sociedad no puede progresar en complejidad más que progresando en solidaridad: en efecto, la complejidad creciente conlleva libertades crecientes, posibilidades de iniciativas aumentadas, posibilidades tan fecundas como destructoras y generadoras de desorden. El extremo desorden deja de ser fecundo. Se convierte incluso en principalmente destructor, y la extrema complejidad se degrada entonces en la desintegración del todo en elementos disjuntos. El retorno de las constricciones puede evidentemente mantener la cohesión del conjunto, pero en detrimento de la complejidad; la única solución integradora

favorable a la complejidad es el desarrollo de la verdadera solidaridad, no impuesta, sino sentida interiormente y vida como fraternidad. [Morin, E., 2009, p. 68].

Se trata de libertades responsables, que puedan dar lugar a la solidaridad y a la fraternidad. Sin embargo, no son estas las libertades que promueve el sistema económico actual. Con su llamada al consumo, la libertad también queda desviada hacia las relaciones mercantiles. La libertad para el consumo queda en una dirección opuesta a la libertad como solidaridad. Se trata entonces de resistir la ideología dominante que piensa todo en términos de mercado.

La convivencia comprende las cordialidades de persona a persona, el compartir y la participación en las alegrías, placeres y sufrimientos del otro -vecino, próximo, visitante. La lucha contra la atomización, la anonimización, la tecno-burocratización es en sí misma lucha por la instauración o la restauración de la convivencia. [Morin, E., 2009, p. 69].

Por esta vía de la convivencia también regeneramos las nuevas relaciones interpersonales. Se trata de alcanzar un diálogo interpersonal e intercultural. En un mundo de muchos otros, la búsqueda de diálogos constituye el esfuerzo máximo para alcanzar las cuotas de civilización que nuestra sociedad merece. La peor de todas las barbaries de nuestro tiempo tienen que ver precisamente con esta marginalización del otro. De allí el deseo de arraigar en la tierra, en la convivencia con los otros, habitar humanamente el planeta.

La homogeneización, la estandarización, la anonimización, tienden a destruir las diversidades culturales y a hacer perder las raíces. La crisis del progreso y la crisis del futuro, las incertidumbres del mañana tienden a reducir el vivir a un día a día angustiado. El presente no está ya alimentado por el futuro. Hay una necesidad de regeneramiento, de arraigo, que hay que comprender. El regeneramiento identitario es la tendencia mundial generalizada de la crisis del fin del milenio.

Hay por todas partes una angustia difusa, pero real, de la pérdida del suelo. Hay que reencontrar la tierra, y la palabra aquí es muy rica, ya que significa no sólo la tierra de Francia, hoy amenazada por múltiples degradaciones,

sino también el planeta Tierra, del que somos hijos y que debemos salvaguardar en su diversidad viviente y humana. [Morin, E., 2009, p. 73].

Esta necesidad de arraigar en lo real tiene antecedentes muy interesantes en el pensamiento de otros filósofos, entre los cuales habría que recordar el concepto de habitar en Heidegger o el concepto de arraigo en Xavier Zubiri. Habitar la tierra es un imperativo fundamental de nuestro tiempo, lo que implica, como dice Morin, salvaguardar el planeta en su diversidad viviente y humana. Esta apuesta por la diversidad es aquí muy relevante.

Una de las formas más interesantes de este arraigo lo constituye la capacidad de vivir la vida plenamente. Para ello, Morin propone dos formas de vida, las cuales permanecen vigentes, aunque contrapuestas. Es parte de su pensamiento complejo estar siempre vinculando estos conceptos antitéticos:

El estado prosaico y el estado poético son nuestras dos polaridades, necesarias la una a la otra: si no hubiera prosa, no habría poesía. Uno nos pone en situación utilitaria y funcional, y su finalidad es utilitaria y funcional. El otro puede estar unido a finalidades amorosas o fraternas, pero tiene también su finalidad propia en sí mismo. Vivir poéticamente es vivir por vivir. Resulta vano soñar con un estado poético permanente, el cual, por lo demás, se quitaría la gracia a sí mismo, y correría el riesgo de resucitar de otra forma las ilusiones de la salvación terrestre. Estamos condenados a la complementariedad y la alternancia poesía/prosa.. [Morin, E., 2009, ps. 70-71].

Dos estilos complementarios de vida son expuestos en este texto: la prosa, identificada con la vida funcional, laboral, dirigida fundamentalmente a la supervivencia; y la vida poética, dirigida al goce estético de la vida. De la primera podríamos decir que se trata de un mal necesario. De la segunda una necesidad imperiosa del presente, y más en sintonía con lo que Morin llama ‘calidad de vida’.

Veamos estos otros textos:

Tenemos vitalmente necesidad de prosa, porque las actividades prosaicas nos hacen sobrevivir. Pero hoy en día, sobre la Tierra, los humanos advierten la mayor parte

de su tiempo o bien en sobrevivir, o bien en vivir de forma maquinal. En este fin de milenio, la hiperprosa ha progresado, con la invención de todos los sectores de la vida por la máquina artificial, la hipertrofia del mundo tecno-burocrático, los desbordamientos de tiempo, a la vez cronometrado, sobrecargado y estresado, a expensas del tiempo de cada uno. [Morin, E., 2009, p. 71].

Así nos queda claro que, si bien es cierto que hay que vivir, no es menos cierto que hay que superar el tiempo cronológico del trabajo por otro tiempo lúdico el cual recupera los indicios de una vida humana en plenitud.

En estas condiciones, la invasión de la hiperprosa necesita de una potente contraofensiva de poesía, que ella misma iría a la par del renacimiento fraternal. Ahora bien, si no debe más asumir el sueño de eliminar la prosa del mundo logrando la felicidad en la Tierra, la política no debe encerrarse en el prosaísmo. Es decir, que la política no tiene por único objetivo la ‘sociedad industrial revolucionada’, ‘la sociedad postindustrial’ o el ‘progreso técnico’. La política de civilización necesita la plena conciencia de las necesidades poéticas del ser humano. [Morin, E., 2009, ps. 71-72].

Las necesidades poéticas del ser humano han sido desde hace mucho tiempo dejadas de lado por el impulso irrefrenable de la oportunidad y el negocio. La visión de nuestro tiempo casi castiga al ocio cuando los valores sólo son posibles de descubrir en la que desde antiguo viene llamándose ‘vida contemplativa’. La vida contemplativa, así como la filosofía, han sido dejadas de lado por los intereses económicos del tiempo presente. Lo que no rinde, no vale.

Dado que los robots y ordenadores expulsan los empleos humanos, que las nuevas tecnologías crean menos empleos de los que destruyen, la revolución tecnológica en curso debe incitar a la reducción continua del trabajo en beneficios en actividades cívicas, de actividades culturales, de la vida personal. La reducción del tiempo de trabajo a treinta horas permitiría reconstruir una vida familiar y una vida privada. La disminución del trabajo mecaniza-

do, parcelario, cronometrado, en beneficio de actividades responsables e ingeniosas, aparecerá cada vez más como necesaria en el curso del desarrollo de una política de civilización, pero necesitará una revolución en la lógica que gobierna nuestras sociedades, y esta revolución no puede hacerse en un solo país. [Morin, E., 2009, p. 72].

Edgar Morin está pensando en una sociedad capaz de transformarse a sí misma, de producir una metamorfosis que la lleve a niveles de civilización altos y duraderos. Para ello piensa en diversos tipos de políticas dirigidas a resolver problemas en diversos ámbitos: políticas de regeneración del campo y la ciudad, políticas de empleo (empleos rurales y ecoempleos, empleos de solidaridad, empleos de convivencia), la complementariedad de Estado e iniciativas privadas, etc. En todas esas ideas late un fondo de esperanza que puede nutrir el alma desolada del ciudadano del siglo XX.

5.- Políticas de resistencia, de restauración ética y de esperanza.

Tal es el nombre que lleva el último capítulo de su libro sobre las políticas de civilización. Sus ideas se vuelven muy atractivas, porque está pensando en soluciones, no sólo en detectar insuficiencias.

Como nos lo dice:

No se trata evidentemente de reducir la política a una política de civilización. Se trata de integrar la política de civilización a la política. No se trata de reducir la política de civilización a una política de expertos, no sólo a una política de Estado. La política de civilización supone evidentemente el impulso, la adhesión de una parte de los ciudadanos, pero es justamente capaz, abriendo una vía y una esperanza, de despertar las buenas voluntades, de suscitar y estimular el impulso y la adhesión de los ciudadanos.

La restauración de tal fe regenerará las solidaridades que, por sí mismas, nutren la ética de la solidaridad. La moralización, la solidarización y la regeneración civiliza-

cional deben ir a la par. [Morin, E., 2009, p. 99].

En gran medida, Morin está pensando en cambios que tienen su origen en la sociedad en su conjunto, en las personas y sus instituciones. Volver a poner la moral en el centro del desarrollo civilizatorio. La fe es un ingrediente fundamental para avanzar en este camino de reformas civilizatorias. Las buenas voluntades están repartidas por todo el mundo, son pequeñas iniciativas que pueden, todas juntas, hacer algo grande.

Para realizar estos cambios, Morin habla de contracorrientes que tienen el efecto de producir cambios favorables para una mejor calidad de vida. Citamos la lista que propone nuestro filósofo:

- Que la contracorriente ecológica se amplificará al mismo tiempo que los desarrollos técnicos e industriales que degradan la biosfera;
- Que la contracorriente a la lógica invasora de la máquina artificial suscitará una aspiración más y más amplia a la convivencia;
- Que una contracorriente al consumismo se desarrollará bajo dos aspectos: por una parte, en la búsqueda de una consumación (intensidad de vida, éxtasis, juego, fiesta), por otra parte, en la búsqueda de una nueva fragilidad, temperancia y simplicidad en la calidad;
- Que el desarrollo del capitalismo provocará de nuevo el desarrollo del anticapitalismo y podrá tomar la forma de un decrecimiento del rol del dinero, del beneficio;
- Que las aspiraciones que han nutrido al comunismo y socialismo renacerán siempre y podrían tomar la forma de una nueva conciencia cívica, solidaria y responsable;
- Que una contracorriente al desencadenamiento de la violencia y del odio se formará en una ética de la pacificación de las almas y de los espíritus;
- Que la contracorriente ya muy potente contra la homogeneización civilizacional se traducirá en regeneramientos cada vez más múltiples y potentes (el problema es el de saber si comportarán el regeneramiento en la Tierra-Patria o en la pura y simple vuelta al cierre de los nacionalismos, etnias o religiones). [Morin, E., 2009, pp. 103-104].

En el fondo, la propuesta de Morin es una propuesta en favor de la esperanza, elemento fundamental para producir transformaciones cualitativamente buenas.

El ingrediente vital que todos necesitamos -la política también- es la esperanza. La resurrección de la esperanza no es aquí la resurrección de la Gran Promesa, es la resurrección de una posibilidad. Ni la incertidumbre, ni la angustia, son suprimidas, pero, como no podemos soportar la incertidumbre y la angustia más que en la participación, en el amor, en la fraternidad, en la acción, la política de civilización lleva en ella el impulso, la participación, la esperanza. [Morin, E., 2009, p. 105].

En todo esto, la educación juega una misión esencial. Tanto así, que es precisamente la acción educativa la que, viviendo su propia reforma, puede a su vez reformar la sociedad total. Por ello, es que Morin dedica varios libros a tratar este tema en detalle, siempre con la esperanza puesta en la reforma educativa.

Algunos de sus textos más significativos nos refieren ideas capaces de producir los cambios que deseamos:

La misión de la educación para la era planetaria es fortalecer las condiciones de posibilidad de la emergencia de una sociedad-mundo compuesta por ciudadanos protagonistas, consciente y críticamente comprometidos en la construcción de una civilización planetaria. [Morin, E., 2009, p. 122].

Y en esa sociedad de personas lúcidas, críticas y esperanzadas, hay que darle rienda a una nueva forma de educar: el educar con amor.

La transmisión necesita, evidentemente, de la competencia, pero también requiere, además, una técnica y un arte.

Necesita lo que no está indicado en ningún manual, pero que Platón ya había señalado como condición indispensable de toda enseñanza: el eros, que es al mismo tiempo deseo, placer y amor, deseo y placer de transmitir,

amor por el conocimiento y amor por los alumnos. El eros permite dominar el gozo ligado al poder, en beneficio del gozo ligado al don.

Donde no hay amor, no hay más que problemas de carrera, de dinero para el docente, de aburrimiento para el alumno. La misión supone, evidentemente, fe en la cultura y fe en las posibilidades del espíritu humano. La misión es, por lo tanto, elevada y difícil, porque supone al mismo tiempo arte, fe y amor. [Morin, E., 2009, ps. 122-123].

El más importante mensaje para la educación y los educadores.

BIBLIOGRAFÍA

Adorno, Theodor: Educación para la emancipación. Ediciones Morata, Madrid, 1998.

Hessel, Stéphane: Mi filosofía. Conversaciones con Edgar Morin. Editorial Gedisa, Barcelona, 2013.

Mèlich, Joan Carles: La lección de Auschwitz. Prólogo. Herder Editorial, Barcelona, 2004.

Morin, Edgar: Breve historia de la barbarie en Occidente. Editorial Paidós, Buenos Aires, 2006.

Morin, Edgar: Para una política de la civilización. Paidós, Barcelona, 2009.

Morin, Edgar: Educar en la era planetaria. Editorial Gedisa, Barcelona, 2009.

Reyes Mate, Manuel: La filosofía después del Holocausto. Riopiedras Ediciones, Barcelona, 2002.

Zea, Leopoldo: Discurso desde la marginación y la barbarie. FCE, México, 1990.

Aproximación a las cuestiones del sujeto, la libertad y la autonomía en Edgar Morin

Agustín Moreno³

Resumen

El paradigma del pensamiento complejo de Edgar Morin resulta fértil para repensar el sujeto, la libertad y la autonomía de forma interdisciplinar y conciliadora entre ciencias y humanidades, saber y vida vivida. Nos proponemos, partiendo de algunos planteamientos clásicos y parciales acerca de la cuestión del sujeto, y de una aproximación problemática y filosófica, acogida por Morin, exponer algunas de sus consideraciones generales al respecto, aludiendo a textos fundamentales de referencia. Se mostrará cómo el paradigma de la complejidad nos ayuda a comprender mejor el sujeto, la libertad y la autonomía, incluyendo algunos desafíos de hoy.

Palabras clave: sujeto, libertad, autonomía, Edgar Morin, paradigma de la complejidad.

Abstract

Edgar Morin's complexity paradigm is fertile for rethinking subject, freedom and autonomy in an interdisciplinary and conciliatory way between sciences and humanities, between knowledge and lived life. Our goal is to expose some general approaches by Edgar Morin, using fundamental texts and references. We will start exposing some classical, partial and problematic points of view concerning philosophy of the subject. We will show how complexity paradigm helps us for understanding better subject, freedom and autonomy including some challenges for today.

3 Agustín Moreno Fernández. Profesor ayudante doctor. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada (España). morenofdez@ugr.es

Keywords: subject, freedom, autonomy, Edgar Morin, complexity paradigm.

Introducción

Comenzamos con un interrogante y con una cita. ¿Resulta de interés o la cuestión del sujeto no es más que una mera abstracción irrelevante? He aquí el interrogante. Y he aquí la cita:

Toda nuestra tradición de pensamiento está fundada sobre esta categoría central de sujeto, sea el pensamiento griego o el cristianismo, incluso la modernidad, que exalta la omnipotencia del sujeto humano en los ámbitos del conocimiento científico, de la técnica y de la organización racional de la polis. Además, sin la noción de sujeto, la política y la moral estarían privadas de sentido. Poner en cuestión la noción de sujeto es, por lo tanto, poner en cuestión toda nuestra representación del mundo (Tomès 2005, pp. 12-13).

La cuestión de la libertad sigue siendo, aún hoy, también en su dimensión más personal, en términos de autonomía, y entroncadas ambas además en la problemática de la naturaleza subjetiva humana, un tema clásico del pensamiento. El sujeto, la libertad, la autonomía son temas controvertidos que tienen como telón de fondo, en los diversos enfoques y perspectivas de estudio, implicaciones y presuposiciones de orden filosófico y antropológico, político, psicológico, moral, jurídico, entre otros.

En la contemporaneidad y en la actualidad filosóficas al respecto del sujeto o individuo humano siguen resonando ecos de todo tipo: idealistas, espiritualistas y metafísicos; afirmaciones materialistas y deterministas; además de postulados negacionistas e incluso reivindicaciones de quienes pretendieron certificar, tras la muerte de Dios, la muerte del hombre y del sujeto. Y, sin embargo, al mismo tiempo, con independencia de cada postura, ¿quién hay que no defienda o incluso niegue los derechos que le son propios sino en su propio nombre, en el ejercicio de su palabra en la primera persona del singular que le es propia? Incluso la persona budista que aspira a dejar atrás la subjetividad y los deseos interpretados como causa del sufrimiento lo hace a través de su propia subjetivi-

dad desiderativa e interpretativa, siempre presente e insoslayable, mal que le pese.

Ahora bien, y una vez más, la pregunta por el sujeto, por la individualidad humana, por el self, por el ego, por el yo, sigue siendo –defendemos– una cuestión filosófica. Una de las que, parafraseando a Kant, podemos decir que se inscriben en la disposición antropológica a la filosofía (según sus términos “disposición natural de la metafísica”), que no es ni más ni menos que afirmar que, lo queramos o no, lo ignoremos o no, estamos abocados como seres humanos a plantearnos cuestiones para las que no tenemos respuestas o respuestas últimas. A pesar de no saber responderlas, no podemos dejar de formulárnoslas. ¿Quién soy yo? ¿Qué soy yo? ¿Qué es el yo? serían tres maneras, tres vertientes del enigmático y vertiginoso monte de la subjetividad inscrito en la pregunta por el ser humano, infinita cordillera. Esa pregunta que, según Kant, resume, condensa las que le preceden: ¿Qué puedo conocer?, ¿qué debo hacer?, ¿qué me cabe esperar?, ¿qué es el hombre? (Kant 1800, p. 30).

En este trabajo nos proponemos, de forma modesta, general y liminar, acercarnos a la elucidación de las cuestiones del sujeto, la libertad y la autonomía, según Edgar Morin y su paradigma de la complejidad, a través de algunos de los conceptos que le son propios y de fragmentos de texto destacables. Una de las conclusiones, que también ha de ser un punto de partida, es la constatación del carácter irreductible de pregunta, enigma y misterio que comporta la cuestión del sujeto. Cuyo conocimiento, evocando una de las últimas obras de Morin, lleva consigo también al reconocimiento de la ignorancia y el misterio (Morin 2017).

En primer lugar, a partir de una problematización básica en torno a la cuestión del sujeto, la libertad y la autonomía, presentaremos algunos planteamientos que, de manera parcial o reduccionista, habrían tratado de dar cuenta del sujeto sin responder a no pocos problemas o tratando de resolver algunos habrían generado otros. Incluso siendo acercamientos de distinto signo compartirían lo que Morin ha denunciado como paradigma de la simplificación, opuesto al paradigma de la complejidad. En un segundo momento, en la sección de mayor desarrollo, daremos cuenta de cómo Morin entiende la autonomía, la libertad y el propio sujeto, consciente de la provocación y el desacuerdo que su propuesta puede generar en direcciones muy diversas. Partiendo de la explicitación de las

principales fuentes morinianas utilizadas se comienza abordando la cuestión epistemológica, transitando de la exclusión recíproca de diferentes paradigmas a su integración en el paradigma de la complejidad. Posteriormente se concreta cómo Morin aplica su enfoque interdisciplinar y transdisciplinar en la comprensión del sujeto, movilizándolo e hibridando saberes, nociones y conceptos de diversas disciplinas y ámbitos, lo que le permite comprender sujeto, autonomía y libertad en tanto que siendo, a la par, ciertos e inciertos, considerando sus dependencias y su complejidad.

El tercer apartado se detiene en la libertad subjetiva, en la consciencia y en la complejidad como condiciones que la harían posible. Finalmente, en cuarto lugar, se relacionan, de la mano de Morin, la libertad y la vida de los sujetos con la ética y la educación, fundamentales no solamente en la comprensión de la libertad, sino también protagonistas en su producción intelectual y en su compromiso cívico por un humanismo planetario, teniendo en cuenta además las circunstancias pandémicas y las vidas vividas como sujetos en primera persona. Una perspectiva atenta a la dimensión existencial que se concreta en la conclusión a través de la pregunta por lo esencial de la vida de cada sujeto. Nota característica de Morin es no dejar de tender puentes entre todas las facetas de la compleja realidad, en la que el sujeto cognoscente que la escruta es también un enigma por comprender, incluyéndose como persona que, además de conocer, vive, ama, goza, sufre, anhela, no siendo indiferente a ello tampoco la orientación y el producto de su saber.

Para acabar esta introducción, defendemos otra conclusión que es a un tiempo otro punto de partida. Que el ejercicio de las preguntas filosóficas en general, y la pregunta por la libertad y la propia vida en particular, al tiempo que cabe verlo como el castigo del mito de Sísifo reseñado por Camus (como pesada losa que cuando creemos haber concluido con su traslado, volvemos a empezar), paradójicamente, cabe vivirlo, frente a la ensoñación de supuestos paraísos religiosos certeros ya asegurados por la fe “x” o “y”, o a la de salvaciones terrestres utópicas ya alcanzadas o por alcanzar, por el partido “x” o la ideología “z”, como un ejercicio de libertad, no pocas veces molesto, incómodo o sospechoso. Dicho de otro modo y más amplio.

El sujeto, la autonomía, la libertad son, entre otras cosas, un misterio al que nos vamos a acercar. Un misterio patente que, entre

otras cosas, se expresa en la propia pregunta por el misterio (del yo, del cosmos, de la sociedad...), en el filosofar, en el camino de la vida, momentáneamente examinada y auto-examinada, concientizada en la grandeza y la miseria de su fragilidad.

1. Acercamiento problemático y visiones parciales

Hemos desarrollado más en otro lugar la problemática del sujeto y su disparidad terminológica, referencial y epistemológica (Moreno Fernández, 2018). Aquí exponemos una aproximación convencional a las nociones de sujeto, libertad y autonomía, mostrando las relaciones recíprocas entre sí, en torno a un asumido uso en común no necesariamente problematizado y que nos sirve como punto de partida para exponer lo que, según el paradigma de la complejidad, resultarán visiones simplistas. También nos sirve para poner los pies en la tierra y en la cotidianidad, en disparidad con el punto de vista escéptico que citábamos antes (de negación, afirmación de la muerte o ilusión del sujeto o la libertad, que cuenta en sus formulaciones actuales con su reducción a procesos neurocerebrales como una de sus formas más notorias según la moda del cerebrocentrismo).

Decimos de alguien, de una persona, que es sujeto, en tanto que se trata de un individuo particular, concreto, identificable. Un sujeto de derechos, un agente que, por lo común, cuenta con unas mínimas capacidades de cognición, volición, consciencia y autoconsciencia. A este respecto, el ejercicio de la autonomía le es posible en tanto que capaz de darse a sí mismo (o más bien elegir entre el catálogo disponible) normas, valores y criterios para regir su propia vida. Dicho de otro modo, el sujeto es libre porque puede autorrealizarse según los márgenes que para ello tenga en una sociedad concreta, proyectar, obrar y tratar de alcanzar una serie de pensamientos, deseos, o proyectos que identifica como propios y que no serían sin más fruto de la imposición, la coacción o la alienación. Obviamente sabemos que todas estas afirmaciones pueden ser objeto de revisión, matización, cuestionamiento y hasta impugnación. ¿Quién, sin embargo, lleva a cabo estas acciones si no es a través de su propia constitución como sujeto que ejerce la crítica intelectual asumiendo al menos un mínimo grado de pensamiento libre y autónomo? ¿Quién, sin embargo, es capaz de criticar la au-

sencia de libertades sin asumir tácitamente, se quiera o no, un escenario distinto al que se diagnostica en el que esa ausencia ha sido paliada o tratado de cambiar y al respecto de la que, en cualquier caso, la denuncia es signo ya de un mínimo grado mayor de libertad intelectual y ejercitación reflexiva subjetiva, individual? (Renaut 2010, pp. 32-34).

Hacemos un breve repaso de algunas generalidades de carácter histórico-filosófico. Según sintetiza Luis Cuéllar, los latinos tradujeron el *hipokéimenon* aristotélico (sustancia), que refería a la vez, además del sujeto lógico del que se predicaban mentalmente propiedades, el sujeto ontológico o sustrato real que posee las características del ser. Y lo hicieron a través del término *subiectum* (sujeto). Saltándonos las referencias teológicas y escolásticas medievales, la filosofía moderna habría limitado el sentido ontológico de sujeto haciéndolo exclusivo del sentido humano, particularizado en el alma y mediante la acepción gnoseológica de la noción de sujeto. Es decir, el sujeto como “ser capaz de conocer objetos”. Pero podríamos seguir hacia adelante y referir al sujeto no solo en términos sustancialistas (Descartes); también en sentido fenomenista (Hume, James, Bergson); actualista (Fichte, Hegel); o existencialista (Heidegger, Sartre). (Cuéllar 1981, p. 116).

En muy distintos modelos filosóficos y hasta en términos de uso del lenguaje común, la correlación y la distinción sujeto-objeto es frecuente y corriente, resultando iluminadora la etimología que nos dice que lo que está situado (*jectus*) delante (*ob*), delante de nosotros, es un objeto; mientras que nosotros, sujetos, estamos situados bajo (*sub*) una autoridad, unas leyes (Tomès 2005, p. 9), porque no somos cosas, no somos objetos, ni esclavos, sino ciudadanos.

Al respecto de la libertad, por tomar una primera consideración plural al respecto, la Real Academia Española, la define en su diccionario en sus primeras acepciones como:

Facultad natural que tiene el hombre de obrar de una manera o de otra, y de no obrar, por lo que es responsable de sus actos”; “estado o condición de quien no es esclavo”; “estado de quien no está preso”; “falta de sujeción y subordinación”; “en los sistemas democráticos, derecho de valor superior que asegura la libre determinación de las personas (Real Academia Española 2021).

Paradójicamente el sujeto, amparado, sujeto a la ley, bajo su imperio, para ejercer como sujeto libre no ha de estar sujeto en otro sentido a ella, es decir, sometido hasta el punto de ser tratado, no como sujeto, sino como objeto. La etimología del término, *libertas*, sería, en este caso, equivalente a *eleuthería*, la condición del ciudadano, no esclavo, no sometido, que es libre, como refiere García Borrón, que señala además de la no sumisión social, otro sentido diferente de la libertad. El de la no sumisión a las pasiones, conforme a la idea de libertad interior de moralistas estoicos. De nuevo sin adentrarnos en cuestiones teológicas, también este autor refiere la libertad como libre albedrío en la escolástica, en relación con la “indiferencia de la voluntad para elegir con independencia de la determinación antecedente al menos de las físicas o psicológicas como el carácter, aunque pudiera determinarle el bien presentado por el entendimiento”. Libertad que en términos modernos ilustrados sería, según Kant, la autonomía de la voluntad racional. Un hecho que, a pesar de su inexplicabilidad y de su no consideración como conocimiento debería aceptarse como postulado (García Borrón 1981, p. 188).

Vemos, pues, cómo las nociones de sujeto, libertad y autonomía se co-implican entre sí. La capacidad o facultad de darse a sí mismo la norma (autonomía); la emancipación al respecto de un poder subyugante; o la realización de un proyecto propio conforme a la propia elección (libertad negativa o positiva), son dos caras de una misma moneda que remiten a un ser humano, persona, sujeto, dotado de consciencia, volición, juicio. Y, sin embargo, ¿es siempre esto así? Aunque seamos siempre sujetos de derecho en sociedades que así nos reconocen como tales. A pesar de no dejar de ser individuos con nombre y apellidos. Incluso en caso de auto-percibimos y autoafirmamos en tanto que sujetos libres y autónomos al respecto de nuestras elecciones, pensamientos y deseos, al menos aquellos que consideramos como más trascendentales en nuestras vidas por considerarlos resultados de un personal discernimiento. Ahora bien, ¿qué hay de los estudios estadísticos de distinto orden que ordenan y subsumen al conjunto de sujetos en tendencias y comportamientos predecibles? ¿Qué resulta de la asunción de la existencia de la dimensión psíquica inconsciente; de nuestra naturaleza animal y mamífera; ¿de los distintos determinismos ambientales, genéticos o de otro orden? ¿Son las nociones de sujeto y autonomía exclusivas de los seres humanos? ¿Sólo podemos concebir al sujeto

y las posibilidades de autonomía y libertad bajo los presupuestos de una metafísica idealista o espiritualista ignorando las determinaciones materiales? O, por el contrario, ¿el estudio científico de los condicionamientos materiales nos lleva a renunciar a aquellas como elementos ilusorios o vivencias psicológicas sin consistentes bases?

Son muchos los cuestionamientos que podemos hacernos y los planteamientos al respecto. Nos quedaremos sin más con dos posturas clásicas del pensamiento que ilustran bien las contradicciones dilemáticas y aparentemente insolubles que incluso siguen dándose bajo formas más sofisticadas y actualizadas y que, veremos, en Morin quedan denunciadas en su parcial y simplificador sesgo, integrados los elementos de verdad que aportan, y superada su oposición. Dos de los clásicos puntos de vista los representan al respecto de la cuestión del sujeto los filósofos René Descartes y David Hume. Representantes, el primero, del racionalismo (que postula el fundamento y el límite del conocimiento en la propia razón) y del empirismo el segundo (para quien la única base posible del conocimiento es la percepción fenoménica sensorial a partir de la experiencia). Bajo la célebre máxima del “pienso, luego existo” del Discurso del método hallamos un sujeto sustancial que constituye una unidad metafísica, en el que reside la libertad, opuesto por principio a la materia (también al propio cuerpo) y sus determinismos. Para Hume, en cambio, al tratar de volverse sobre sí mismo, relata en el Tratado de la Naturaleza humana, en lugar de encontrarse con un yo como certeza inmediata, en lugar de encontrarse con “sí mismo”, no hace más que toparse, confiesa, con una percepción del tipo que sea (de calor o frío, luz o sombra, amor u odio, dolor o placer), no pudiendo observar más que diferentes percepciones y no un simple, unitario y continuo sujeto (Hume 1739, pp. 355-356). Bajo el prisma humeano el sujeto no sería una sustancia metafísica, algo más bien ilusorio, y habría que conformarse con una pluralidad fenoménica de percepciones cambiantes. Más aún, para Nietzsche el yo, el sujeto, será considerado como un engaño gramatical. (No desarrollamos aquí la cuestión de la libertad, no negada por Hume, y en relación a la voluntad de poder en Nietzsche).

2. Aproximación a las cuestiones del sujeto, la autonomía y la libertad según Morin

La propuesta de Edgar Morin nos ayuda a plantear y responder los interrogantes que planteábamos más arriba, a través de la asunción de paradojas y contradicciones. Sin olvidar que el conocimiento que sobre el sujeto podamos alcanzar no deja de estar acompañado por la ignorancia y por el misterio – que no se agota, que es irreductible –, vamos a exponer el punto de vista de la antropología compleja de Edgar Morin que viene a reunir, compatibilizar, corregir y complementar enfoques otrora y a priori incompatibles y refractarios entre sí, como quizás no pocas de las personas lo han sido en las diversas disciplinas y senos de instituciones académicas, científicas, literarias y artísticas, representándolos y encarnándolos ayer y aún hoy.

Dentro de la vasta producción de Morin, vamos a centrarnos principalmente en dos de los textos que abordan monográficamente nuestro objeto de interés: *Computo, ergo sum* (1990) y *Antropología de la libertad* (1999). Ambos se inscriben en la década de los años 90 del siglo XX. Década en la que insiste de forma reiterada en lo perentorio de reformar el pensamiento de acuerdo con el paradigma del pensamiento complejo, ahondando en la problemática epistemológica como clave fundamental. Algo que se muestra en la publicación de *El Método III* y *IV* (en 1986 y 1991, respectivamente antepenúltimo y penúltimo de este magno proyecto) (Gómez 2003, pp. 9 y siguientes). No obstante, en esta ocasión, además de los textos citados, referiremos principalmente la cuestión del sujeto en *El Método V* (2001, *La humanidad de la humanidad*), en el que hay un amplio desarrollo de la identidad individual en el marco de la identidad humana, recogiendo a la vez consideraciones anteriores y en comunicación y coherencia con ellas. No excluimos otras diversas referencias de la vasta obra de Morin. Destacamos también el libro del profesor Pedro Gómez, acreditado investigador y docente del paradigma moriniano de la complejidad *La antropología compleja de Edgar Morin*, valiosa, entre otras cosas por resultar una muy buena síntesis (Gómez 2003).

2.1. Esquizofrenia epistemológica. De la exclusión a la integración

Morin identifica precisamente en Descartes el paradigma fundador que supone la expulsión del sujeto del conocimiento científico, en tanto que representantes de dos universos que se excluyen recíprocamente:

El mundo de la cientificidad es el mundo del objeto y el mundo de la subjetividad es el mundo de la filosofía, de la reflexión [...]. Por un lado, un sujeto metafísico, pero absolutamente no integrable en la concepción científica y, por otro lado, [...] el problema de la objetividad científica no integrable en la concepción metafísica del sujeto (Morin 1990, p. 1).

Sin embargo, apunta Morin, asistimos, y precisamente gracias a las ciencias físicas, al “retorno del “observador”, del “creador” (o “creativo”, concepteur), del “observador-creativo”, aunque para la concepción clásica de la ciencia la idea de sujeto sea sinónimo de “ruido” que perturba el conocimiento (Morin 1990, p. 1) .

Estaríamos ante una problemática epistemológica de esquizofrenia que podemos ampliar a la cuestión de la libertad y que concierne también a las ciencias sociales o humanas. Se recoge sintéticamente en una reseña aparecida en el periódico español El País, en 1981, con ocasión de la publicación en castellano de El Método III (La naturaleza de la naturaleza), cuya cita tomamos a modo ilustrativo:

Para el profesor Morin, el sociólogo moderno se encuentra en una situación literalmente esquizofrénica, debiendo elegir entre una sociología científica y, por tanto, determinista, que ignora los problemas de la autonomía, del individuo y de la libertad, y una sociología que habla del sujeto, pero con unos presupuestos metafísicos totalmente faltos de rigor científico (Ullán 1981).

Una problemática epistemológica, decíamos, cuyo alcance es de dimensiones paradigmáticas. Pues Morin observa con agudeza que hay algo que comparten visiones y enfoques tan contrapuestos entre sí como el enfoque materialista determinista y el metafísico espiritualista. Ambos niegan o no asumen la realidad de la incertidumbre, la contradicción y la complejidad. Y, en cambio, ambos se

parecen porque representan, aplican y concretan, si bien por flancos distintos y contrapuestos, el paradigma de simplificación del que dependen.

Como señala el profesor Pedro Gómez, el principio de complementariedad onda/corpúsculo de Niels Bohr significó, según Morin, la aceptación de una contradicción por parte de la racionalidad científica. Y reconocer la contradicción conlleva una transgresión de los tres principios claves de la lógica clásica (principios de identidad, de no contradicción y del tercero excluido), que queda debilitada. No sería solamente una contradicción entre dos proposiciones lógicas, sino entre la lógica y la realidad (Gómez 2003, p. 158).

¿Qué repercusión podría tener el reconocimiento o rehabilitación de la contradicción en el ámbito antropológico y de la filosofía del sujeto?:

La zona de incertidumbre existente entre lo imaginario y lo real, entre lo subjetivo y lo objetivo, no puede ser nunca despejada del todo, pese a las estrategias empíricas y lógicas que los humanos emplean sin cesar. Esto relativiza el posible alcance de toda verdad y deja abierta siempre una brecha, por la que se filtrará toda clase de errores y autoengaños. Igualmente, los estados afectivos de cualquier signo, risa, lágrimas, rabia, odio, entusiasmo, éxtasis, pueden llegar a cobrar una intensidad tan excesiva que empujen a un paroxismo literalmente demencial. El aumento de inteligencia, lejos de disminuir el ardor de la afectividad, llega a intensificarla hasta la desmesura [...]. La complejidad del hombre muestra una doble cara contradictoria: es a la vez sapiens y demens (Gómez 2003, p. 78)

Un paradigma que concibe al ser humano en términos intelectualistas tenderá a desproveer de importancia e invisibilizar sus aspectos pasionales e irracionales. Un paradigma sociológico materialista tenderá a excluir cualquier elemento no material para explicar la sociedad. Un paradigma idealista hará lo mismo al respecto de lo material. Cada paradigma selecciona una o más categorías rectoras de inteligibilidad: la de orden en las concepciones deterministas (confiriendo solamente el carácter de apariencia a lo aleatorio y azaroso); la de materia en las materialistas; la de estructura en las estructuralistas; la de espíritu en las espiritualistas... cada cual aplicando un principio de exclusión que elimina de forma sistemá-

tica datos, ideas, problemáticas que quedan sin reconocimiento. Morin, siguiendo a Kuhn, es consciente de la sensación de realidad generada por un paradigma, contemplando como irreal lo afirmado contrariamente por otros paradigmas, y esto de forma enraizada en la sociedad y en la cultura, consciente e inconscientemente, desbordando la lógica (Gómez 2003, p. 172 y siguientes).

Morin, como Niels Bohr, asume que para definir la partícula no hay que excluir ninguna de las dos opciones antagonistas (onda (inmaterial) y corpúsculo (entidad materializada)), sino que hay que aceptar ambas visiones complementarias. De igual modo esta contradicción se hallaría en la biología entre especie e individuo (nadie, dice Morin, ha visto a una especie salvo a través del individuo concreto y, sin embargo, considerando la evolución de los individuos a través del tiempo son estos quienes quedan en segundo plano al respecto de la especie). O en la sociología donde según se mire sólo se ve la sociedad como máquina donde no existe el individuo o sólo se ven las interacciones entre individuos que hacen emerger la sociedad... Para Morin no puede sobrepasarse esta aporía y hay que asumirla (Morin 1990, pp. 2,3).

2.2. Un enfoque interdisciplinar, transdisciplinar e integrador

Si la ciencia había excluido al sujeto del campo del saber, ¿no habían excluido la filosofía, la metafísica a su vez a lo biológico de algunas atribuciones del sujeto? Morin propone, antes de ocuparse del sujeto, cambiar un hábito mental:

El que hace que las ideas de libertad y autonomía sean clasificadas en la metafísica y la filosofía y que la ciencia no conozca más que determinismos. [...] La idea de autonomía que es la de auto-organización es indisociable de la idea de dependencia, dependencia ecológica al respecto del medio. [...] Esta paradoja también se encuentra en la idea de sujeto y en la de individuo (Morin 1990, pp. 2-3).

Edgar Morin se sirve de la inmunología para ejemplificar cómo un conjunto de células juegan el papel de “policía” o “aduanero” frente a virus y microbios amenazantes. Sería crucial la oposición “self / non-self” (sí mismo / no sí mismo), una distinción

cognitiva que sirve para elegir una acción al respecto de la posible amenaza externa y que supondría una “autotranscendentalización de sí con respecto al no sí”. Una dimensión cognitiva que Morin también analiza en el caso de la bacteria, que vive y se organiza por sí y “para sí” como parte de una organización viviente, y que le merece el calificativo de una “indicación de subjetividad”, en tanto que computación para sí. Consciente de lo controvertido de su planteamiento, afirma Morin:

“¿Y por qué pretendería que la bacteria diga “yo soy yo”, aunque ella no lo diga? Porque [...] si ella es capaz de transformar las moléculas extranjeras en moléculas de sí, que le pertenecen, es evidente que hace falta ser capaz de objetivar sin cesar lo que nos constituye y esto, a la vez que resubjetivándolo, inscribiéndolo en el circuito valorizado con respecto al no-sí. [...] lo que permite todas las operaciones vivientes y vitales (Morin 1990, pp. 3-6).

Morin también hace saltar la antítesis entre trascendencia e inmanencia al respecto del sujeto más allá de sus connotaciones filosófico-teológicas definiendo la “auto-trascendencia” como el “proceso por el que se deviene trascendente con respecto al universo exterior”, comportando un doble principio constitutivo del sujeto de exclusión y de inclusión. Exclusión porque nadie puede decir en lugar de otro: “Yo” (ni siquiera dos gemelos iguales genética, fisiológica y psicológicamente que no se confunden entre sí; ni siquiera una serpiente con dos cabezas y un solo cuerpo, que acaba muriendo ante lo insostenible de dos sujetos en un organismo y que Morin ve en zoológico de San Diego). Inclusión porque todo individuo depende de una organización en múltiples niveles que le sobrepasa (familia, comunidad, sociedad, especie) e incluye una organización en múltiples niveles (las células del organismo cada una con “su pequeña microsubjetividad, su relativa autonomía, su computo”, aunque todas “hermanas y parte de una macroindividualidad y macrosubjetividad que son las nuestras”, subjetividad del organismo con el sistema inmunológico, subjetividad cerebral, mental). (Morin 1990, pp. 6-8). Podríamos evocar aquí las imágenes de las muñecas rusas y de los fractales.

¿Cómo concebir la autonomía y la libertad de un sujeto tal? Se excluyen aquí, por principio, las visiones paradigmáticas de la simplificación, tanto por el lado de los esencialismos metafísicos y espiritualistas de espaldas a las ciencias que hacen de la libertad

una propiedad o facultad que va de suyo, como por el de los determinismos materialistas científicistas, que la ignoran o rechazan junto a todo lo azaroso, imprevisible o aleatorio. Tanto por el flanco de la negación de la autonomía y de toda noción de subjetividad del campo de lo biológico, como por el de la exclusión de las múltiples dependencias de la subjetividad de sus condicionamientos genéticos, ambientales, socioculturales...

De nuevo Morin nos invita a asumir, a estudiar, a mirar de frente las contradicciones, las incertidumbres y las complejidades que nos habitan y nos constituyen y que constituyen lo real, siendo los bucles de complejidad una de las claves de su paradigma: entre lo uno y lo múltiple, simple y complejo, singular y general, aislado y relacional, causa y efecto, equilibrio y desequilibrio, improbable y probable, autonomía y dependencia (Ballester y Colom 2012, p. 338).

Bucles recursivos esenciales para comprender los procesos autoorganizativos y autoproductivos en circuitos que superan la linealidad clásica del esquema causa-efecto y en los que los efectos retroactúan sobre las causas, donde los productos son productores de lo que los produce (Morin 2003, p. 331).

2.3. El sujeto, la autonomía y la libertad a través de la incertidumbre, la dependencia y la complejidad

No se trata pues de excluir dilemáticamente, como en los textos clásicos que comentábamos, la existencia o no del sujeto y determinadas propiedades, en una guerra de trincheras entre visión científica o humanística, objetivista o subjetivista, etcétera. En un sistema complejo, como es el sujeto, sostiene Morin:

Es necesario concebir el carácter incierto y complejo de la relación entre autonomía y dependencia. La autonomía necesita dependencias, pero las dependencias comportan servidumbres y pueden determinar sometimientos que aniquilen la autonomía. No podemos ignorar el peso trágico de las dependencias, las determinaciones, los sometimientos, las sujeciones, las posesiones [...] Vivir para sobrevivir mata de raíz la libertad, y son una aplastante mayoría de los humanos los que, en la historia y hoy por doquier en el mundo, sólo han podido vivir para sobrevivir, y, en las sociedades

de baja complejidad, en las peores condiciones (Morin 1999, p. 8).

Pero la incertidumbre afecta al sujeto mismo, siendo considerada como una noción cierta e incierta al mismo tiempo, como la de individuo acuñando Morin el principio de incertidumbre del sujeto:

[El sujeto] no está presente permanentemente, desaparece y no podemos esencializarlo ni clausurarlo como noción. Esta incertidumbre oscila entre el todo y la nada. Si estoy en el centro de mi mundo, soy aquello que hay máspreciado en el mundo, para mí. Pero si tomo conciencia del hecho de que no soy el único en decir “yo”, que somos miles de millones de sujetos que lo repiten y que, además, somos todos seres pasajeros, temporales, que nacen y morirán, es evidente que este tesoro máspreciado se convierte en nada. El sujeto ha nacido y va a morir. [...] La muerte es de entrada la muerte radical, el anonadamiento del sujeto. Tomar conciencia de esta situación [...] es tomar conciencia de una situación absolutamente ridícula: somos a la vez todo y nada. Debemos vivir esta contradicción, que podemos atenuar un poco, pienso, por el principio de inclusión: “yo no soy el único, están los míos, están los nuestros”; la inclusión atempera el horror de la contemplación solitaria del “todo-nada” (Morin 1990, p. 11).

Esta cita puede recordarnos que no podemos comprender al sujeto sino a través de la inseparabilidad de la trinidad cerebro-mente-cultura ligada a la trinidad humana individuo-especie-sociedad, en un complejo y continuo juego de retroacciones, complementariedades y oposiciones (Morin 2003, p. 339). Nos remite a la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad epistémicas a través de cualquier disciplina, cambio de saber u objeto de estudio. En este caso la antropología, la pregunta por el ser humano, que nos está sirviendo de marco para preguntarnos por el sujeto. Pues, como afirma el profesor Pedro Gómez:

Morin constituye el campo antropológico [...] como una red de interrelaciones que, mediante la praxis, conecta cuatro polos, en relación sistémica, complementaria, concurrente y antagónica: el sistema genético, el sistema cerebral, el sistema sociocultural y el ecosistema. [...] No es lícito excluir ninguno de los componentes de este esquema multipolar, porque cada uno de ellos es coorganiza-

dor del conjunto; es autónomo al tiempo que interdependiente de los demás. [...] La ciencia del hombre tiene un fundamento policéntrico, busca entender la naturaleza humana en el ámbito de las mutuas interrelaciones, [...] [y aunque] el cerebro ocupa una posición privilegiada [...] puesto que en él se comunican el organismo individual, el genoma, el ecosistema y la cultura; en él convergen individuo, especie y sociedad [...] no quiere decir que sea la realidad primera, pues a su vez es producto de una filogénesis y de una ontogénesis, ambas de carácter biológico y biocultural. (Gómez 2003, p. 83).

Edgar Morin explicita la definición de autonomía dependiente como “autonomía de lo viviente” que:

Emerge de su actividad de autoproducción y autoorganización. El ser viviente, en el que la autoorganización efectúa un trabajo ininterrumpido, debe alimentarse de energía, materia e información exteriores para regenerarse permanentemente. Su autonomía es pues dependiente y su autoorganización es una auto-eco-organización (Morin 2003, p. 331).

Más específicamente e igualmente Morin, como hemos referido en un trabajo anterior (Moreno Fernández 2019, pp. 129-130), concibe las posibilidades de las libertades humanas a través de sus dependencias ecológicas, biológicas, sociales, culturales, históricas... integrando lo genético, lo cultural y lo social, e impugnando tanto las concepciones metafísicas y espiritualistas asociadas a un sujeto abstracto y descarnado, así como las concepciones deterministas fisicistas y mecanicistas, deshumanizantes e ignorantes de la complejidad bio-antroposocial. Nociones como las de autonomía, individuo, sujeto o libertad estarían enraizadas y sería posible clarificar sus condiciones físicas, biológicas, neurocerebrales y sociológicas sin tener por qué caer en reduccionismos, ya sean pangenetistas o absoluticen la importancia del medio. De esta manera, Morin no sólo desmitifica la autonomía, sino que la re-sitúa, pasando de la idea de la imposición de fatalidades del medio exterior a los seres vivientes – no hablamos sólo de seres humanos – a una concepción de la autonomía dependiente.

Lo hace mediante distintas nociones muy presentes en los distintos niveles de análisis del pensamiento complejo, provenientes

de diversas y dispares disciplinas. Morin deja atrás la esquizofrenia, eliminando el falso dilema entre la libertad psíquica y el nivel cultural, y el determinismo biológico y material. Asume en la autonomía de un ser viviente su dependencia existencial de todo lo que es necesario para su autonomía, así como todo lo que amenaza a esta.

La libertad humana como emergencia no sería ajena al circuito de dependencias y autonomías de la vida animal, y al aparato neurocerebral animal y sus capacidades y aptitudes. Morin amplía el enfoque de las ambivalencias de la naturaleza humana, así como de la autonomía y la libertad, desde la paradójica autonomía de la vida, desde el nivel molecular hasta los productos míticos e ideológicos de la mente humana. Nos hace tomar conciencia de que: poseemos los genes que nos poseen y sufrimos sus determinaciones, gracias a las cuales existimos; hacemos la historia que nos hace; dependemos de la sociedad, la cual depende de nosotros. O de que la autonomía individual sólo se forma y se mantiene gracias a la dependencia genética y ecológica, opuestas y unidas en ella. Para Morin también es importante y juega en favor de la autonomía esta toma de conciencia. Así, en cierto modo, podemos tomar posesión de lo que nos posee sin dejar de ser poseídos.

Uno de esos elementos fundamentales sería el imprinting, definido por Morin como:

La marca sin retorno que impone la cultura familiar en primer lugar, social después, y que se mantiene en la vida adulta. [...] Se inscribe cerebralmente desde la infancia por estabilización selectiva de las sinapsis, inscripciones primeras que van a marcar irreversiblemente la mente individual en su modo de conocer y actuar. A ello se añade y combina el aprendizaje que elimina ipso facto otros modos posibles de conocer y de pensar (Morin 2003, p. 334).

En coherencia con lo que se viene afirmando, pues:

La autonomía humana y las posibilidades de libertad no se producen ex nihilo, sino por y en la dependencia anterior (patrimonio hereditario), la dependencia exterior (ecológica), la dependencia superior (la cultura), que la coproducen, la permiten, la nutren, al tiempo que la limitan, la subordinan y amenazan permanentemente con sujetarla y destruirla (Morin 2003, p. 310).

3. Consciencia y complejidad como condición y posibilidad de la libertad subjetiva

Más precisamente, ¿cómo se abren entonces las posibilidades de libertad? El juego de polidependencias complementándose y oponiéndose entre sí (genéticas, culturales...) posibilita un grado de autonomía mental para resistir a los imprintings de una cultura y:

Cuanto más rica e inventiva es la vida psíquica, menos programada está (en relación a los genes, a la sociedad, a la cultura), más campos de libertad abre. Cuanto más rica es la consciencia, más ricas son las libertades posibles. La consciencia, emergencia de tantas posesiones poseídas, de tantas dependencias productoras de autonomía, metapunto de vista reflexivo de sí sobre sí, de conocimiento del conocimiento, es la condición de la pertinencia de la elección y la decisión, y finalmente del valor moral e intelectual de la libertad humana (Morin 2003, pp. 310-311).

Sin embargo, como se ha señalado, si el sujeto es cierto e incierto, también lo es la libertad y la consciencia, definida por Morin no como “lucidez” sino como “posibilidad de elucidación” en la que el ser humano representaría el nivel más complejo pero no el único, admitiendo niveles de cognición en el mundo animal y también en el vegetal aunque no quepa hablar de “consciencia” (como en el árbol al que arrancan las hojas y “pensando” que hay una amenaza parasitaria secreta con la sabia una sustancia antiparasitaria, como hacen los árboles vecinos de la misma especie) (Morin 1990, p. 17).

Podemos incluso dejar de ser conscientes no sólo de nosotros mismos sino del hecho de los otros como sujetos, igual que nosotros, capaces de ser conscientes de ellos mismos:

Cada sujeto humano puede considerarse a la vez como sujeto y como objeto, e igualmente objetivar al otro al tiempo que lo reconoce como sujeto. Desgraciadamente, es capaz de dejar de ver la subjetividad de los otros y considerarlos sólo como objetos. A partir de ahí, se vuelve “inhumano” porque deja de ver su humanidad, o, por el contrario, sólo puede amar u odiar ciegamente. Para conocer al otro, sin duda es preciso percibirlo objetivamente, estudiarlo objetivamente a ser posible, pero también hay que comprenderlo subjetivamente. El desarrollo de un conocimiento objetivo del mundo debe ir a la par de un conocimiento intersubjetivo del otro (Morin 2003, p. 88).

Una vez más, tenemos que contemplar lo incierto de la consciencia. Tenemos que contar con lo que Morin llama self-deception, “mentira sincera o inconsciente a sí mismo” (Morin 2003, p. 338), con la fragilidad de la consciencia, tan frágil que sería imposible darle una base estable o definitiva; siempre sujeta a riesgos en la vida, según nuestras experiencias, emociones, miedos, ya que “es una aventura, que es la aventura de la consciencia” afirma. Una aseveración contextualizada en la respuesta a la pregunta explícita: ¿qué podemos hacer para ser más conscientes, para desarrollar una consciencia más fuerte? Y a la que responde que hay hacer “gimnasia psíquica”:

Es decir, ejercitar la mente para la reflexividad. Primero, pensar en segundo grado. Por ejemplo, pensar el propio pensamiento. Después, hay que desarrollar una tendencia al auto-examen y a la autocrítica, que está por entero subdesarrollada en nuestra civilización. Porque tendemos mucho más a remitir el desarrollo de nuestra mente al psiquiatra o al psicoanalista, o a un gurú, que puede efectivamente aportar ayuda, pero que no aporta a cada uno más que una aclaración. Es un ejercicio permanente de auto-reflexión, de autoexamen y de autocrítica, que permite mantener la consciencia, también con el conocimiento de todos los errores e ilusiones en los que la mente puede caer. [...]

Cada uno lo hace a su manera. Cada uno se reflexiona. Yo no soy un profesor de gimnasia mental. Doy en mis escritos orientaciones para el auto-examen, para luchar contra la self-deception, la mentira a sí mismo. Doy orientaciones, pero corresponde a cada uno encontrar... Es como lo que he escrito en *El Método*, no es un programa que aplicamos. Cada uno integra sus ideas y lo hace uno mismo (Moreno Fernández 2017, p. 1).

Este auto-examen forma parte de lo que Morin ha llamado la “autoética”: “la fuerza de la duda vuelta sobre los propios actos”, como en el ejemplo evocado por Morin de Jesús en el episodio de la lapidación fallida de la adúltera, cuando pide a los potenciales lapidadores que reflexionen acerca de los propios pecados por los que ellos podrían ser condenables y castigados y que les hace dejar caer sus piedras, al ser interpelados con la célebre frase: “El que esté libre de pecado que tire la primera piedra” (Morin 2013, p. 40).

Una consciencia, como una libertad y un sujeto, ciertos e inciertos y que se inscriben en el misterio de nuestra condición humana al respecto del que también cabe tomar conciencia y del que confiesa Morin en Conocimiento, ignorancia, misterio:

Vivo cada vez más con la consciencia y el sentimiento de la presencia de lo desconocido en lo conocido, del enigma en lo banal, del misterio en todas las cosas y, sobre todo, de los avances del misterio en todos los avances del conocimiento. [...] He pasado mi vida entera en ocuparme y preocuparme del misterio humano. Forma parte de un misterio más amplio (Morin 2017, p. 15).

Morin está persuadido, afirma, citando a san Juan de la Cruz, que el misterio está en la “nube tenebrosa”, fuera de nuestro alcance: “cuando más alto se sube/ tanto menos se entendía/ que es la tenebrosa nube/ que a la noche esclarecía” (Morin 2017, p. 14). Nos haría falta comprender, en una metáfora moriniana recurrente, que “vivir es una navegación en un océano de incertidumbres con algunas islas de certidumbres para orientarse y abastecerse” (Morin 2017, p. 174).

No hemos mencionado, entre otras tantas cosas, la especificidad del sujetamiento de los individuos no sólo por su sociedad y su cultura, sino particularmente por sus dioses e ideas a los que poseemos a la vez que nos poseen. De nuevo aquí vemos la asociación entre la incierta consciencia y la incierta libertad que, sin embargo, son potencialidades humanas ciertas que pueden abrirse camino:

No podemos prescindir de ideas rectoras, de ideas-fuerza, pero podemos intentar entonces verificar que no nos embauquen, examinar el camino que nos hacen seguir. Entre estas ideas rectoras e ideas-fuerza está la idea de la libertad. Y cuando somos poseídos por ella, nos permite adquirir libertades. También aquí el problema de la libertad se plantea en términos de autonomía-dependencia. Si somos totalmente poseídos por una idea, perdemos la libertad de juzgarla, de confrontarla con la experiencia. Deberíamos poder ser autónomos al tiempo que estamos poseídos, es decir ser capaces de dialogar de forma crítica y racional con nuestras ideas, sin tener no obstante que eliminar la pasión, incluso el carácter de mito que está incluido en todas las ideologías de emancipación, las cuales nos empujan a obrar por la libertad de los demás (Morin 2003, pp. 308-309).

Nuevamente, seguimos citando a Morin, y a contrapelo de las ciencias naturales y humanas que conciben al ser humano como objeto o máquina determinada por factores de diverso tipo, soslayan-do al sujeto y su propia iniciativa, pero también frente a las visiones que mitifican o espiritualizan a este como no sujeto a los diferentes condicionamientos:

“La complejidad de la relación entre individuo, especie, sociedad, cultura, ideas es la condición de la libertad. Cuanto mayores son las complejidades de la trinidad humana, mayor es la parte de autonomía individual, mayores son las posibilidades de libertad” (Morin 2003, p. 309).

4. Libertad, ética, educación y pandemia en las vidas de los sujetos

Morin, quien no es ajeno a tantas miserias humanas del pasado y del presente es consciente de que una buena vida, de que una vida en la que pueda abrirse el ejercicio de la libertad, no puede llevarse a cabo sin unas condiciones materiales y sociales mínimas que puedan capacitar una vida más allá de la mera supervivencia:

El tiempo de una vida humana puede ser totalmente sojuzgado a la necesidad de sobrevivir para vivir, es decir, de experimentar el trabajo sin estar seguro de gozar la vida, a no ser por flashes... De este modo, en lugar de sobrevivir para vivir, se vive para sobrevivir. Vivir para sobrevivir mata en su germen las más importantes posibilidades de libertad: es una aplastante mayoría de humanos la que, no sólo en la historia pasada, sino también hoy por todo el globo, no ha podido vivir más que para sobrevivir y, en las sociedades de baja complejidad, en las peores condiciones (Morin 2003, p. 310).

Ni la ética ni la educación son ajenas a la libertad personal y al cultivo y promoción de la de los demás. ¿En qué consistiría pues “la ética de la libertad” para Morin? Lo expresa en el sexto volumen de *El Método* consagrado a la ética:

Si la libertad se reconoce como posibilidad de elección – posibilidad mental de examinar y de formular las elecciones, posibilidad exterior de ejercer una elección –, la ética de libertad para el otro se resumiría en las palabras de von Foester: “Actuar de manera

que otro pueda aumentar el número de elecciones posibles” (Morin 2004, p. 132).

En este sentido la educación resulta fundamental. Morin dedica el epígrafe “Vivir libres” a esta cuestión, en el primer capítulo “¡Vivir!” de su Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación:

La educación para la vida debe fomentar y estimular una de las misiones básicas de toda educación: la autonomía y la libertad mental. [...] No hay autonomía mental que no dependa de aquello que la nutre – es decir, la cultura –, y que no tenga conciencia de los peligros que sobre ella se ciernen – es decir, los peligros de la ilusión y el error, de las incomprensiones mutuas y múltiples, de las decisiones arbitrarias a causa de la incapacidad de concebir los riesgos y las incertidumbres –. [...] La educación para la libertad mental no sólo consiste en la lectura de escritores, pensadores, filósofos, sino también en la enseñanza de lo que es la libertad: la libertad de pensar es la libertad de elegir entre las diversas opiniones, teorías y filosofías. La libertad personal reside en el grado de posibilidad de elección entre las opciones que nos ofrece la vida. Así, el grado de libertad a la hora de elegir una lata de sardinas en un supermercado es menor que la que se disfruta al elegir un traje, que a su vez menor que la libertad de elegir una residencia, menor a su vez que la libertad de elegir a un cónyuge. Cuanto más alto es el nivel de elección, mayor es la libertad. Por eso los ricos tienen mayores niveles de libertad y mucho más variados, y por eso los indigentes se ven reducidos a una carencia de libertades prácticamente total; y por eso los pobres tienen libertades muy restringidas y los extranjeros no tienen la libertad de voto del ciudadano. Con todo, la verdadera libertad mental no depende de la riqueza. La mente del esclavo Epiceto era más libre que la de su amo. El amo, como demostró Hegel, depende del esclavo. Aquellos que han aspirado a la libertad y se han rebelado contra la opresión han sido más libres que sus opresores. En política, la libertad es un riesgo. Kravtchenko “escogió la libertad” cuando en 1946 desertó de la embajada de URSS, pero eso le valió ser asesinado. Rushdie fue sentenciado a muerte por una fetua. [...] Es preciso comprender a los prudentes, cuyo espíritu es libre pero secreto. Es preciso celebrar a los héroes de la libertad. Eso también forma parte de la enseñanza de la libertad, pero el fondo de dicha enseñanza es aprender a ser consciente de lo que uno elige, es decir, consciente de los peligros, de las incertidumbres, de

los cambios de sentido de la acción, y, por lo tanto, de la ecología de la acción; ser consciente de la apuesta que entraña toda elección y de que se ha de aplicar una estrategia permanente para evitar que el resultado de la elección degenera (Morin 2016, pp. 48-50).

Precisamente Edgar Morin ha aprovechado la crisis mundial del coronavirus para repensar nuestra vida, la personal, interesada también solidariamente por la de los demás y aquella a la que esté llamada la comunidad humana, cuya conciencia está por desarrollar. En sus lecciones de la pandemia (Cambiemos de vía), entre otras quince lecciones, subraya cómo:

Los condicionamientos del confinamiento nos han llevado a todos a cuestionarnos nuestro modo de vida, nuestras verdaderas necesidades, nuestras aspiraciones, que se hallan reprimidas en los que solo viven para trabajar, olvidadas en aquellos que gozan de una vida menos esclava, y, en general, enmascaradas por las alienaciones de lo cotidiano o encubiertas en la “diversión” en el sentido pascaliano del término, que nos aparta de los verdaderos problemas de nuestra condición humana.

La experiencia del confinamiento debe concienciarnos primero de la existencia de las personas que lo han vivido en la escasez y la pobreza, de aquellos que no han podido acceder a lo superfluo y a lo frívolo, y merecen llegar al estadio en el que se dispone de lo innecesario”; “debe abrirnos, sobre todo, a lo esencial de la existencia, tanto a los infortunados cautivos de sus servidumbres como a los afortunados cautivos de lo inmediato, lo secundario y lo fútil. Debe abrirnos al amor y a la amistad que nos permiten realizarnos como individuos, a la comunidad y a la solidaridad que fusionan nuestro Yo en un Nosotros, al destino de la humanidad del que cada uno somos una pequeñísima partícula. (Morin 2020, pp. 23-24).

Al respecto del desarrollo de la conciencia humana y del planteamiento de la vida a la que está llamada la comunidad humana, el mito occidental del hombre destinado a ser amo y señor de la naturaleza se habría derrumbado ante el virus. Mito ya dañado por la conciencia de la degradación ecológica e ilustrado por la paradoja:

“Cuanto más dueños somos de la biosfera, más dependemos de ella; cuanto más la degradamos, más degradamos nuestras vidas”. Los progresos tecnoeconómico y tecnocientífico no anularían la fragilidad humana y su ex-

posición al dolor y a la muerte, sin librarnos de bacterias ni virus o accidentes mortales... actualizando una vez más la pregunta “¿qué es el ser humano? (Morin 2020, pp. 24-26).

Morin apuesta por la regeneración de un humanismo alimentado por la conciencia de comunidad de destino de los humanos (inseparable del “destino bioecológico del planeta Tierra” que desarrolle concreción a la abstracción de su universalismo) y por la experiencia individual de su integración en la aventura humana, del que pueda emerger una “auténtica política de la humanidad” (Morin 2020, p. 45).

5. Conclusión

Precisamente, llegando al final de este texto, creemos haber mostrado la fecundidad del pensamiento moriniano para repensar el sujeto, la autonomía y la libertad. Consideramos que ha quedado patente su efectiva armonización de saberes científicos y humanísticos, haciendo fructificar la problematización filosófica del sujeto de la que se partía. Se iluminan, además, diferentes aspectos de la vida del sujeto en interrelación no sólo con desafíos existenciales que le son propios, sino con retos de hoy que, como se ha expuesto, tienen un alcance planetario en tanto que perteneciente a una humana comunidad de destino al respecto de la que cabe el desarrollo de una doble consciencia individual y colectiva. Volviendo al énfasis de la vida que le es más propia al sujeto, y en relación con la pregunta de qué sería lo indispensable en ella, recogemos unas anotaciones de Morin de un diario de los años 40, extraídas de su autobiografía intelectual y vital *Mis Demonios*:

Marxistamente, el esfuerzo de toda vida humana es alcanzar lo esencial. Lo esencial ya no es lo absoluto de la idea hegeliana, sino las relaciones de amor entre los humanos. El libre amor es este esencial de la vida. Y también el libre conocimiento. Desembarazarse de lo inesencial, tal es lo esencial para el hombre (Morin 1994, pp. 234-235).

Un asunto sobre el que también opinaba al finalizar un debate, aseverando que lo esencial para el sujeto, para cada uno, es el despliegue, el florecimiento de sí mismo en el seno de un nosotros.

Pero Morin no pretende decirnos ni concretar ni suplantar la tarea subjetiva de cada cual. Nos ayuda en cambio a repensar, desmitificar, resituar y revalorizar nuestras posibilidades de subjetividad, libertad y autonomía. Estas necesitan de continuo alimento y ejercicio para ofrecer lo mejor de sí mismas, comprendidas en su complejidad polidimensional, siendo tan ciertas como inciertas. No cabría olvidar, pues, la incertidumbre y el misterio que las atraviesan, en que habitamos y que nos habitan. Que las fronteras del sujeto y del nosotros no terminan en un particular nosotros, abierto a la humanidad y al cosmos.

Referencias bibliográficas

Ballester, Lluís y Colom, Antoni (2012). Epistemología de las ciencias sociales y de la educación. Tirant Humanidades.

Cuéllar, Luis (1981). Sujeto. En Diccionario enciclopédico universal. Tomo XIX. Salvat.

García Borrón, Juan Carlos (1981). Libertad. En Diccionario enciclopédico universal. Tomo XIII. Salvat.

Gómez García, Pedro (1994). La identidad del sujeto. Emergencia, heteronomía y autonomía. Fundamentos de Antropología, 3, pp. 91-101. <https://bit.ly/3JuBYY7>

Gómez García, Pedro (2003). La antropología compleja de Edgar Morin. Editorial Universidad de Granada. <https://bit.ly/3uUVwBo>

Hume, David (1739). Tratado de la naturaleza humana. Tecnos, 1988.

Kant, Immanuel (1800). Lógica. El Cid Editor, 2004. <https://elibro.net/es/ereader/ugr/36042>

Moreno Fernández, Agustín (2017). La aventura de la consciencia. Pregunta a Edgar Morin. Ensayos de Filosofía. <https://www.ensayos-filosofia.es/archivos/anotacion/la-aventura-de-la-consciencia-pregunta-a-edgar-morin>

Moreno Fernández, Agustín (2018). De la problemática del sujeto al yo del deseo. De Girard a Oughourlian y Morin. Aceptado para su publicación en Pensamiento. Revista de Investigación e Información filosófica.

Moreno Fernández, Agustín (2019). Desmitificación y revalorización de la libertad a través de Girard y Morin. Revista de Humanidades, 38, pp. 115-134. <https://doi.org/10.5944/rdh.38.2019.23113>

Morin, Edgar (1990). Computo ergo sum. Revue Chimères, 8, pp. 1-20. <https://www.revue-chimeres.fr/Computo-ergo-sum>

Morin, Edgar (1994). Mes démons. Stock/Points.

Morin, Edgar (1999). Antropología de la libertad. *Gazeta de Antropología*, 16 (1). <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=3349>

Morin, Edgar (2003). El Método V. La humanidad de la humanidad. Cátedra.

Morin, Edgar (2004). El Método VI. Ética. Cátedra.

Morin, Edgar (2013). *Mes philosophes*. Fayard.

Morin, Edgar (2016). Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación. Paidós.

Morin, Edgar (2017). *Connaissance ignorance mystère*, Fayard.

Morin, Edgar (2020). Cambiemos de vía. Lecciones de la pandemia. Paidós.

Real Academia Española (13 de octubre de 2021). Diccionario de la lengua española. <https://www.rae.es/>

Renaut, Alain (2010). *Découvrir la philosophie*. Le sujet. Odi-le Jacob.

Ullán, José Miguel (4 de abril de 1981). El pensador Edgar Morin explica en España su teoría de la ciencia de la autonomía. *El País*. https://elpais.com/diario/1981/04/04/cultura/355183206_850215.html

El estudio etnográfico y la teoría de la Complejidad: levantando barreras para un enfoque epistemológico diferente en la investigación educativa

Eliana Barrios-Fuentes⁴

Universidad de Las Américas, Chile

Resumen

La investigación educativa tiene una larga historia de búsqueda de respuestas para el mejoramiento de las condiciones y calidad de la educación desde los gobiernos y las políticas públicas. El profesorado, protagonista del sistema, no ha tenido inferencia en la elaboración de las políticas públicas excepto a través de los movimientos sociales en los que ha participado. La presente investigación tiene como principal objetivo conocer a los protagonistas del sistema, de modo que la investigadora forma parte del profesorado de una escuela en el sur de Chile, para vivir el día a día del profesorado de una escuela en el sur de Chile, vive el día a día con el profesorado observando y viviendo el impacto de las políticas públicas en la educación, los profesores/as y la institución escuela. A través de una etnografía de un año de duración, donde juega el rol de profesora y profesora jefa llevando un diario de campo, recolecta la información necesaria para el análisis. El tipo de investigación conlleva una planificación emergente y el tipo de investigación conduce a un análisis no bio-unívoco sino en múltiples aristas lo que conduce a un análisis desde la complejidad. En este capítulo se explica brevemente la investigación realizada y se expande en el tema del análisis de la teoría de la complejidad mostrando una manera distinta de in-

4 Docente e investigadora, la investigación presentada aquí la realizó como investigadora independiente en el marco de la tesis doctoral: *Cambios y reformas en la educación chilena: la perspectiva de los maestros desde una mirada etnográfica*. Profesora de Inglés (PUC), Licenciada en Antropología Social y Cultural, Dra. Por la Universidad de Zaragoza. Actualmente se desempeña como académica investigadora en la Universidad de las Américas, Chile.

vestigar el fenómeno educativo: desde lo micro, desde la etnografía.

Palabras claves: investigación emergente, etnografía, observación participante, profesorado, complejidad, diario de campo.

Abstract

Educational research has a long history seeking for answers to improve the conditions and quality of education focusing on governments' public policies. Teachers, protagonists of the system, have had no influence in the elaboration of such public policies except through the social movements in which they have taken a role. The main objective of this research is get to know the protagonists of the system, be in the field so the researcher becomes part of the teaching staff of a school in the south of Chile, to live the day-to-day life of the teaching staff observing and living the impact of public policies on education, teachers and the school. Through a year-long ethnography in which she plays the role of teacher and head teacher keeping a field diary, she collects the necessary information for the analysis. The type of research entails an emergent planning and leads to an analysis that is not bio-univocal but multi-pronged, complex. This chapter explains briefly the research conducted and expands on Complexity Theory analysis, the best choice to go with ethnography research and shifting the usual educational investigation. The focus here is the person, the protagonist, a micro view from ethnography.

Key words: emerging research, ethnography, participant observation, teachers, Complexity Theory.

Introducción

Las dificultades que viven hoy las instituciones educativas son diversas, una de ellas es su “(...) escasa capacidad para dimensionar la magnitud de los cambios que se están viviendo...” (López & Flores, 2009, p. 19), lo que impide desarrollar respuestas pedagógicas e institucionales adecuadas para garantizar una educación de calidad. Como consecuencia, los profesores se observan cada vez más solos, con mayores dificultades para el ejercicio de su profesión, siendo el panorama, aún más crítico, en las escuelas públicas

que operan en sectores sociales empobrecidos. Lo mismo acontece en comunidades indígenas o en sectores marginales de las grandes ciudades (Hargreaves, 1997).

La economía y el análisis de la políticas económicas aumentan su relevancia en investigación educativa, las dificultades se derivan principalmente del proyecto económico aplicado a la educación, una de las políticas más debatidas ha sido la descentralización de la educación, su separación como asunto prioritario del estado. Aunque este régimen, se ha implementado también en países como Perú y México (López & Flores, 2009), el caso de Chile requiere especial atención pues fue el primero dentro de la región, en experimentar transformaciones en todos los niveles del sistema, de aquí la pertinencia y relevancia de la opción de la presente investigación.

La cobertura de la educación ha aumentado, pero no así la calidad y se aprecia una brecha considerable entre los diferentes estratos socioeconómicos, lo que convierte al sistema educativo chileno, en uno de los más inequitativos del continente. Sumado a esto, las constantes noticias acerca de la baja calidad de la educación, medida en pruebas estandarizadas, sitúan a maestros y profesores en un primer plano mediático, señalando su responsabilidad en los bajos resultados, mientras que el análisis al sistema económico, raíz de la inequidad, desafortunadamente, no corre la misma suerte.

Debido a la parcialidad investigativa, el interés de esta investigación se enfocó en profesores y profesoras, primeros actores del sistema educativo formal, cuyas opiniones acerca del régimen que sostienen no ha contado con un espacio mediático pertinente y no ha sido tema de investigación. El acercamiento a los protagonistas puede dar indicios de respuestas a la interrogante constante, ¿qué sucede con el sistema educativo? de algunos expertos y planificadores de políticas sociales.

Considerando el colapso de una teoría de mercado aplicada a la educación, en general en América Latina (López & Flores, 2009), con un Estado reducido que no cuenta con los mecanismos legales y financieros para implementar todas sus acciones y responder por ellas (Donoso, 2005), sumado (o de manera conjunta) a los cambios surgidos producto de la globalización de las economías y la tecnologización de las comunicaciones, la puesta en marcha de reformas que responden a los requerimientos de una sociedad global,

sin considerar las características locales, convierten el escenario educativo, en el que se desenvuelve el profesor hoy en día, en crítico y complejo. Equivale a una suerte de “socialización hacia la globalización” de los estudiantes y ciudadanos, en condiciones sociales adversas, es decir, otro proceso de asimilación, donde una minoría impone un sistema sobre la mayoría.

Se hace imperativa entonces la mirada desde distintas perspectivas, considerando que la educación es un sistema construido por el hombre y para el hombre, que la investigación educativa es un mirar hacia adentro y también hacia afuera. El objeto del presente estudio, el maestro, el profesor y su actuar y el acercamiento a su mundo, desde una perspectiva transdisciplinaria, da cuenta de la realidad como una estructura discontinua y con diferentes niveles. Por consiguiente, una de las características fundamentales de esta investigación, es la focalización comprensiva de ellos, originados en forma simultánea o no, por lo que recurrir a distintas disciplinas, ser y actuar desde la transdisciplinariedad, forma parte del enfoque investigativo desde el inicio. Por consiguiente, no se escatima en un método investigativo que acepte y explique tal amplio concepto, se selecciona entonces la etnografía.

1. La investigación y el contexto

El estudio se inicia con la historia del profesorado y su conexión con la historia y conformación de la nación, la formación y desarrollo del Estado, los procesos sociales del siglo XX en la nueva nación y la correspondiente orientación a la protección de los derechos de los ciudadanos en materias de educación, periodo histórico de más de un siglo de duración, durante el cual se configuró un imaginario país en la denominada etapa de progresión democrática⁵ con un estado benefactor o de protección ⁶(Bellei & Valenzuela, 2010)

5 Periodo de Progresión Democrática: De acuerdo con Luis Rubilar Ruiz (2003), este periodo abarca desde 1901 hasta 1973.

6 Estado Benefactor o de Protección: La mayoría de las veces definido como Estado Benefactor, desde el punto de vista de la Historia de la Educación se denomina Estado Docente, el término refleja con claridad la posición del Estado en relación con la Educación: asunto prioritario.

Ese proceso, sufre variaciones en la década de los setenta, cuando el contexto económico e ideológico mundial cambia radicalmente, se abren espacios y surgen propuestas económicas y políticas contrarias a la figura estatal y a la acción pública, transformando el concepto de Estado Docente a Subsidiario. Apoyado por los respectivos cambios constitucionales, se inicia el periodo de transformaciones en políticas públicas, en materias educativas.

En este nuevo marco institucional, el profesor deja de ser funcionario público, pasa a formar parte de los profesionales de las municipalidades⁷, perdiendo los derechos, que había logrado. Las políticas afectaron a todos los estamentos educativos y la educación, visiblemente, dejó de tener el sentido que tuvo hasta entonces, para quienes la impartían y para quienes la recibían, los planes curriculares sufrieron cambios significativos siguiendo un esquema acorde a las nuevas políticas educativas⁸, para los profesores bajaron los salarios y se dio por terminada la estabilidad laboral; tanto para estudiantes como para profesores, el sentido de la educación tuvo un giro sustancial.

Debido a la profundidad y radicalidad de los cambios acaecidos, además de la censura y la persecución política, durante los años ochenta la investigación educativa prácticamente desaparece. Con mucha dificultad logran sobrevivir algunos organismos alternativos, dedicados a la investigación educacional⁹, los que continuaron el trabajo iniciado en la línea de los procesos y transformaciones sociales del siglo XX, con una abierta actitud crítica al sistema que se instauraba.

Toda la experiencia acumulada del profesorado se encuentra frente a la Reforma Educacional de los años noventa. Esta reforma, en forma similar a la de 1964, se diseña con el objetivo de mejorar el sistema educacional deteriorado en prácticamente todos sus aspectos y, también, de refundar un sistema público escolar más democrático, abierto y participativo en cada centro (Magendzo,

7 Municipalidad institución que equivale al Ayuntamiento español.

8 Se redujo el número de horas en Filosofía. Se impuso, además, una censura implícita y explícita en el sistema educativo.

9 Conocidas solas investigaciones realizadas por el Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE), organismo no gubernamental que llevó a cabo varias y sustantivas investigaciones acerca de la educación en los años 80. También el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).

1998; 1992; Donoso, 2005). Sin embargo, los cambios propuestos entonces y en los periodos posteriores hasta la fecha, no fueron bien recibidos por los profesores (Avalos, 2007), - la recepción no fue negativa, pero se percibe un ambiente poco propicio para lograr el compromiso necesario que dé como resultado los cambios significativos que el sistema educativo necesita.

Más allá de los cambios en políticas educacionales, que indudablemente tienen un peso evidente en la formación y definición del tipo de país que se quiere lograr, el tema de este estudio se centra en el profesorado y en el mundo que éste construye día a día. La calidad de la educación es un asunto que depende, en gran medida, del profesor, por lo tanto, su bienestar, motivación y compromiso son de mucha importancia si se pretenden alcanzar altos niveles de calidad. Pero, contrariamente, las políticas llevadas a cabo desde los años noventa hasta hoy, han resultado en un cuestionamiento permanente de su trabajo. Resultados que se pueden apreciar en la aplicación de la evaluación docente desde el año 2003¹⁰, son ampliamente publicitados, y cualquier persona bien informada tiene acceso por medio de internet a ellos, también la prensa informa acerca del tema; los resultados no han sido buenos, lo que ha incidido en la pérdida de credibilidad y prestigio social de maestros y profesores.

La finalidad del estudio es la trama y la coyuntura chilena, desarrollando una investigación que se inicia en los aspectos generales del sistema educativo (macro) para luego centrarse en la cotidianeidad del trabajo del profesor y profesora; comprender la simbiosis - macro y micro - desde las vivencias y narraciones de las personas implicadas. Por consiguiente, el tema de investigación se centra en el contexto mencionado, para lo cual recalca en los protagonistas, acercándose a la cotidianeidad del profesorado, situando la investigación etnográfica en un establecimiento educacional, privado de Chile.

10 Evaluación Docente realizada a los profesores de Educación Municipalizada, realizada con el consentimiento del Colegio de Profesores o a través de acuerdos logrados con la directiva en temas de perfeccionamiento del profesorado (Avalos, 2007).

2. La etnografía

La etnografía, se enfoca desde la Antropología, con los conceptos propios que ésta le confirió como su método de investigación. Las características principales del investigador etnográfico y de las monografías, como conceptualización teórica, pretenden describir la investigación realizada carentes de etnocentrismo, con una actitud abierta hacia otras formas, de enseñanza y cosmovisión, un modo, que implique un relativismo cultural, no centrado desde la cultura educacional de la investigadora, sino desde la teoría misma, pero en el trabajo de campo este concepto o enfoque es también puesto a prueba, ¿hasta qué punto puede un investigador no ser etnocéntrico en un tema controversial ? ¿Qué implicancias reales tiene en el campo la actitud abierta? ¿Puede la investigadora o el investigador desligarse de su propia cultura educacional y dejar la puerta abierta a otras formas que pueden resultar contradictorias con los principios educativos aprendidos?

Al seleccionar esta metodología de investigación, y para efectos de ir de lo general a lo particular, se considera el mundo de la escuela como una sub-cultura (Harris, 2001)¹¹ dentro de la cultura mayoritaria. Sub-cultura en el sentido que refleja y es uno de los componentes principales en el cual se ponen en práctica las políticas de la cultura mayoritaria. Se considera la escuela como una institución inserta en la sociedad (macro) y como tal “... es la forma que adopta la reproducción y la producción de relaciones sociales en un momento dado de producción, como el lugar en que se articulan las formas que adoptan las determinaciones de las relaciones sociales” (Lapassade y Loureau, 1973, p. 189).

Cabe tener presente que la relación entre trabajo etnográfico, como en este caso, y la escritura del diario de campo, van conformando un análisis permanente de la situación enfrentada en el campo de trabajo; esta reflexión diaria implica un “actuar comprendiendo”. Representa algo más que una fase dentro de un diseño o

11 “Debido al hecho de que muchas grandes sociedades están constituidas por clases, grupos étnicos, regiones y otros subgrupos significativos, frecuentemente conviene referirse a las subculturas y estudiarlas. Así, por ejemplo, podemos referirnos a la subcultura de los negros norteamericanos, la subcultura de los suburbios o la subcultura de los campesinos en Brasil” (Harris, Marvin: 1983).

un componente metodológico de un modelo de investigación. Es una manera de conocer, una “actitud” una posición del analista ante el mundo” (Lapassade, 2008, pp. 189 – 199).

Esta actitud del etnógrafo supone el pensar la realidad en un continuo flujo y con la impronta de ser una totalidad fractal en todo nivel. Supone que la realidad se puede pensar como recursiva, dialógica y holográfica, es admitir que no se da en un solo nivel; es suponer que su dinámica fractal está en coherencia con dinámicas mayores y que posee dinámicas que la constituyen. Así, por ejemplo, a escala interna, un ser humano se puede concebir como una aglomeración de seres vivos que fluctúan en coherencia global, de la forma que le sostienen en tanto estructura disipativa (Santibáñez, 2004)¹².

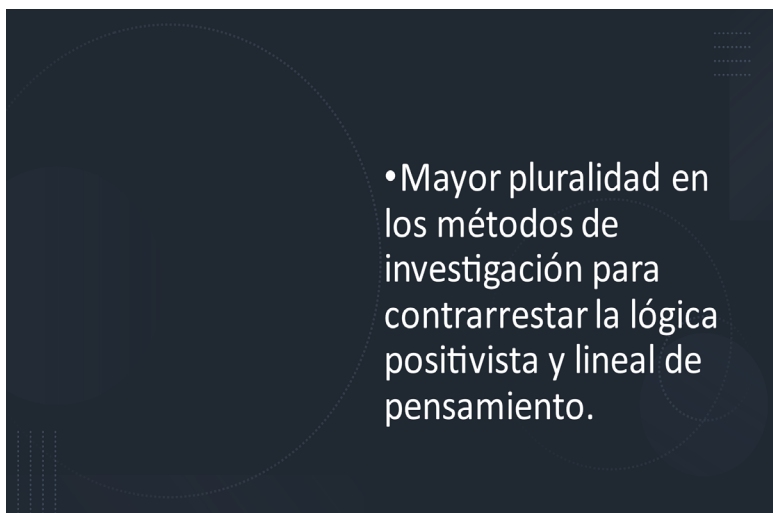
El paradigma del pensamiento Complejo es una mirada formal difusa que permite en la exploración de diversos sistemas y aporta a la comprensión compleja de la dinámica de dichos procesos investigativos.

3. El estudio de un sistema complejo

Un tema con tantas aristas como la educación en Chile necesitaba una ardua investigación y un cuestionamiento de las investigaciones previas que daban vueltas en torno a los mismos temas. Se inició una reflexión acerca de la investigación educativa clásica o tradicional y la necesidad de una redefinición y apertura a otro tipo de búsqueda que entregara respuestas distintas a las ya conocidas. El estudio de las fuentes secundarias previo era el caparazón o la estructura del teatro que al igual que las teorías funcionalistas en la investigación educativa, no han sido suficientes para generar nuevos conocimientos, los temas investigados, eran recurrentes, era la cultura o sistema construido desde la hegemonía. Para contrastar el enfoque el objetivo de estudio fue acercarse a los protagonistas, abandonando la estructura conocida y sumergirse en la microestructura o microcosmo de la escuela, las y los maestros y profesores y profesoras ¿cómo ellos dan forma al discutido sistema educativo en el día a día?

12 Extraído de: <http://proton.ucting.udg.mx/~jmateos/fuzzy/fuzzy.html>. Consultado 20/08/2020.

Imagen 1: Necesidad de una mayor pluralidad en investigación.



El norte es la sugerencia de un modelo de estudio etnográfico en el ámbito de la educación, que levante barreras en cuanto al conocimiento ya existente. Para este fin, la noología definida como el estudio de los mitos que enriquecen la cultura, permite plantear interrogantes reales y atinentes a la situación crítica de las/los maestras y profesores y profesoras y de la institución escuela, en temas como el conflicto, el poder y la cultura (Bordieu, 1997), que estaban siempre presentes en la investigación de las fuentes secundarias y que no han recibido la necesaria investigación al interior de las instituciones.

La propuesta de investigación se basa en el enfoque en y desde la cultura (Malinowski 1972, Harris 1983, Geertz 1990) que permite la observación del microcosmo de la institución escuela (Zaharlick, 1992; Ogbu, 1978; Wolcott, 1994). Lo nuevo aquí es la observación, el trabajo de campo con la intersección de un sujeto investigativo clave: el etnógrafo, cómo se acerca al conocimiento (interpretación) y las herramientas de trabajo que utiliza (observación participante, investigación-acción, diario de campo), así como el análisis de la información obtenida y el tratamiento de los datos o del lenguaje escrito en el diario.

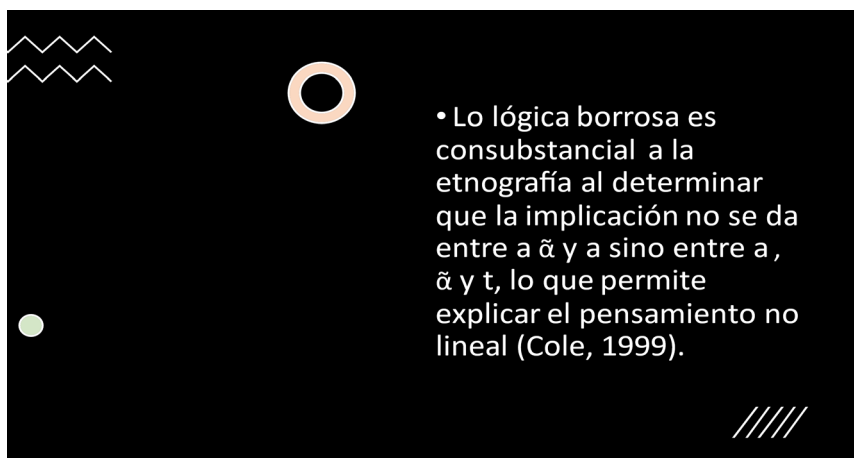
Imagen 2: Enfoque desde la cultura.



El camino es la etnografía, por su innegable aporte a la generación de nuevos conocimientos en siglos pasados, cuando para conocer nuevas culturas, que por extrañas y diferentes no podían ser clasificadas dentro de los parámetros normales y comunes de la ciencia, probó ser una forma de acercarse al conocimiento capaz de ampliar sus límites, dando a conocer diferentes formas de organización social, religiones y creencias, expandiendo el lenguaje, entregando el insumo necesario para producir nuevos conceptos, nuevos saberes.

El enfoque epistemológico para la explicación y fundamentación del trabajo de campo, monografía o diario de campo es el paradigma complejo (Morin). La lógica compleja permite el análisis cultural al considerar la realidad constituida por tendencias y al definir las relaciones desde la transdisciplinariedad (Nicolescu, 2001) y como un continuo flujo recursivo-dialógico-holográfico.

Imagen 3: La Lógica borrosa.



El enfoque desde la cultura implica estar dentro de ella y construirla ya que es el lenguaje mismo, el etnógrafo registra, escribe, utiliza el lenguaje; da especial importancia a los conceptos y constructos necesarios de incluir en la investigación educativa, conceptos tales como émico, ético, relativismo cultural, forman parte de los conceptos base de la investigación etnográfica.

4. **Morin y la Teoría de la Complejidad**

La vinculación de las nociones de epistemología, paradigma y complejidad enunciadas por Morin (1999) dan forma a una investigación donde la problemática no radica tanto en abrir fronteras sino en transformar lo que se produce dentro de ellas, ¿cómo? analizando los principios paradigmáticos de organización del conocimiento pedagógico y su proyección institucional. Ya no es posible acceder a una realidad disociada de la relación cognitiva en que es configurada, las estrategias metodológicas, por tanto, deben ser definidas en términos epistemológicos. Los aportes de la epistemología de la complejidad al contexto educativo entregan una referencia de entendimiento para el fenómeno, como asimismo un dominio de comprensión de la acción docente.

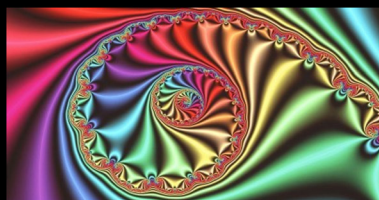
Para poder explicar el paradigma complejo, nos remitimos entonces a la teoría de los conjuntos transfinitos y nos acercamos a

la Física, ¿por qué a las ciencias y no sólo desde las ciencias sociales? Por una parte, por el principio de transdisciplinariedad, substancial a la complejidad, y también para explicar que el cambio de paradigma epistemológico se inicia en forma paulatina desde Max Planck y la aparición del quantum, a inicios del siglo XX, el principio de complementariedad de Niels Bohr (1927), la gestión filosófica y epistemológica de Stéphane Lupasco (1900 – 1988) y Basarab Nicolescu (1951) con el principio de antagonismo y la lógica de la energía.

Es la física la que nos señala que aún la cantidad más pequeña de materia sometida a experimentación está formada por millones de moléculas, ninguna de las cuales se presenta jamás en su individualidad; de lo más pequeño, se busca el ladrillo fundamental y se encuentran cuerdas, movimiento puro; en el cosmos, a nivel de lo más grande del universo, el espacio y el tiempo transforman un continuo tetradimensional.

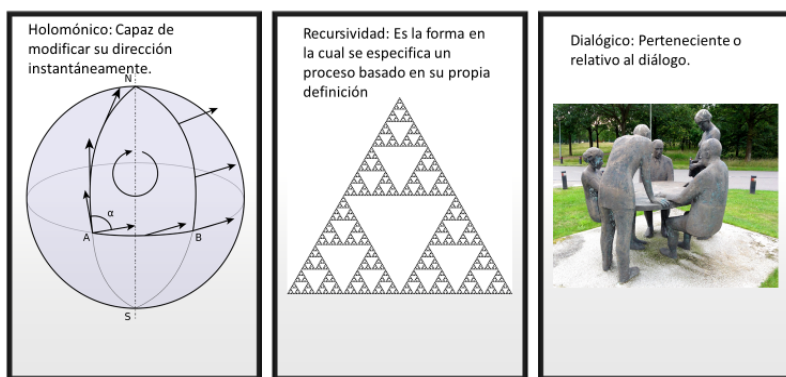
Imagen 4: Imagen fractal

• ¿Qué tienen en común las galaxias, las nubes, tu sistema nervioso, las cordilleras y las costas? Todos contienen patrones interminables conocidos como fractales.



Gráfica de computadora que muestra una imagen fractal “espiral” tridimensional derivada del conjunto Julia, inventado y estudiado durante la Primera Guerra Mundial por los matemáticos franceses Gaston Julia y Pierre Fatou.

Imagen 5: Conceptos: holomónico, recursividad, dialógico.



A diferencia del conocimiento preciso, lineal, mecánico, apoyado en la certeza de un mundo máquina, el conocimiento complejo, difuso, se sostiene en el supuesto de que existe una realidad dialógica, trama-holográfica, recursiva (Morin, 2004). Éste es un intento para comprender de manera integral los fenómenos desordenados, complejos, inestables, aleatorios, difusos, los cuales no podemos describir de manera precisa, como, por ejemplo, un sistema de fluidos. Por lo que la complejidad es una aproximación a la comprensión del comportamiento de sistemas aparentemente caóticos, inestables pero que se estructuran con un alto nivel de orden o complejidad, es una estructura disipativa que fluctúa en atractores extraños de manera fractal (Santibáñez, 2004). Los patrones fractales no tienen fin, son infinitamente complejos similares unos a otros en diferentes escalas, se pueden comprender aspectos de ellos y cada observador puede tener una mirada distinta. Creados por un simple proceso de repetición continua y recursiva, son sistemas dinámicos. Los ejemplos de sistemas complejos son un remolino de agua, una colonia de hormigas, el clima, el ecosistema, un ser vivo, una conciencia, un sistema social (Prigogine, 1999).

Imagen 6: Sistemas complejos



- Los ejemplos de sistemas complejos son un remolino de agua, una colonia de hormigas, el clima, el ecosistema, un ser vivo, una conciencia, un sistema social.
- Los fractales naturales.



Poseen varias propiedades, la primera de ellas es que son ilimitados, se encuentran bordeados, pero no limitados; se estructuran en escalas recursivas de organización, a la vez, todo sistema complejo es parte de otro sistema mayor; se puede entender como una aglomeración de tendencias o de fenómenos que fluctúan en una relación dinámica con el sistema mismo, con sus partes, con los sistemas que fluctúan.

Imagen 7: La realidad educativa como bucle de conocimiento.



- “Lo que se pretende hoy en día, es el estudio de la realidad educativa como un bucle de conocimiento, como un sistema complejo y dinámico, con fluctuaciones, inestable, debido a la aparición de propiedades nuevas que no están en las partes del sistema, producidas por el conjunto de relaciones dinámicas que se dan entre los componentes, en forma emergente. Tienen un altísimo grado de susceptibilidad a las condiciones iniciales, una pequeña variación en ellas puede producir grandes cambios en el sistema y en el contexto en el cual fluctúan, presentando una tendencia a la auto-organización” (Barrios, 2016).

Por todas estas características, una consecuencia epistemológica es que el acceso a un sistema complejo puede ser concebido como un patrón recursivo-dialógico-holomónico de organización, en la que la necesidad de precisión se hace relativa; en la característica de dialógico, referido a una realidad entre opuestos, el énfasis se ubica en las relaciones a diferencia de la dialéctica que acentúa la tensión producida entre los opuestos. Como conjunto transfinito, el patrón fractal de organización se repite en el todo y en las partes, en escalas ascendentes y descendentes. Al poner en práctica el paradigma complejo, se asume una realidad constituida por tendencias y supone establecer dichas relaciones de manera interdisciplinaria e intercontextual. El análisis preciso es profundo, pero se focaliza en un solo ámbito del saber, esto dificulta y obstaculiza la creación de nuevas estructuras y articulaciones y entorpece la mirada del observador (Morin, 2007).

¿En qué consiste entonces una epistemología compleja? En la existencia de una pluralidad de instancias, cada una de ellas es decisiva e insuficiente. De acuerdo con Morin (2007), existe un principio de incertidumbre de la bioantropología del conocimiento que se puede asociar a la sociología, en el fondo de cada verdad existe un dilema en el centro de la lógica asunto a resolver por la epistemología y la dialéctica.

5. La noología como evitación del imprinting cultural

Actualmente, para lograr el cambio del paradigma instituido, se hace necesaria la profundización de la Noología (el estudio de los mitos que enriquecen las culturas), de las condiciones bioantropológicas y de las condiciones culturales para permitirnos plantear interrogantes verdaderas y fundamentales sobre el hombre, el mundo y el propio conocimiento. De esta forma, y a partir de esta reflexión, nos encontramos con la incertidumbre, que nos permitirá abolir el conocimiento simplista, lineal. Para facilitar la unión de los procesos, las actividades auto-observadas deben ir junto a las actividades observadas, la autocrítica junto a la crítica y la reflexión junto al proceso de objetivación (Morin, 1999).

La ciencia clásica sostiene como principio la generación de leyes, la investigación se inicia en lo complejo para llegar a lo simple,

ambos principios no son los adecuados para los planteamientos del conocimiento actual, hoy en día es necesario considerar el conocimiento como un espiral que tiene un punto de partida histórico, pero no tiene término.

Al acercarnos al objeto de estudio desde una perspectiva compleja, debemos considerar la complejidad como incertidumbre, como angustia, como desorden, junto a esto, incluir en nuestra mirada los siete principios enunciados por Morin (1999) acerca de este enfoque de conocimiento.

En cuanto a la transdisciplinariedad el contexto investigativo actual se encuentra en un proceso de babelización del conocimiento por la necesidad de entrelazar las diferentes disciplinas, reflejado en la pluridisciplinariedad y la interdisciplinariedad (Nicolescu, 2001). La pluridisciplinariedad consiste en el estudio del objeto de una sola y misma disciplina por medio de varias disciplinas a la vez. Mientras que la transdisciplinariedad corresponde a lo que simultáneamente es entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina. La investigación disciplinaria concierne más o menos a un solo y mismo nivel, en cambio el concepto de transdisciplinariedad que acompaña al paradigma complejo se interesa en la dinámica que se engendra por la acción simultánea de varios niveles de realidad.

Si la transdisciplinariedad se refiere a mirar un fenómeno desde distintas disciplinas, de acuerdo con Ardoino (1991), el análisis multirreferencial es la lectura plural de lo observado. Según este mismo autor (Ardoino, 1996), resultaría infructuoso dar cuenta de la complejidad partiendo de un único nivel de análisis; la multirreferencialidad en la comprensión es interpretativa y explicativa, su opción es el constructivismo social en el que la realidad es entendida en términos de interacción social y a través del diálogo o de la relación dialógica, enriqueciendo el lenguaje y la cultura.

Por otra parte, el concepto de lógica borrosa se opone a la lógica binaria tradicional de la investigación educativa y en general de toda la investigación clásica (en lingüística, a modo de ejemplo: *langue-parole*, *competence-performance*, en antropología *emic-etic*). Mientras que la lógica antagonista de Lupasco con la presencia del perturbador estado *t* o *tercio* incluso (ni lo uno ni lo otro, ni esto ni aquello) se puede comprender a través de los niveles de realidad de

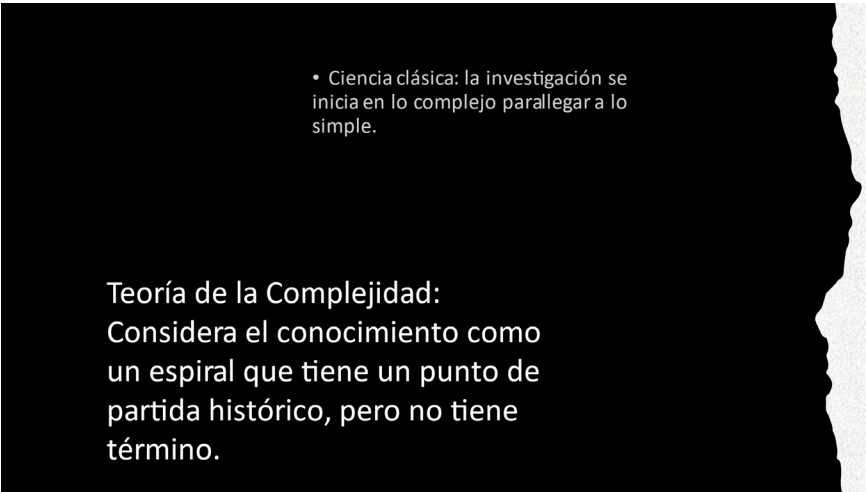
Nicolescu (1998). La tabla del tercio incluso contiene las disyunciones contradictorias de base reemplazando la separación clásica de la exclusión al introducir Lupasco la noción de devenir (ser y no ser en un mismo lugar e instante).

Conclusion

La importancia de la teoría de la complejidad para la etnografía educacional y la justificación científica y epistemológica, son de indudable relevancia. En cuanto al mundo social el concepto de recursividad social expresado en los principios expuestos, para efectos de las investigaciones institucionales o de grupos, implican que las normas y las leyes sostenidas por el Estado, al ser transmitidas a través de las instituciones tradicionales como la escuela, a través de los años de socialización significan para los individuos la absorción de la cultura, por lo que cada individuo prácticamente portaría, de un modo inacabado y vago, toda su sociedad. Por otra parte, se refieren a que las interacciones entre los individuos hacen la sociedad, pero a la vez, es la sociedad la que hace a los individuos, esta es la recursividad organizacional, un concepto similar al de la lingüística (Chomsky, 1979).

Otro aporte epistemológico significativo para las investigaciones microscópicas, etnográficas, es la definición del observador, su presencia hace el corte en el tiempo, brindando la historicidad necesaria al conocimiento, tema debatido también por Kuhn.

Imagen 8: Investigación clásica vs. Investigación desde la Complejidad



- Ciencia clásica: la investigación se inicia en lo complejo para llegar a lo simple.

Teoría de la Complejidad:
Considera el conocimiento como un espiral que tiene un punto de partida histórico, pero no tiene término.

La comprensión de la existencia de diferentes niveles de realidad, la transición de un nivel de realidad a otro con la lógica del tercio incluso y la complejidad definida como el conjunto de niveles de realidad: en el que un nivel existe, porque existen, a la vez, el resto de los niveles (Nicolescu, 2001) ha permitido la superación del antiguo dualismo y la inclusión en el estudio de los fenómenos sociales de la mirada del investigador. Ubicado en un tiempo determinado su enfoque es trans-subjetivo (superando aquella otra dualidad de objetivo/subjetivo), dando espacio, a su vez, a lo trans-disciplinario o a la inversa.

El análisis de las condiciones socioculturales y noológicas que permiten plantear interrogantes fundamentales sobre la educación, los cambios educativos y el propio conocimiento. Nos permite, despejar la selva de mitos que han enriquecido la cultura occidental, la incertidumbre actual que destruye el conocimiento simplista es el desintoxicante del conocimiento complejo (Morin, 1999). En la búsqueda de verdades, las actividades auto-observadas van de manera conjunta con las actividades observadas, la autocrítica con la crítica y el proceso reflexivo es inseparable del proceso de objetivación. Estas son todas experiencias del etnógrafo, reflexiones que debe ir haciendo, la interpretación de las conductas y el análisis posterior de los resultados, son todas herramientas o perspectivas

- La lógica compleja, se acomoda y ajusta con facilidad a la investigación etnográfica por la doble condición constructivista que esta posee, en el conocimiento producido como en el propio proceso de generación en términos de pensamiento dialéctico y comportamiento dialógico.
- En la investigación educativa, el paradigma complejo es la base epistemológica para la investigación etnográfica que, de acuerdo con Foucault, pasó a constituirse en un modo de saber. (Foucault, 1996).

Este modo de saber focaliza la investigación en los grupos, las instituciones (William & Znaniecki, 1958) como opuesto a la sociedad, a lo macro, situándose en lo micro, en cómo las instituciones reaccionan a lo instituido a lo hegemónico, al poder. La institución

escuela entonces, puede dar cuenta en investigación educativa, de procesos no conocidos, de la vida, la cotidianeidad de quienes hacen realidad lo instituido o bien, cómo lo revierten.

Referencias bibliograficas

Ardoino, J. (1966). Prefacio a la obra de Michel Lobrot. En M. Lobrot, *La pedagogie institutionnelle* (págs. 5- 20). Paris: Gauthier - Villars (Homme et organisations).

Barrios-Fuentes, Eliana (2016). Cambios y reformas en la educación chilena: la perspectiva de los maestros desde una mirada etnográfica. (Tesis doctorado, Universidad de Zaragoza. Repositorio Teseo, Ministerio de Educación y Cultura de España).

Barrios-Fuentes, Eliana (2021). Identidad del maestro, rol del Estado y la monoculturalidad en la construcción de la república: el caso de Chile. En Jaime Montes Miranda, Victor del Carmen Avendaño Porras, Mónica Fernández Braga Coordinadores. *Dialogos y miradas desde la educación intercultural: cincovoces decoloniales desde la experiencia.* (pp 35 – 75) www.latinoamericanosonline.cl

Barrios-Fuentes, Eliana (2021). Etnografía: la mirada crítica. En Jaime Montes Miranda, Victor del Carmen Avendaño, Alejandro Arrecillas Casa Coordinadores. *El pensamiento crítico como fundamento de la formación docente.* PP 6 - 27 pp. www.latinoamericanosonline.cl

Bellei, C., & Valenzuela, J. P. (2010). Condiciones de trabajo y estatus de los profesores en un sistema educacional orientado por el mercado. El caso de Chile. Santiago de Chile.: Centro de Investigación Avanzada en Educación. Universidad de Chile. Núcleo Milenio en Ciencias Sociales “La profesión docente en Chile”.

Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social.* Madrid: Siglo XXI editores.

Chomsky, N. (1979). *Reflexiones sobre el lenguaje.* Barcelona: Ariel.

Chomsky, N. (1979). *Sintactica y semántica en la gramática generativa.* México. Siglo XXI.

Donoso, D. S. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990 - 2004: El neoliberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos*, vol. 31. N°1, 113 - 135.

- Foucault, M. (1996). *La vida de los hombres infames*. Altamira. Buenos Aires.
- Geertz, C. (1990). *La Interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Hargreaves, D. (1997). La investigación educativa en la era post-moderna. *Revista de Educación*, 312., 111 - 130.
- Harris, M. (2001). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Lapassade, G., & Loureau, R. (1973). *Las claves de la Sociología*. Barcelona: Laia.
- Lapassade, G. (2008). *Grupos, organizaciones e instituciones: la transformación de la burocracia*. Barcelona: Gedisa.
- López, G. S., & Flores, C. M. (2009). El fracaso del neoliberalismo y la alternativa educativa latinoamericana. *Educere: Ideas y personajes*. Año 13, n°47, 1063 - 1071.
- Magendzo, A. (1998). *Los objetivos fundamentales transversales en la educación chilena*. Santiago de Chile: Colección El sembrador.
- Magendzo, A., & Donoso, P. (1992). *Diseño curricular problematizador. Una opción para la elaboración del currículo en derechos humanos desde la pedagogía crítica*. Santiago de Chile: Instituto Interamericano en Derechos Humanos.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.
- Morin, E. (2004). *La epistemología de la complejidad*. *Gazeta de Antropología* N° 20, 15 pp.
- Morin, E. (2007). *Articular los saberes. ¿Que saberes enseñar en las escuelas?* Buenos Aires: EUS Ediciones Universidad del Salvador.
- Nicolescu, B. (2001). *Manifesto of transdisciplinarity*. New York: State University of New York (SUNY) Press.
- Ogbu, J. (1978). *Minority Education and Caste: The American System in Cross - Cultural Perspective*. San Diego, CA.: Academic Press.

mic Press.

Prigogine, I. (1999). *Las leyes del caos*. Madrid: Critica.

Sabirón, Fernando. (2010). Sobre el cuestionamiento post-modernista en investigación etnográfica: galgos o podencos, son unos conejos. Recuperado el 10 de octubre de 2012, de <http://socioconstructivismo.unizar.es/index.php/ethnography-and-education-european-review>.

Santibáñez, F. (2004). *Lógica transfinita y conocimiento complejo. Una metademostración*. Praxis.

Wolcott, H. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, Ca.: Sage Publications.

Zaharlick, A. (1992). Ethnography in anthropology and its value for education. *Theory into practice* 31 (2), 116 - 125.

Znaniecki, F. & Th., William (1958). *The Polish peasant in Europe and America*. 2 vol. 192. New York. Dover Publications, vol. I - II.

Educación para la comprensión: Memes y narrativas docentes en tiempos de pandemia

Alejandro Arrecillas Casas¹³

Martha Cecilia Miker Palafox¹⁴

Educación para comprender las matemáticas o cualquier disciplina es una cosa, educación para la comprensión humana es otra; ahí se encuentra justamente la misión espiritual de la educación: enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad. (E. Morin ...)

Resumen

El objetivo de este capítulo es presentar la construcción simbólica de los imaginarios y narrativas más comúnmente representados por algunos docentes mexicanos en dos páginas de Facebook y un canal de YouTube, sobre tres asuntos polémicos: el papel y responsabilidad de estudiantes y padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el retorno seguro y regulado a clases y la no reprobación de niños, niñas y adolescentes. Dicho análisis, desde la perspectiva del paradigma de la complejidad, se realizó a través del uso de memes y comentarios que generan relatos/ficciones sobre todo en el contexto de la pandemia por el coronavirus. La

13 Dr. Alejandro Arrecillas Casas, Profesor-Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional-Subsede San Luis Río Colorado. Coordina la Línea de Investigación de Formación Docente y Pensamiento Crítico, que forma parte de la Cátedra Internacional de Interculturalidad y Pensamiento Crítico. e-mail:alexarre_@hotmail.com

14 Dra. Martha Cecilia Miker Palafox, Profesora-Investigadora de El Colegio de la Frontera Norte, adscrita al Departamento de Estudios Sociales en Tijuana, Participa en la Línea de Formación Docente y Pensamiento Crítico que forma parte de la Cátedra Internacional de Interculturalidad y Pensamiento Crítico. e-mail: mmiker@colef.mx

finalidad es comprender cómo se mediatiza su experiencia de clase en las plataformas de redes socio digitales y construir socialmente el entramado por medio del cual se instrumentaliza y objetiviza el significado en el meme de Internet en el marco de la pandemia SARS-Covid, 2019-2021.

Para alcanzar este objetivo, se realiza un acercamiento al paradigma de la complejidad de Edgar Morin, en particular a los siete saberes de la educación del futuro, centrándonos en el análisis del saber referido a la comprensión. Se seleccionaron tres grupos en Facebook con la finalidad de recopilar y observar su (re)producción, circulación e interacción de/con memes de Internet. Cómo técnica de trabajo de campo se aplicó la observación digital directa no participante. El estudio reveló que los memes de Internet son utilizados para expresar, así como para dirigir, amoldar y mediatizar el imaginario del magisterio de educación básica, en torno a los tres aspectos antes mencionados. Asimismo, se observó la instrumentalización de los memes de Internet como mecanismo político y gremial de ciertos líderes magisteriales.

Palabras clave: Memes, narrativas, comprensión, redes socio digitales, complejidad

Abstract

The objective of this chapter is to present the symbolic construction of the imaginaries and narratives most commonly represented by some Mexican teachers in two Facebook pages and a YouTube channel, on three controversial issues: the role and responsibility of students and parents in the teaching-learning process, the safe and regulated return to classes and the non-reprobation of children, girls and adolescents. This analysis, from the perspective of the complexity paradigm, was carried out through the use of memes and comments that generate stories/fictions especially in the context of the coronavirus pandemic. The purpose is to understand how their class experience is mediated in socio-digital network platforms and to socially build the framework through which meaning is instrumentalized and objectified in the Internet meme within the framework of the SARS-Covid pandemic, 2019-2021. To achieve

this objective, an approach is made to the paradigm of complexity of Edgar Morin, in particular to the seven knowledges of the education of the future, focusing on the analysis of knowledge related to understanding. Three groups were selected on Facebook in order to collect and observe their (re)production, circulation and interaction of/with Internet memes. As a fieldwork technique, direct non-participant digital observation was applied. The study revealed that Internet memes are used to express, as well as to direct, mold and mediate the imaginary of basic education teachers, around the three aspects mentioned above. Likewise, the instrumentalization of Internet memes as a political and union mechanism of certain teacher leaders was observed.

Keywords: Memes, narratives, understanding, socio-digital networks, complexity

Introducción

La pandemia del SARS-coV-2 y su expresión patológica en la enfermedad denominada Covid-19, generó y sigue generando una serie de fenómenos que han desnudado no solo al deteriorado sistema público de salud, también mostraron las debilidades y fortalezas de las personas y la sociedad en periodo de crisis. Para el tema que nos ocupa en este capítulo, el aislamiento obligado y prolongado, ha evidenciado las construcciones narrativas y los imaginarios que tienen los docentes en México sobre la evaluación educativa y el papel y responsabilidad de estudiantes y padres de familia. Debido a las fuertes y urgentes medidas implementadas por parte del Estado mexicano para controlar y mitigar el COVID- 19, en materia educativa, el gobierno federal se vio obligado a tomar la decisión, en un primer momento, de decretar el “receso educativo total” del 23 de marzo al 17 de abril de 2019 (SEP, 2019^a). Posteriormente, en una segunda etapa y ante la continuidad, incluso agravamiento de la pandemia, el 20 de abril del mismo año se anuncia el Programa Aprende en Casa para que niñas, niños, adolescentes y jóvenes continúen su aprendizaje por radio, televisión e Internet, continuando con el cierre total de los centros escolares, mientras la pandemia no bajara sus índices de contagio y hospitalización hasta lograr que el semáforo de la Secretaría de Salud estuviera en verde (SEP, 2019c). Para el caso de los municipios definidos como libres de riesgo o

en semáforo verde, el regreso se pactó a partir del 17 de mayo del 2020 (SEP, 2019b, SEP, 2020a).

Para preparar el retorno a las aulas, con antelación se montó un gran operativo, a través del cual se implementó y operó con bastante éxito, el Programa Nacional de Vacunación del personal educativo del país (público y privado). Durante las fechas comprendidas del 20 de abril al 28 de mayo de 2020, en la que se vacunó a 2 millones 564 mil 406 trabajadoras y trabajadores de la educación (SEP, 2020b), tanto del sector docente como administrativo. Sin embargo, el 24 de agosto del 2020 el Secretario de Educación Esteban Moctezuma anunció que el inicio del ciclo escolar 2020-2021 sería a distancia por no existir las condiciones para arrancar de forma presencial, ya que había iniciado la segunda ola de la pandemia en México. Durante este periodo el gobierno federal y los respectivos gobiernos estatales construyeron un conjunto de medidas para capacitar de manera virtual a docentes, de manera voluntaria se inscribieron y capacitaron 500 mil docentes (SEP, 2020^a).

De acuerdo con la Encuesta Encovid 19 Infancia México (EN-COVID19), que se aplicó en hogares por la Unicef-México, la Universidad Iberoamericana en México, el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo con Equidad y la Organización de Estados Americanos, el 89.1% de los entrevistados reportó que las niñas, niños y adolescentes tomaron clases a distancia durante la cuarentena (ciclo escolar 2019-2020), siendo los medios más utilizados el Internet (52.2%), el teléfono celular (37.8%) y la televisión (32.2%) (Unicef-Encovid19). Sin embargo, las brechas económica y tecnológica mostraron una terrible, pero conocida realidad: existió una falta de recursos económicos y de medios tecnológicos que facilitaran el acceso a la educación virtual y/o a distancia: solo 39.5% reportó tener conexión fija a Internet, 34.0% tener al menos una computadora y 49.1% tener dos o más celulares, todos ellos con importantes diferencias entre niveles socioeconómicos. Por si estas carencias tecnológicas fueran poco, se evidenció otra gran brecha, a saber, la educativa: el 78.6% de los hogares con niños en edad escolar expresaron que tuvieron dificultades para continuar con la educación de sus hijas o hijos, debido principalmente a la falta de computadora o Internet, de apoyo pedagógico de las y los docentes, de conocimientos y formación de las madres, padres y tutores, o de carencia de libros y material didáctico (Unicef-IBERO-EQUIDE-OEA. 2020).

Para añadirle más conmociones a la situación, apareció un dato escalofriante en la investigación publicada en la revista *The Lancet* por Hillis, et. al., (2021). Dicho estudio señala que México es el país que tiene el mayor número de niñas, niños y adolescentes que han perdido a su padre, madre, o ambos, así como sus abuelos tutores a causa del coronavirus, exponiendo una cifra de 141 mil, 132 huérfanos (Hillis, et. al., 2021, p.395).

Tabla 1. Los siete países del mundo con más huérfanos por la COVID-19

País	Huérfanos de padre	Huérfanos de madre	Ambos	Abuelos fallecidos tutores	Total de huérfanos
México	97,951	33,342	32	9,807	141,132
Brasil	87,529	25,608	13	17,213	130,363
India	90,751	25,500	12	2,907	119,170
Estados Unidos	75,645	29,222	17	8,824	113,708
Perú	73,119	19,568	15	6,273	98,975
Sudáfrica	55,733	26,673	16	12,203	94,625
Irán	31,503	8,916	7	570	40,996

Fuente: Nota de MVS Noticias: <https://mvsnoticias.com/columnas/la-orfandad-pandemia-oculta-de-la-covid-19> https://www.niusdiario.es/sociedad/sanidad/millones-pierden-abuelos-segundos-cuidador_18_3173371183.html

El Boletín 89 de la SEP, publicado el 4 de mayo de 2021, informó que, al concluir la inmunización del personal educativo del país, podrían iniciar clases presenciales. Entre sus motivaciones mencionó que el regreso a las aulas ayudaría a la salud mental del alumnado y el proceso de enseñanza-aprendizaje, motivos suficientes que indicaban ya se requería regresar a clases. Asimismo, el boletín en comentario exponía que el regreso sería de manera voluntaria, gradual y segura para todas y todos y sugería que no se repruebe a las y los alumnos, en virtud de que no todos tuvieron las mismas oportunidades para el aprendizaje, por lo que sería injusto calificarlos como si las oportunidades y condiciones fueran similares para todas y todos los alumnos.

Tanto el regreso a clases en 2020 y 2021, como la sugerencia de la Secretaría de Educación de la no-reprobación, provocó la discusión en diferentes espacios, pero sobre todo en las redes sociodigitales, en particular en las principales páginas web donde interactúan cotidianamente muchos docentes de educación básica en México. Por ello, el objetivo del capítulo es presentar algunos de los

imaginarios y narrativas más comúnmente representados por algunos docentes mexicanos, sobre el papel de estudiantes y padres de familia, el retorno seguro y regulado a clases y la no-reprobación de niños, niñas y adolescentes, del uso de memes y comentarios en dos sitios de Facebook y un canal de YouTube, que construyeron narrativas simbólicas en torno y durante la pandemia por el coronavirus. La finalidad central de analizar la ideografía docente para reconstruir cómo enseñan y ejercitan la y en la comprensión los docentes en México, bajo el marco de la pandemia SARS-CoV 2, padecida durante el periodo comprendido de 2019 a 2021.

Para lograr lo anterior, el capítulo se estructura en cuatro apartados. En el primero se presenta el análisis de la propuesta de Morin de enseñar en la comprensión, comprendido como uno de los siete saberes necesarios para la educación del futuro. El segundo explicita la estrategia metodológica que se utilizó para recabar, sistematizar y analizar la información de la observación virtual no participante de memes y narrativas. En el tercer tema se presenta el análisis cualitativo del contenido y la intencionalidad simbólica de los memes y comentarios. Y, finalmente, se plantean las reflexiones finales de este texto.

A continuación, se muestra el análisis del saber “enseñar en la comprensión” de acuerdo con Morin y su aplicación para el análisis de narrativas y memes.

1. Enseñar la comprensión de acuerdo con Edgar Morin

De acuerdo con la obra de Edgar Morin (1999), “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”, interpretado como las ingentes necesidades formativas que se requieren en el porvenir son: enfrentar las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión (p.5-14); conocer lo que es conocer (p.15-20); conocer la condición humana (p.23-32); conocer la identidad terrenal (p.33-42); enfrentar las incertidumbres (p.43-50); cultivar la ética del género humano (p.59-64) y enseñar la comprensión(p.51-58).

Aun cuando sabemos que la indagación y razonamiento sobre todos ellos son urgentes y necesarios, sobre todo en el actual contexto planetario, nuestro interés en este escrito se centra en la reflexión y su aplicación in situ por parte de las y los profesores, relativos al análisis del saber necesario para el futuro de “enseñar en la comprensión”. Nuestra intención y recorte metodológico obedece a la consideración de que, en el presente panorama de pandemia, la comprensión de los docentes sobre las diversidad de situaciones que están viviendo cotidianamente las madres y padres de familia, los estudiantes y el propio sector docente, es fundamental para la re-dirección y la transformación de la perspectiva gremial y la política educativa en nuestro país. En este tenor, Edgar Morin propone la enseñanza de este saber necesario como interiorización de que 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 (p.50).

En la misma línea, se deben considerar dos tipos de comprensiones: la comprensión intelectual y objetiva y la comprensión humana intersubjetiva (p.50). Asimismo, Morin cree que el comprender incluye necesariamente un proceso de empatía, de identificación y de proyección (p.51). De manera semejante, el autor sostiene que la comprensión es siempre intersubjetiva, por lo que la comprensión humana necesita apertura, simpatía y generosidad (p. 51). Considera que la comprensión del sentido de las palabras de otro, de sus ideas y de su visión del mundo siempre está amenazada por todos los lados: que hay ruido que parasita la transmisión de la información, crea el malentendido o el no-entendimiento (p.51).

De igual modo, Morin discurre que existe la ignorancia de los ritos y costumbres del otro, la incomprensión de los valores, de los imperativos éticos, de las otras visiones del mundo y de una estructura mental a otra (p.51). Uno de los elementos tóxicos que impiden la comprensión es el egocentrismo, que no es otra cosa que la incomprensión de sí mismo y que es una fuente muy importante de la incomprensión de los demás (p.51), a través del cual escondemos nuestras carencias y debilidades, pero somos despiadados con las de los demás (p.52).

En síntesis, en el sexto saber, “enseñar la comprensión”, se señalan dos tipos de comprensión: la intelectual u objetiva, por un lado, y la humana e intersubjetiva por el otro. “La comprensión hu-

mana sobrepasa la explicación. La explicación es suficiente para la comprensión intelectual u objetiva de las cosas anónimas o materiales. Es insuficiente para la comprensión humana” (p.51). Comprender, en lo humano, “incluye necesariamente un proceso de empatía, de identificación y de proyección. Siempre intersubjetiva, la comprensión necesita apertura, simpatía, generosidad.” (p.51). La propuesta por una Educación para vencer los obstáculos de la comprensión implica reconocer las amenazas que vienen de lo externo, de las ideas y palabras de los otros. Los obstáculos que se mencionan son el ruido, la polisemia, la ignorancia de los ritos y costumbres del otro, los valores de las otras culturas, los imperativos propios de cada cultura, la imposibilidad de incompreensión desde una estructura mental hacia otra, etc. Por otro lado Morin señala los obstáculos de lo interno para ambas comprensiones: la intelectual y la humana y desarrolla una extensa y exhaustiva descripción de la amenaza que representa cada uno de estos obstáculos: el egocentrismo, el etnocentrismo, el socio centrismo y el espíritu reductor; asimismo, piensa que dentro de los múltiples y multiformes obstáculos a la comprensión está el bucle del egocentrismo-autojustificación-auto decepción (p.52-53), los que, por limitantes de espacio, no desdoblamos en este escrito.

La propuesta moriniana sobre el paradigma de la complejidad y su idea del pensamiento complejo cuestiona seriamente la naturaleza y contenido de los conceptos de conocimiento y aprendizaje, planteando la necesidad de entender la construcción social de la realidad y el conocimiento como procesos complejos porque:

- Reconoce que el sujeto humano que estudia está incluido en su objeto;
- Concibe todas las dimensiones o aspectos, actualmente disjuntos y compartimentados, de la realidad humana;
- Concibe al hombre no sólo como homo sapiens, faber y oeconomicus, sino también como demens, ludens y consumans;
- Mantiene juntas verdades disjuntas que se excluyen entre sí;
- Alía la dimensión científica (verificación de datos, mentalidad de hipótesis y aceptación de la refutabilidad) a las

dimensiones epistemológica y reflexiva (filosóficas);

- Encuentra un sentido a las palabras perdidas y despreciadas por las ciencias, incluidas las cognitivas: alma, mente, pensamiento.

2. Las redes socio digitales y los memes

Las redes socio digitales han popularizado a los memes y el efecto narrativo que se desprende de ellos, los memes son considerados construcciones multimedia con naturaleza de signos que están condicionando gran parte de los procesos comunicativos y sociales. Es por eso que pretendemos ahondar en la dimensión signífica de los memes, para comprender cuáles son los mecanismos que las accionan y les conducen al éxito y/o la popularidad.

Dawkins (1976) es considerado como el pionero del concepto “meme”. Señala que el término proviene de la palabra griega *míme-me* que significa “aquello que es copiado”. De acuerdo con el autor, la información cultural del meme también se replica y transmite al igual que el gen. Dicho término y perspectiva evolucionista sobre los mecanismos de transmisión cultural ha sido retomado por un gran número de analistas del meme en Internet (Knobel y Lankshear (2007), Danung (2008), Shifman y Thelwall (2009) y Bauckhage (2011).

Seguindo a Wilson, un meme es como un “nodo de memoria semántica” (Wilson, 1998, p.148), mientras que para Lissack “los memes se han convertido en unidades semánticas capaces de evocar los significados a los que están asociados. Es el proceso de evocación y la eficacia del meme como disparador de atención, recuerdo y repetición del significado adscrito, lo que los vuelve relevantes” (Lissak, 2004, p.5). Para Pérez, Aguilar y Guillermo, el meme se trata de signos en torno a los cuales se construyen sentidos, “que dan lugar a comunidades que se relacionan entre sí con base en dichos referentes y funciones expresivas comunes” (2014, p.87-88).

Gran parte de la interacción social, amplificada por la cultura visual que está condicionando nuestras vidas, descansa sobre la eficacia de estos artefactos multimedia con un comportamiento pa-

recido al de los signos más complejos, los pictóricos y los verbales e identifica las características discursivas que, por su propia naturaleza, llevarían implícitas.

Los memes son construcciones narrativas multimedia que se presentan en el ecosistema digital como herramientas productivas y culturales. Los memes no son fenómenos pasivos, sino elementos activos, de naturalezas diversas, que bajo una apariencia humorística vehiculan ideas, sentimientos, pensamientos, tensiones, consensos y discrepancias. En este sentido, sí podemos concederles una clara capacidad signíca.

Bajo esta lógica, la capacidad de los memes de alterar el significado y significante original de un símbolo iconográfico, a partir de los distintos mecanismos multimedia, es algo propio del nuevo ecosistema digital, otra de las muchas ramificaciones de la cultura signíca, término acuñado por Eco (1998), que parece haber adoptado.

A continuación, se presenta la estrategia metodológica que se aplicó para la selección, recopilación, sistematización y análisis de los memes y narrativas, acerca de los tres componentes del estudio: el papel de estudiantes, el rol jugado por madres y padres de familia, el retorno seguro y regulado a clases y la no reprobación de niños, niñas y adolescentes.

3. Estrategia metodológica

De acuerdo con Picciuolo (1998), en los entornos virtuales las situaciones a observar se amplifican, en el sentido de que se pueden observar las dimensiones tradicionales de la vida cotidiana, así como las interacciones sociales formalizadas a través de los servicios de comunicación que ofrece Internet (Chat, foros de discusión, listas de distribución, telefonía, redes sociales, etc.), también las realizadas por las simulaciones que generan otras tecnologías y, además las acciones sociales ejecutadas en el mundo real a consecuencia de las interacciones realizadas en entornos virtuales. Por lo anterior, el camino a seguir debe estar basado en la integración de tres metodologías complementarias para la recolección de los datos: las observaciones en línea, entrevistas (“cara a cara”) y el análisis de contenido de materiales suplementarios (Sade-Beck, 2004).

Los resultados del estudio que presentamos es una primera aproximación que realizamos sobre el objeto de estudio, por ello, en su primera fase solo es un análisis de tipo exploratorio en el que solamente se realizó observación virtual directa no participante, a través de medios electrónicos.

La observación consistió en el seguimiento, durante el periodo de septiembre de 2019 a julio de 2021, de la actividad en línea de los integrantes de dos grupos de Facebook y un canal de YouTube y la captura de memes y comentarios, para su posterior interpretación de segundo orden (Clifford Geertz, 2003). La participación como observador periférico, de acuerdo con Garrido (2003), es “mantenerse en la periferia implica actuar como un lurker (participante pasivo), accediendo a la práctica sin interferir en su desarrollo”, lo que nos permite una socialización secundaria, mediante la propiciación del acceso a las identidades y trayectorias de los participantes y a las historias compartidas en las negociaciones de significado, así como al repertorio utilizado y a los estilos del discurso. Esta técnica permite la recolección de aquellos datos que se encuentran en capas superficiales de la práctica y del contexto de la comunidad virtual, que son susceptibles de análisis de tipo descriptivo, sociotécnico y discursivo.

Como lo plantea Edgar Morin, “Vivimos en un mercado planetario que no ha sabido suscitar fraternidad entre los pueblos”. Esta terrible condición humana hace necesario analizar dicha contradicción en una escala reducida, tomando en consideración el microcosmos de las relaciones personales. Es por ello que decidimos “aterrizar” el planteamiento en un sector específico y con una serie de actores centrales para el sistema educativo, a saber, la escuela, las y los docentes, las y los alumnos, así como las madres y padres de familia.

Facebook y Youtube son las redes sociodigitales más grandes del mundo actualmente. En este momento Facebook tiene 2, 740 millones de usuarios y cuenta con 93 millones en México; Youtube tiene 2,291 millones de usuarios en el orbe y en México posee 74 millones (Estatista, 2021 y Marketing4ecommerce, 2021). De acuerdo con el Statista Research Department (2021), el perfil de los usuarios de Facebook en México, según datos de junio de 2021, el 55,9% tenía entre 18 y 34 años de edad durante el periodo analizado. Resulta obvio que las generaciones mayores presentaron un

nivel inferior de uso de la aplicación, ya que solo un 8.9% de las personas que usaban esta red social tenían 55 años o más; el perfil de los usuarios de Youtube en México, de acuerdo con We are Social-Hootsuite, 2021, del total de usuarios, el 58.6% son hombres y 41.4% mujeres. En términos etarios, la distribución se compone de la siguiente manera: el 19.3% tienen entre 18 y 24 años, 34.8% entre 25 y 34 años, 16.7% entre 35 a 44 años, 11.45% entre 45 y 54 años, 9.4% entre 55 a 64 años y 8.3% de 65 y más años, es decir, la aplicación es utilizada matormente por la juventud y la primera adultez.

Por otra parte, el perfil de los docentes de educación en México evidencia una notable feminización del magisterio. Durante el ciclo escolar 2018-2019, 87% de docentes en preescolar eran mujeres, 64.4% en primaria, 53.5% en secundaria, 49.2% en educación media superior y 47.3% entre académicos de las normales públicas, lo cual no difiere de anteriores periodos (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2020, p.10). La edad promedio de los docentes de educación básica en México es de 40 años, y la mayoría de los maestros están entre los 30 y 44, en segundo lugar siguen quienes tienen entre 45 y 59 años. En cuanto a su sexo, hay más mujeres en los grupos de edad joven y, conforme aumenta el rango de edad, existe mayor presencia de hombres, mayormente a partir de los 60 años. Cosa curiosa, en el rango de edad de 45 a 49 años de edad, la proporción es idéntica entre ambos (INEGI, 2020).

Al ser profesores-investigadores en educación superior y, en especial, formadores de docentes y de profesionales de la educación, consideramos dos plataformas en las cuales el gremio magisterial de educación básica participa e interactúa en mayor medida, no referimos a las redes sociodigitales de Facebook y Youtube. Para la elección de esas plataformas se consideraron varios atributos: a) referirse a la educación en tiempos de pandemia y aislamiento; b) fueran páginas o canales que buscaran informar y compartir información entre docentes, c) el número de suscriptores, d) que fueran perfiles públicos y e) temporalidad. En Facebook encontramos por lo menos 16 páginas con más de 1,000 suscriptores (Ver anexo 1, Tabla 3), de las cuales se eligieron los dos con mayor número de suscriptores y antigüedad.

Dentro de Facebook se seleccionó la página “Soy Docente: evaluaciones y más” y “ASESORÍA TÉCNICO PEDAGÓGICA” (Tabla 1). En YouTube se eligió “Soy Docente”.

Tabla 1. Páginas seleccionadas en Facebook

Facebook	Miembros	Link	Fecha de Creación
ASESORÍA TÉCNICO PEDAGÓGICA	285,123	https://www.facebook.com/groups/asesoria.tecnico.pedagogica	11 septiembre 2013
y más	841.118	https://www.facebook.com/soydocenteevaluaciones	24 julio 2017

Fuente: Elaboración propia, con base en perfiles de páginas en Facebook recuperada 23-08-2021.

Para el caso de YouTube se encontraron tres canales que tenían más de 2 millones de visitas y se seleccionó el que contaba con mayor número de ellas (Ver anexo I, Tabla 4). El canal se llama “Soy docente” y cuenta con 671,158 suscriptores y con 126,250,871 vistas; además el canal se vincula a la página de Facebook “Soy Docente: evaluaciones y más” que tiene 836,734 seguidores y a otras plataformas como Instagram, Twitter y Tiktok.

Tabla 2. Canal seleccionado de YouTube.

Nombre	vistas	Link	Videos creados	Fecha creación
Soy Docente	126,250,871	https://www.youtube.com/c/JaimeUchihado-cente/featured	2810	16 septiembre 2011
Alex Duve Material para Docentes	13,811,075	https://www.youtube.com/c/alexduveintegral/featured	944	20 abr. 2008
Profesor Informado	2,002,421	https://www.youtube.com/channel/UCQ95v6OZLK17VyoCM5KLwjQ/about	199	25 julio 2015

Fuente: Elaboración propia con base en información del canal YouTube recuperada 23-08-2021.

A través de medios electrónicos se aplicó la observación virtual directa no participante. Se realizó un seguimiento de la (re) producción y circulación de memes de Internet por parte de los informantes, así como de su interacción con ellos en la plataforma de redes socio digitales ya mencionadas: Facebook y YouTube y se obtuvo un registro separado para cada informante observado, a partir de la actividad registrada en su perfil de Facebook y YouTube.

El registro se llevó a cabo por medio de capturas de pantalla y/o el almacenamiento de las imágenes que componen los memes de Internet y en algunos de ellos se incluyen los comentarios y/o reacciones tanto de quien (re)produjo el meme, así como de otros usuarios de Facebook que forman parte de la red de contactos del informante que se seleccionaron para el análisis, cuando tal interacción haya existido. El periodo de observación abarcó desde marzo de 2019 hasta julio de 2020, por lo que los memes y comentarios de Internet recopilados fueron (re)producidos por los informantes en ese periodo de tiempo.

El estudio de los memes y testimonios se efectuó mediante un análisis de contenido cualitativo. Esta técnica busca descubrir los significados de un mensaje, que pueden ser un discurso, una historia de vida, un artículo u otro tipo de documento, “se trata de un método que consiste en clasificar y/o codificar los diversos elementos de un mensaje verbal o en otro tipo de formato en categorías con el fin de hacer aparecer de manera adecuada su sentido” (Mayer & Quelle, 1991). Procedimos de esta manera porque el análisis de contenido se centra en la comunicación, pero no se restringe al plano verbal y puede ser aplicada a una amplia gama de materiales visuales o sonoros, como pintura, fotografía, video, música, etc. (Gustafson, 1998; Leavy, 2000), lo que en ocasiones se denomina “material simbólico” (Kolbe & Burnett, 1991).

Por último, es importante destacar que los memes seleccionados del Internet para nuestro análisis fueron únicamente aquellos que, en su dimensión de contenido, exponen representaciones explícitas de su imaginario sobre el regreso a clases, los papeles de estudiantes, madres y padres de familia y sobre la aprobación o reprobación de alumnos. Lo anterior no significa que no existan otro tipo de representaciones que permitan explorar la dimensión del imaginario de los docentes -de hecho, el corpus total de memes fue considerable, consistente en cientos de ellos- pero, por motivos

heurísticos se tomó la decisión de limitar el análisis, considerando las dimensiones arriba señaladas.

4. Análisis de los memes y sus narrativas

La siguiente reflexión que llevaremos a cabo es sobre enseñar en la comprensión. De acuerdo con la Real Academia Española de la Lengua la comprensión es la “acción de comprender o comprenderse. Facultad, capacidad o perspicacia de entender y penetrar las cosas. Actitud comprensiva o tolerante” (RAE, 2021). Al respecto, Morin nos plantea cuatro dimensiones que deben de tener en cuenta los docentes para poder enseñar en la comprensión, por ello analizaremos la comprensión intelectual objetiva, la comprensión humana intersubjetiva, el egocentrismo con sus carencias y debilidades y la ignorancia de los ritos y costumbres del otro.



Sobre la comprensión intelectual intersubjetiva-objetiva que hacen los docentes sobre estos dos momentos que analizamos, es decir, el regreso a clases y la recomendación oficial de la no-reprobación, encontramos testimonios que evidencian un desfase entre ambos tipos de comprensión. En lo referente al regreso a clases presenciales hallamos que sus argumentos se centran en que será un error que se regrese a clases, se cometerá una injusticia y que la SEP es incoherente. A continuación, se muestran varios testimonios de los y las docentes.

Pinki SEP incoherente, mientras pasa a todoss los alumnos a miles de docentes no nos reprobo, si no peor aún, ¡¡¡rechazo para *presentar el examen* de incremento de hrs!!!, es una garrafal injusticia porque contamos con la preparación académica y la experiencia ¿dónde queda la empatía que tanto pregona? (hombre, docente, educación básica, Facebook) Ya SEP, ya perdiste toda la idea de lo que en verdad es tu función, pero bueno si eso es lo que quieren los padres irresponsables pues adelante a seguir teniendo alumnos e hijos mediocres (mujer, docente, educación básica, Facebook); Están cometiendo un “GRAVE ERROR” al menos el 70% de la comunidad educativa (Directivo, docentes, alumnos y padres de familia) deben estar vacunados ☐ para evitar una tragedia masiva. Padres de familia USTEDES TIENEN LA OPCIÓN DE NO ENVIAR A SUS HIJOS A CLASES PRESENCIALES ☐ cuidenlos, porque esta claro que el gobierno no lo está haciendo (mujer, docente, educación básica, Facebook); Tengo miedo de enfermarme, tengo miedo de morir, he padecido de ansiedad estos últimos días (lo que no senti durante todo este encierro) No se me hace nada justo (mujer, docente, educación básica, Facebook).

En tanto, que en lo que refiere a la comprensión humana intersubjetiva de los docentes más bien podríamos hablar de la ausencia de comprensión humana intersubjetiva, ya que sus testimonios están centrados en una falta de identificación con el otro, a las burlas, condenas, adjetivaciones y descalificaciones que se hace tanto de estudiantes y padres sin fundamento alguno y donde consideran que toda la culpa por la falta de logros académicos y una posible rebrote del SARS-Covid en los planteles educativos la tienen los padres por ser irresponsables y mediocres. Ello, debido a una falta de empatía, identificación y proyección hacia estudiantes, padres de familia e incluso autoridades educativas.

La incompreensión del docente hacia la familia -y viceversa- es un signo notorio de la desvinculación entre escuela y comunidad. El divorcio de las y los principales sujetos de la educación debe terminarse para abrir paso al punto neurálgico de este ensayo, a saber, educar en y para la comprensión, en aras de construir un mundo donde quepan muchos mundos. Enseguida se presentan testimonios al respecto de las/los docentes que tocaron el espinoso tema de la descalificación a las y los alumnos y sus madres y padres, como

103

rante la pandemia evidencian su falta de comprensión humana intersubjetiva, como se puede apreciar a continuación.

Es cierto que el aprendizaje a distancia tuvo muchas limitaciones, pero el rezago no fue culpa de los profesores, pues todos seguimos dando clases e incluso dedicamos muchas horas extra al trabajo a distancia. El rezago ya existía desde antes de la pandemia y se agudizó a causa de aquellos padres de familia que nunca se comprometieron con la formación de sus hijos (mujer, docente, educación básica, Facebook); jajaja el monito echado al corral de la escuela jajaja VOLÁNDO, AVENTADO jajajaja eso hacennlos papas namas los dejan ahí pa quitarselos de encima jaajsj (hombre, docente, educación básica, Facebook); Felicidades padres de familia, que bueno que su hijo pasó y sin hacer tareas, sin molestarse ni molestarse ustedes. Que bueno y que gusto que todavía salió a burlarse de esta situación; Vergüenza le debía dar a esos padres irresponsables. Se que una gran falta de respeto para todos los docentes, pero al final del camino cada alumno es lo que quiera ser, para ustedes los docentes cada alumno pasa por su vida cada año pero para los padres es para toda la vida así que la mediocridad, la irresponsabilidad, el cinismo y las faltas de respeto las vivirán los propios padres el daño es para ellos (alumnos y padres), (hombre, docente, educación básica, Facebook).

En concordancia con lo anterior, las y los docentes consideran que

Si un alumno se llegará a contagiar y morir, no será culpa del docente, ¡y ni de los directivos...ah! y mucho menos del gobierno. Será responsabilidad de los padres de familia. Porque si se llegarán a enfermar sus hijos de gripa, tos y hasta temperatura, (será Covit y no una simple infección de vías respiratorias) lo canalizarán, lo entubarán y después te lo entregarán hecho cenizas. Mas claro no se puede explicar (hombre, docente, educación básica, Facebook); Ok, a ver si durante las clases presenciales también rayas tu camioneta con la frase: “Mi hijo es el más pendejo del salón por mi culpa”. ¡!!!!Personas mediocres que irán por la vida ...MEDIOCREs !!!!!; Y para esa burla si hubo tiempo, si hubo medios, si hubo ganas, que deprimente que haya este tipo de personas que no

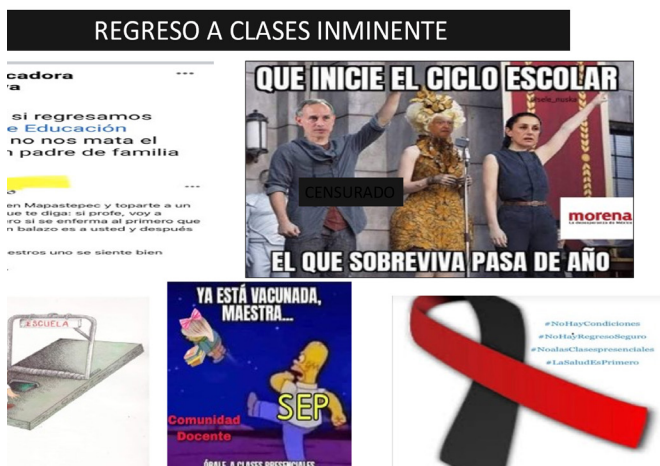
miden lo que le están promoviendo a sus hijos, que lamentable, siempre lo he dicho, no son los NNA, es lo que les enseñamos los padres. Los mediocres son y serán siempre los padres (hombre, docente, educación básica, Facebook); Pero eso pasa aún estando en presencial, alumnos q ni hacen nada en el salón sus padres les hacen un mega festejo en sus casas son conformistas (mujer, docente, educación básica, Facebook); Pero eso pasa aún estando en presencial, alumnos q ni hacen nada en el salón sus padres les hacen un mega festejo en sus casas son conformistas; El hecho de presumir que “me gradué sin hacer tarea” o “sin mandar tarea me gradué”, significa que los docentes somos la burla de los padres de familia y los mismos alumnos (hombre, docente, educación básica, Facebook).

Morin también habla que ocultamos nuestras carencias y debilidades, pero somos despiadados con las de los demás (p.52). Así podemos decir que encontramos que consideran la venganza un mecanismo “natural” y legítimo para confrontar la falta de recursos económicos y tecnológicos y las supuestas burlas de las y los alumnos y las madres y padres de familia

¡Pero el Próximo ciclo que estemos presencial, ya que no tengan excusa de que “No tenemos computadora ni internet” vamos a tener a la Mano sus evaluaciones de los ciclos anteriores y ahora si les vamos a exigir bonito! (hombre, docente, educación básica, Facebook) ; Dice Delfis que la escuela es el lugar más seguro para los niños. ¡¡MENTIRA!! No puede ser seguro por las aglomeraciones. Que los niños tienen que regresar por la violencia familiar, obesidad, estrés, ¡¡¡¡ah caray!!! en la escuela trabajan nutriólogos, psicólogos y trabajadores sociales???? (hombre, docente, educación básica, Facebook); Tengo miedo de enfermarme, tengo miedo de morir, he padecido de ansiedad estos últimos días (lo que no sentí durante todo este encierro) No se me hace nada justo. (mujer, docente, educación básica, Facebook)

Y, finalmente, el egocentrismo que Morin nos dice que no es otra que, la incomprensión de sí mismo que es una fuente muy importante de la incomprensión de los demás (p.51).

ES INJUSTO QUE HAGAN QUE DEN CALIFICACION QUE HAGAN QUE APRUEBEN AÑO A LOS QUE JAMAS SE PREOCUPARON NI SE OCUPARON EN HACER TRABAJOS Y TAREAS, TANTO ALUMNOS COMO PADRES DE FAMILIA IRRESPONSABLES.....POR ESO LOS HACEN INUTILES EN LUGAR DE AYUDARLOS (mujer, docente, educación básica, Facebook); Ya SEP, ya perdiste toda la idea de lo que en verdad es tu función, pero bueno si eso es lo que quieren los padres irresponsables pues adelante a seguir teniendo alumnos e hijos mediocres (mujer, docente, educación básica, Facebook) Solidario el maestro mis naranjas, solidario es cuando se encuentra alguien en posición desfavorable por algo físico o latente, no cuando son unos flojos (hombre, docente, educación básica, Facebook); Tengo miedo de enfermarme, tengo miedo de morir, he padecido de ansiedad estos últimos días (lo que no senti durante todo este encierro) No se me hace nada justo. (mujer, docente, educación básica, Facebook); ¿Quieren que tú cómo maestro soluciones toda la vida del alumno, pero que apoyo brindan a los docentes? (hombre, docente, educación básica, Facebook); Ay sí bien chucho si la SEP quiere todos pasen que nacen repruebe así como le dicen que sean parejos así como todos alumnos van a pasar así como todos los maestros que se van el examen pasen también parejos o nada así como la SEP quiere que todos los alumnos pasen Así que diga lo mismo en la usicamm que todos los maestros que hicimos el examen de admisión pasemos que será en la congruencia (hombre, docente, educación básica, Facebook).



Curiosamente, hay una serie de testimonios y memes de las y los profesores, relacionados con el tema del inminente regreso a clases, que reivindican para sí (de manera inconsciente), a contrario sensu de lo que piensan, practican y profesan hacia la otredad. Nos referimos a los elementos que plantea Morin sobre el saber necesario de enseñar en la comprensión, esto es, la demanda de comprensión intelectual objetiva, de comprensión humana intersubjetiva, el abandono del egocentrismo, el reconocimiento de las amenazas que vienen de lo externo, de las ideas y palabras de los otros y evitar el reduccionismo.

Las y los docentes que participaron en el conjunto de memes y narrativas, demandan que la sociedad y el gobierno los comprendan y muestren un proceso de empatía, de identificación y de proyección con sus problemáticas y experiencias personales y profesionales, pidiendo apertura, simpatía y generosidad para con el gremio por parte del gobierno, las y los estudiantes y las madres y padres de familia, así como la exigencia de no ignorar sus ritos y costumbres, en tanto personas y gremio. Sin duda, en sus relatos se puede interpretar que requieren de la comprensión del sentido de las palabras del otro, porque sus ideas y su visión del mundo siempre están amenazadas por todos lados. Perciben mucho “ruido” que impide la transmisión de la información y crea el malentendido o el no-entendimiento de su situación.

No hay maldición que alcance a nuestro presidente... cuanto repudio para usted...terquedad y NECEDAD... berrinche y atentado a la salud.....Me encantaría estar en la mañana para escupirle la cara.....(hombre, docente, educación básica, Facebook); Maestros recordemos que para el gobierno solo somos un número, no somos importantes como personas, ya lo sabemos, así que nos obligan a regresar al trabajo, debemos cuidarnos, en estos casos aunque suene egoísta, primero nosotros, nuestra salud, física y emocional,(mujer, docente, educación básica, Facebook); yo me puse cansino, tengo solo una dosis estoy por aplicar la segunda, aun con vacuna han muerto muchísimas personas (mujer, docente, educación básica, Facebook); Por algo Alemania es un país de primer mundo y una potencia económica, imagínense que hicieran lo mismo que aquí pasando a diestra y siniestra a los alumnos en todos los niveles y que obliguen a los maestros a regresar a clases, aunque podamos perder la vida, Alemania sería un país mediocre como lo es México hablando de cultura, salvo honrosas excepciones, que tristeza (hombre, docente, educación básica, Facebook)

En particular, existen algunos memes que se distinguieron por su penetración del resto que presentamos aquí y de muchos otros que, por cuestiones de espacio, no recuperamos.

En el caso del canal de YouTube y las dos páginas de Facebook analizadas, el meme SEP nos ordena poner 6 de calificación no reprobar obtuvo 482 Me gusta, 176 Me enoja, 117 Me entristece, 65 con signos de admiración, 25 emoticonos de risa, 6 de corazón y 3 me importa.

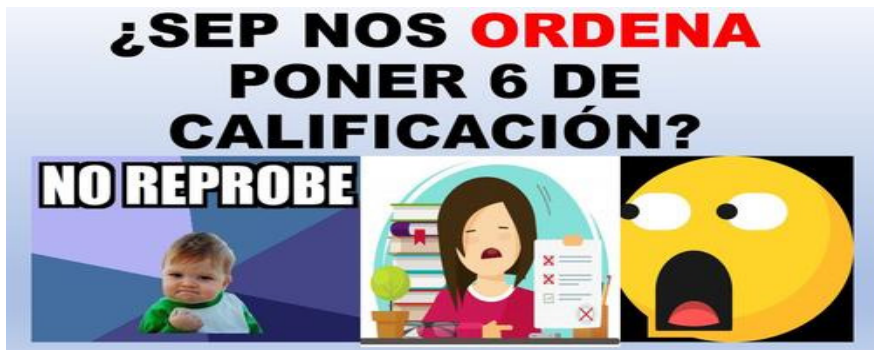


Figura 1. Memes de Internet que refiere al caso que la SEP sugirió no reprobar a los estudiantes de educación básica (Fuente. Perfiles de Facebook).

A continuación, se muestran dos de los memes que mayor número de veces se reprodujo y gusto a los docentes en una de las páginas de facebook analizadas y que hace referencia a la “irresponsabilidad de los padres/madres”. Un total de 4,211 personas emitieron un emoticon (2,768 Me gusta y 1,263 Me divierte,), además de generar 183 comentarios y se compartió 572 veces.





Figura 2. Memes de Internet referente a la adjetivación de padres/estudiantes irresponsables y mediocres (Fuente: Perfiles de Facebook).

Otro de los memes que hace referencia a la no reprobación y que mayor número de veces se reprodujo y gustó a las y los docentes de una de las páginas de facebook analizadas es el siguiente. Un gran número de personas emitieron un emoticones (4,355 Me divierte y 2,098 Me gusta), además de generar 496 comentarios y compartirlo 5,106 veces.



Figura 3. Memes en Internet referente a la no reprobación (Fuente: Perfiles de Facebook).

Reflexiones finales que abren interrogantes iniciales

No fue una tarea sencilla relacionar el pensamiento de Edgar Morín, referido a educar para la comprensión, con los imaginarios y narrativas de las y los docentes, mediando una estrategia de investigación cercana a la etnografía virtual, a través de la observación virtual directa no participante de los memes y las opiniones que vertía el magisterio en las redes sociales de Facebook y YouTube, pero creemos se logró el objetivo de mostrar la construcción simbólica de los imaginarios y narrativas más comúnmente representados por las y los docentes en dos páginas de Facebook y un canal de YouTube, sobre tres asuntos polémicos: el papel y responsabilidad de estudiantes y padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el retorno seguro y regulado a clases y la no reprobación de niños, niñas y adolescentes. Conseguimos realizar un seguimiento de la producción y circulación de memes por parte de los informantes, así como de su interacción con ellos en la plataforma de redes sociodigitales ya mencionadas representó un reto por la multiplicidad y enorme variedad de elementos que se publican en las redes, por lo que es importante subrayar que los memes seleccionados para nuestro análisis, fueron únicamente aquellos que exponen representaciones explícitas de su imaginario sobre el regreso a clases, los papeles de estudiantes, madres y padres de familia y sobre la aprobación o reprobación de alumnos.

A lo largo del capítulo, desarrollamos las cuatro dimensiones que deben de tener en cuenta los docentes para poder enseñar en la comprensión, a saber, la comprensión intelectual objetiva, la comprensión humana intersubjetiva, el egocentrismo con sus carencias y debilidades y la ignorancia de los ritos y costumbres del otro.

Sobre la comprensión intelectual intersubjetiva-objetiva que hacen los docentes acerca del regreso a clases y la recomendación oficial de la no-reprobación, encontramos testimonios que evidenciaron una ausencia de comprensión y empatía, ya que sus testimonios indicaron una falta de identificación con los otros (alumnos, madres y padres); claras burlas, condenas, adjetivaciones y descalificaciones hacia los otros sujetos educativos, sin fundamento alguno y donde consideraron que la “culpa” de la falta de logros académicos y un posible rebrote del SARS-Cov2 en los planteles educativos, la tienen los padres por ser irresponsables y mediocres. Sin duda, la incomprensión del docente hacia la familia -y viceversa- es un signo

notorio de la desvinculación entre escuela y comunidad. El divorcio de las y los principales sujetos de la educación debe terminarse para abrir paso a un nuevo enfoque educativo y de diseño curricular, basado en educar en y para la comprensión y no en la visión enciclopedista y fragmentaria actual.

Uno de los elementos “tóxicos” de la humanidad es el egocentrismo, Morin plantea que, a través de este, ocultamos nuestras carencias y debilidades, pero, al mismo tiempo, somos despiadados con los demás. Esta situación fue notoria en varios memes y juicios que las y los docentes establecieron, en los que consideran la venganza un mecanismo “natural” y legítimo para confrontar la falta de recursos económicos y tecnológicos y las supuestas burlas de las y los alumnos, así como de las madres y padres de familia. De igual forma, los testimonios con respecto al logro-no logro de los aprendizajes de los estudiantes durante la pandemia, evidencian su falta de comprensión humana intersubjetiva al no asumir responsabilidad alguna en la construcción de los aprendizajes.

En dirección contraria a su quehacer y actitud, las y los docentes demandan que los otros sujetos de la educación muestren comprensión objetiva e intersubjetiva, abandonen el egocentrismo, reconozcan las amenazas externas y eviten el reduccionismo del papel que juegan en las escuelas y de la cultura magisterial que comparten. De hecho, en los testimonios demandan que la sociedad y el gobierno los comprendan y muestren un proceso de empatía, de identificación y de proyección con sus problemáticas y experiencias personales y profesionales, pidiendo apertura, simpatía y generosidad para con el gremio por parte del gobierno, las y los estudiantes y las madres y padres de familia. Al respecto, colocamos tres memes que se distinguieron no solo por su impacto en las y los docentes, sino por lo agrio y duro de su contenido, haciendo referencia a las y los estudiantes como changos y como burlones de que no los podían reprobar; y a las madres y padres como irresponsables que solo abandonan (de un puntapié) a sus hijos en las escuelas.

Resulta imperativo reconstruir el papel de la escuela, los docentes, las y los alumnos, así como de las madres y padres de familia y de la comunidad en general, cuestionar su dinámica desde el pensamiento complejo. Sin duda, es necesario cambiar el enfoque, transformar la educación, abandonar la rigidez paradigmática que reduce la educación y sus instituciones a lo que es mercantil o un

mero salvoconducto para la supervivencia, todo esto enmarcado en una modelo neoliberal que es incapaz de garantizar el derecho al trabajo, la salud, una educación de calidad con calidez, así como a una vida digna, plena y más feliz. Incluso, Edgar Morín plantea el reconocimiento de la demanda/necesidad de pensar en nuevas mentalidades sociales, dinámicas organizativas y entramados estructurales capaces de transformar la escuela y los aprendizajes. Ya no podemos continuar culpabilizando al alumno o alumna y a sus familias por el fracaso escolar, ya no podemos practicar evaluaciones autocomplacientes entre las y los que somos o funcionamos como docentes, ya no, ya no es posible.

Si queremos que el planeta pueda satisfacer las necesidades de los seres humanos que la habitan, entonces la sociedad humana debe transformarse. En esta evolución hacia los cambios fundamentales de nuestros estilos de vida y nuestros comportamientos, la educación en su sentido más amplio desempeña un papel preponderante. La educación es la fuerza del futuro, pues constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio. Uno de los desafíos más difíciles será el de modificar nuestro pensamiento de manera que haga frente a la creciente complejidad, la rapidez de los cambios y la imprevisibilidad que caracterizan nuestro mundo. Debemos reconsiderar la organización del conocimiento, y para ello debemos derribar las barreras tradicionales entre las disciplinas y concebir una manera de reunir lo que hasta ahora ha estado separado. Debemos reformular nuestras políticas y programas educativos. Y al realizar estas reformas es necesario mantener la mirada fija a largo plazo, hacia el mundo de las generaciones futuras, pues tenemos una enorme responsabilidad en relación con ellas.

Los siete saberes para la educación deben considerarse indispensables a la hora de educar en el futuro, para cambiar el mundo en la medida de lo posible, afrontar los problemas que nos invaden y que en su gran mayoría podemos solucionar si logramos un cambio de mentalidad, una reforma en nuestros pensamientos en la que la educación tiene mucho que decir. La educación del futuro debe enseñarnos saberes fundamentales que lleven a tomar conciencia de nuestra identidad común, respetando las diferencias, y nos guíe para solucionar los problemas de los que somos víctimas y causa, y convertir la aventura de la vida en eso, en una vida, vida para todos y en todo, vida en la unidad, en el bienestar, en el respeto, en la existencia una existencia plenamente vivida, de todos y para todos,

no de unos por medio de los otros.

Es indefectible refundar y repensar el proceso de enseñanza y aprendizaje, hay que comprender al alumno en su multidimensionalidad, como alguien capaz de transformarse a sí mismo y a transformar el mundo a su alrededor. La docencia del futuro debe negarse a la improvisación emergente ante la falta de planeación en tiempos de pandemia. La construcción del aprendizaje debe ser contextualizada, partir de los problemas reales de la vida cotidiana de las y los alumnos, lo cual demanda mayor flexibilidad, pluralidad de tiempos, espacios y lenguajes, así como diferentes caminos para hacer posible el aprendizaje, pero, sobre todo, requiere formar y formarse en la comprensión.

Parte del contenido de este breve ensayo lo constituye la aspiración de finiquitar con la transición obligada hacia un sistema educativo enraizado en las estrategias y lineamientos del modelo neoliberal, lo que ha impactado fuertemente en los procesos educativos y civilizatorios, en virtud de confrontar la visión economicista que realiza una analogía del mercado financiero y comercial con la educación y su “capital humano” como mercancía, contra una visión profundamente humanista que considera a los procesos educativos y sus agentes como motores de la transformación y de acceso a mejores condiciones de vida. Otro elemento importante de la problemática esbozada en este escrito tiene que ver con las políticas neoliberales educativas insertas en el contexto de la globalización, lo cual ha generado profundos cambios en la manera de conceptualizar a los centros escolares, los docentes, los alumnos y la comunidad.

Nunca como ahora, los planteamientos de Edgar Morin en torno a los saberes necesarios para la educación del futuro marcan la pauta para buscar una transformación educativa que impulse y oriente sus currícula hacia una pedagogía crítica que, además de cuestionar el estatuto científico y la política pública neoliberal aplicada en el sistema educativo planetario, recupere la vocación emancipadora de las instituciones educativas, humanice la perspectiva de la educación y genere las condiciones de un futuro prometedor para esta era planetaria.

Bibliografía y Webliografía

ASESORÍA TÉCNICA PEDAGÓGICA (Facebook). En <https://www.facebook.com/search/top?q=asesoria%20tecnica%20pedagogica>.

Bauchhage, C., “Insights into internet Memes”. Proceedings of the Fifth International AAAI Conference on Weblogs and Social Media, Barcelona, 2011, disponible en [<http://www.aaai.org/ocs/index.php/ICWSM/ICWSM11/paper/view/2757/3304>].

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2020. Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2018-2019. Principales hallazgos. En <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-hallazgos.pdf>.

Danung, J., Lissa Holloway Attaway, “All Your Media Are Belong To Us: An Analysis of the Cultural Connotations of the internet Meme.” Literature, Culture and Digital Media, núm. 17, 2008, disponible en [http://bth.danung.com/danung_rsch.doc].

Dawkins, R., The Selfish Gene, Oxford University Press, Nueva York, 1976. Disponible en: <https://equiponaya.com.ar/congreso/ponencia1-26.htm>.

Estatista.com (2021). Redes sociales con mayor número de usuarios activos a nivel mundial en enero de 2021. <https://es.estadista.com/estadisticas/600712/ranking-mundial-de-redes-sociales-por-numero-de-usuarios/>.

Geertz, C. (2003). La interpretación de las culturas. Ed. Gedisa, España. P. 347

Gustafson, N. (1998) Content analysis in the history class. The social studies, 89 (1), pp. 39-44.

Hillis S, Unwin H, Chen Y, Cluver L, Sherr L, Goldman P, Ratmann O, Donnelly Ch, Bhatt S, Villaveces A, Butchart A, Bachman G, Rawlings L, Green P, Nelson III Ch[†], Flaxman S[†], 2021. Global minimum estimates of children affected by COVID-19-associated orphanhood and deaths of caregivers: a modelling study. The Lancet, Vol. 398, ISSUE 10298, 391-402, July 31, 2021. En <https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140->

6736(21)01253-8/fulltext.

INEGI, 2020. Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. Cuarto trimestre 2020. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.

Knobel, M. y Colin Lankshear, "Online Memes, Affinities, and Cultural Production", en Lankshear C., Michael Peters, Michele Knobel and Chris Bigum (Eds.) *A new literacies sampler*, Peter Lang, Nueva York, 2007.

Kolbe, R., & Burnett, M. (1991) Content analysis research: an examination of applications with directives for improving research reliability and objectivity. *Journal of consumer research*, 18 (2), pp. 243-250.

Leavy, P. (2000) Feminist content analysis and representative characters. *The qualitative report*, 5 (1)(2) Recuperado Diciembre 18, 2002, de la World Wide Web: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR5-1/leavy.html>.

Lissack, M. R., *The Redefinition of Memes: Ascribing Meaning to an Empty Cliché*. *Journal of Memetics - Evolutionary Models of Information Transmission*, núm. 8, Hershey, PA., EE.UU., 2004, disponible en [<http://cfpm.org/jom-emit/2004/vol8/lissack.html>] [Links].

Marketing4ecommerce.mx (2021). *Uso de redes sociales en México: 100 millones acceden al social media, la mayoría a Facebook* (2021). <https://marketing4ecommerce.mx/uso-de-redes-sociales-en-mexico/>

Mayer, R.; Ouellet, F. (1991). *Métodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur.

Morin Edgar, (1999). *El Método III. El conocimiento del conocimiento*. Libro Primero Antropología del conocimiento. Traducción de Ana Sánchez. Tercera edición. Ediciones Cátedra, S. A.

Morin Edgar, (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Traducción de Mercedes Vallejo-Gómez, Profesora de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín-Colombia con la contribución de Nelson Vallejo-Gómez y Françoise Girard. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia

y la Cultura – 7 place de Fontenoy – 75352 París 07 SP – Francia.

Perez Salazar, Gabriel; Aguilar Edwards, Andrea y Guillermo Archilla, María Ernestina. El meme en internet: Usos sociales, reinterpretación y significados, a partir de Harlem Shake. Argumentos (Méx.) [online]. 2014, vol.27, n.75 [citado 2021-10-27], pp.79-100. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-7952014000200005&lng=es&nr-m=iso>. ISSN 0187-5795.

Picciuolo, J. L. (1998). Dentro y fuera de la pantalla. Apuntes para una Etnografía del Ciberespacio. 1er Congreso Virtual de Antropología y Arqueología, Ciberespacio.

RAE, 2021. Real Academia de la Lengua Española. En <https://dle.rae.es/comprenci%C3%B3n?m=form>

Sade-Beck, L. (2004). Internet ethnography: Online and offline. International Journal of Qualitative Methods, 3(2). Artículo 4. Disponible en: http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/3_2/pdf/sadebeck.pdf

SEP, 2019. Programa Aprende en Casa. En <https://aprendeencasa.sep.gob.mx/site/index>.

SEP, 2019c. Programa Aprende en Casa. En <https://aprendeencasa.sep.gob.mx/site/index>.

SEP, 2020b. Boletín SEP no. 102 concluye exitosamente el proceso de vacunación a personal docente en 30 entidades del país. Secretaría de Educación Pública. En <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-sep-no-102-concluye-exitosamente-el-proceso-de-vacunacion-a-personal-docente-en-30-entidades-del-pais?idiom=es>

SEP, 2019^a. Comunicado conjunto No. 3 Presentan Salud y SEP medidas de prevención para el sector educativo nacional por Covid-19. Secretaría de Educación Pública, Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/comunicado-conjunto-no-3-presentan-salud-y-sep-medidas-de-prevencion-para-el-sector-educativo-nacional-por-covid-19?idiom=es>

SEP,2019b. Boletín No. 97 Plantea emergencia sanitaria oportunidades para fortalecer al sistema educativo nacional: SEP.

Secretaría de Educación Pública, Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-97-plantea-emergencia-sanitaria-oportunidades-para-fortalecer-al-sistema-educativo-nacional-sep?idiom=es>

SEP, 2020a. Boletín No. 100 Las actividades educativas a distancia no sustituyen la labor del magisterio: Moctezuma Barragán. Secretaría de Educación Pública, Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-100-las-actividades-educativas-a-distancia-no-sustituyen-la-labor-del-magisterio-moctezuma-barragan?idiom=es>

Shifman, L. y Thelwall, M. (2009). “Assessing global diffusion with Web Memetics: The spread and evolution of a popular joke”. Journal of the American Society for Information Science and Technology, vol. 60, núm 12, 2009.

Soy Docente (YouTube). https://www.youtube.com/channel/UCSjEvr5xa_dyWckFSRWyRpQ

Statista Research Department (2021). México: porcentaje de usuarios de Facebook 2021, por edad. En <https://es.statista.com/estadisticas/1173474/facebook-usuarios-mexico-edad/>

Unicef-IBERO-EQUIDE-OEA. 2020. Encuesta #ENCO-VID19Infancia Efectos de COVID-19 en el bienestar de las niñas, niños y adolescentes. Unicef México, Universidad Iberoamericana de México, Instituto de Investigaciones para el Desarrollo con Equidad y Organización de Estados Americanos. En <https://www.unicef.org/mexico/informes/encuesta-encovid19infancia>.

We are Social-Hootsuite, 2021. Digital 2021México. En <https://datareportal.com/reports/digital-2021-mexico>.

Wilson, E. O., Consilience: The Unity of Knowledge: Alfred A. Knopf, Inc., Nueva York, 1998.

Facebook	Miembros	Link	Fecha de Creación
ASESORÍA TÉCNICO PEDA-GÓGICA	285,123	https://www.facebook.com/groups/asesoria.tecnico.pedagogica	11 septiembre 2013

Soy Docente: Evaluaciones y más	841.118	https://www.facebook.com/soydocenteevaluaciones	24 julio 2017
---------------------------------	---------	---	---------------

- Apoyo pedagógico . 1,102 <https://www.facebook.com/groups/916824381709148> 13 junio 2015
- Acompañamiento Pedagógico 1,567 <https://www.facebook.com/groups/Apedagogico> 11 enero 2020
- Red de Apoyo, Asesoría y Acompañamiento. 16,157 <https://www.facebook.com/groups/625312507861480/about> 11 junio 2018
- Asesor Pedagógico 3,625 <https://www.facebook.com/groups/asesorpedagogico> 27 febrero 2021
- Estrategias Psicopedagógicas 1,192 <https://www.facebook.com/groups/287971854731023> 12 septiembre 2014
- Material Psicopedagogico , pedagógico , psicológico ect 11, 775 <https://www.facebook.com/groups/2008147099495421> 28 julio 2018
- compartiendo material psicopedagógico para una mejor educación 2,318 <https://www.facebook.com/groups/1166947443338538> 1 marzo 2016
- ASESORES TECNICOS PE-DAGOGICOS BC 2,447 <https://www.facebook.com/groups/710555005627744/about> 2 septiembre 2013
- Asesoría Entre Docentes Nueva Escuela Mexicana 14,895 <https://www.facebook.com/groups/740320519412108/about> 1 julio 2015
- CONSEJO ESTATAL DE ASE-SORES TÉCNICOS PE-DAGÓ-GICOS SINALOA 2,991 <https://www.facebook.com/groups/376373839224335> 13 mayo 2015
- Grupo de Asesoría Técnico Pedagógica Chiapas 1,207 <https://www.facebook.com/groups/845442365914325> 15 enero 2020
- Asesoría Técnico Pedagógica Zona 7 6,662 <https://www.facebook.com/groups/850688718353362> 7 julio 2015
- Asesoría y Acompañamiento Educación Básica 90,117 <https://www.facebook.com/groups/1536843866529538> 2 octubre 2014

Soy docente 16,058 <https://www.facebook.com/groups/1320532718150720/about> 17 marzo 2020

Fuente: Elaboración propia con base en perfiles de paginas y canales en Facebook y Youtube recuperada 23-08-2021.

Anexo I

Tabla 3. Páginas en Facebook

Facebook	Miembros	Link	Fecha de Creación
ASESORÍA TÉCNICA PEDAGÓGICA	285,123	https://www.facebook.com/groups/asesoria.tecnica.pedagogica	11 septiembre 2013
Soy Docente: Evaluaciones y más	841,118	https://www.facebook.com/soydocenteevaluaciones	24 julio 2017
Apoyo pedagógico	1,102	https://www.facebook.com/groups/916824381709148	13 junio 2015
Acompañamiento Pedagógico	1,567	https://www.facebook.com/groups/Apedagogico	11 enero 2020
Red de Apoyo, Asesoría y Acompañamiento	16,157	https://www.facebook.com/groups/625312507861480/about	11 junio 2018
Asesor Pedagógico	3,625	https://www.facebook.com/groups/asesorpedagogico	27 febrero 2021
Estrategias Psicopedagógicas	1,192	https://www.facebook.com/groups/287971854731023	12 septiembre 2014
Material Psicopedagógico, pedagógico psicológico ect	11, 775	https://www.facebook.com/groups/2008147099495421	28 julio 2018
compartiendo material psicopedagógico para una mejor educación	2,318	https://www.facebook.com/groups/1166947443338538	1 marzo 2016
ASESORES TÉCNICOS PEDAGÓGICOS BC	2,447	https://www.facebook.com/groups/710555005627744/about	2 septiembre 2013
Asesoría Entre Docentes Nueva Escuela Mexicana	14,895	https://www.facebook.com/groups/740320519412108/about	1 julio 2015
CONSEJO ESTATAL DE ASESORES TÉCNICOS PEDAGÓGICOS SINALOA	2,991	https://www.facebook.com/groups/376373839224335	13 mayo 2015
Grupo de Asesoría Técnica Pedagógica Chiapas	1,207	https://www.facebook.com/groups/845442365914325	15 enero 2020
Asesoría Técnica Pedagógica Zona 7	6,662	https://www.facebook.com/groups/850688718353362	7 julio 2015
Asesoría y Acompañamiento Educación Básica	90,117	https://www.facebook.com/groups/1536843866529538	2 octubre 2014
Soy docente	16,058	https://www.facebook.com/groups/1320532718150720/about	17 marzo 2020

Tabla 4. Sitios YouTube

Nombre	vistas	Link	Videos creados	Fecha creación
Soy Docente	126,250,871	https://www.youtube.com/c/JaimeUchihado-cente/featured	2810	16 septiembre 2011
Alex Duve Material para Docentes	13,811,075	https://www.youtube.com/c/alexduveintegral/featured	944	20 abr. 2008
Profesor Informado	2,002,421	https://www.youtube.com/channel/UCQ95v6OZLK17VyoCM5KLwJQ/about	199	25 julio 2015

Fuente: Elaboración propia con base en perfiles de paginas y canales en Facebook y Youtube recuperada 23-08-2021.

El pensamiento complejo de Edgar Morin y las músicas Amerindias

José Pérez de Arce¹⁵

Resumen

El pensamiento complejo elaborado por Edgar Morin, como un modo de superar las limitaciones impuestas por la crisis de los paradigmas utilizados por la ciencia reduccionista, logra volver a conectar el conocimiento con las realidades complejas, tal como lo ha hecho la humanidad desde tiempos inmemoriales. El ejercicio que propongo es aplicar el pensamiento complejo a la estructura conceptual de una sikuriada, que es una forma orquestal de flautas propia de las etnias aymara y quechua altiplánicas de Bolivia y Perú. Al hacerlo, podemos descubrir que la sikuriada plantea formas de entender la realidad que se expresan al ser activadas por sus usuarios y usuarias, generando hábitos de performance que son conocimientos ontológicos y paradigmáticos de la realidad. Todo esto opera de acuerdo con las formulaciones teóricas de Edgar Morin respecto a los Sistemas Complejos, pero llevado a un nivel de retroalimentación con el entorno no-humano de múltiples formas. Este ejercicio nos permite abrir la comprensión del pensamiento complejo de Morin hacia ámbitos más universales, hacia una ecología del aprendizaje que incluye formas de conocimiento no-racionales y generación de conocimiento compartido con el entorno a través del juego y el diálogo paritario.

Palabras clave: pensamiento complejo, paradigmas amerindios, sistemas musicales

15 José Pérez de Arce A. Musicólogo, Doctor en Estudios Internacionales CE-CLA, UCH. Investigador independiente. jperezdearce@gmail.com
<http://www.joseperezdearce.cl/>

Abstract

Edgar Morin's complex thought concept, elaborated as a way to surpass the paradigmatic crisis imposed by the reductionist science, permits to reconnect the knowledge of the complex reality, as has been from immemorial times to humankind. The exercise I propose is to apply the complex thought concept to a sikuriada system, This is a traditional flute orchestra from aymara and quechua communities from Highland Bolivia and Perú. Doing this, we can perceive that sikuriada permits its users understand some forms of reality through its activation, because it generates performance habits, that are ontological and paradigmatic knowledges of this reality. All this operates following the theoretical formulations made by Edgar Morin related to complex systems, but open to feedback with the non-human surrounding from multiple ways. This exercise permits us to open Morin's complex thought concept to more universal grounds, to an ecology of learning that includes non-rational knowledge, and the generation of co-learning with the environment through a playing practice and through dialogue.

Key words: complex thought, amerindian paradigms, musical systems.

Introducción

Este artículo es una reflexión personal acerca del pensamiento complejo de Edgar Morín aplicado a una realidad americana. Se trata de una consecuencia de mis investigaciones etnomusicológicas en torno a las orquestas de flautas vernáculas los Andes sur, de origen prehispánico. Al aplicar la Teoría de Sistemas Complejos para poder comprender una serie de regularidades que iban surgiendo de su estudio, pude comprobar que era posible describirlas mediante el Pensamiento Complejo de Edgar Morín. Eso me permitió una comprensión diferente y muy fértil de las formas de concebir la realidad en culturas amerindias. Este escrito es un ejercicio para mostrar cómo el Pensamiento Complejo de Morín puede ser aplicado a realidades muy lejanas al ámbito de experiencias de este autor, con valiosos resultados.

1. Antecedentes

El estudio de las orquestas de flautas de los Andes Sur corresponde a una amplia zona que abarca el sur de Perú, Bolivia, los Andes norte de Argentina y Chile, desde el norte hasta el centro (valle de Aconcagua). La recopilación de antecedentes abarca 44 años, entre 1976 y 2020. De todo ese proceso surge la elección de la sikuriada como una representación privilegiada de las fórmulas estructurales, de las relaciones, de los procesos cognitivos y de los valores que sustentan las dichas orquestas. La formulación del problema de estudio presentado aquí forma parte de un proceso asociado a la escritura de una tesis doctoral en torno a la sikuriada, en tanto sistema complejo, defendida el 2021. En ella analizo la teoría de sistemas complejo como una estructura y un método para comprender las realidades amerindias.

A continuación, entrego los antecedentes relativos al pensamiento complejo de Edgar Morin, para comprender el contexto en el cual nace y al cual obedece, para luego desarrollar su aplicación a la comprensión de la sikuriada. Luego explico cómo he aplicado este pensamiento complejo a un caso particular de orquesta de flautas surandinas, es decir, la sikuriada.

2. Morín y la complejidad

Edgar Morín explica el origen de su Pensamiento Complejo como respuesta a los continuos problemas que surgían de los paradigmas hasta entonces utilizados por la ciencia. Esta crisis de los paradigmas científicos occidentales la podemos resumir brevemente en tres perspectivas.

La primera provenía del paradigma del reduccionismo, que consiste en observar la realidad separándola en sus partes esenciales para analizarlas y así entender el todo. Ese paradigma supone que es posible, por ejemplo, reducir un compuesto químico en cada elemento químico, o reducir un ser vivo a cada una de sus células, que son concebidas como unidades discretas y desprovistas de sentido (como las letras del alfabeto), las cuales, al combinarse en unidades complejas, dotan de sentido el total (como las palabras) (Morin 2011: 26). La fragmentación y descontextualización del objeto y su posterior recombinación son procesos inherentes a la lectura,

y forman la base del pensamiento que ha dado impulso a occidente (De kerkove 1999: 229). Este paradigma heredado de la escritura alfabética surgida en el Mediterráneo fue adoptado por la ciencia occidental como sentido común.

Sin embargo, este paradigma no permite explicar los sistemas complejos, incluso los más simples, por ejemplo, explicar las propiedades del agua a partir del estudio del oxígeno y del hidrógeno. Como resultado del uso histórico de este paradigma como sentido común, se genera la paradoja que, frente a los progresos gigantescos del siglo XX en todos los campos del conocimiento científico y en todos los campos de la técnica, se genera simultáneamente una ceguera hacia todos los problemas globales, fundamentales y complejos de la realidad (Morin 1999: 21).

La realidad se presenta con una complejidad que implica caos y complejidades, que la ciencia no era capaz de comprender (Morin 2010: 42). Esta situación ha generado una “lógica homeostática, destinada a mantener el equilibrio del discurso mediante la expulsión de la contradicción y del error” (Morin 2011: 51). A medida que pasa el tiempo, se van acumulando los problemas que no tienen solución bajo este paradigma, como el hallazgo de partículas que se comportan simultáneamente como materia y como ondas, la unión de espacio y tiempo, la interdependencia entre sujeto y objeto, la participación del azar en el conocimiento, y muchas contradicciones lógicas en la descripción empírica.

El segundo problema surge de la fragmentación progresiva de las ciencias en diversas especialidades, cada una con un objeto de estudio diferente, un método, una terminología y un lenguaje diferente. Esto llevó a que, incluso dentro de una misma ciencia, los distintos especialistas no pudieron conversar entre ellos, porque no hablaban el mismo lenguaje. Esto impidió la comprensión de los problemas holísticos, y llevó a la ciencia hacia un conocimiento cada vez más detallado y parcial de la realidad.

A su vez, este aumento de especialidades fomentó un aumento exponencial de la información a nivel mundial, impidiendo definitivamente el poder observar el conjunto de los saberes. (Morin 2011: 22). Hoy en día se publican millones de textos científicos por mes, y es imposible conocerlos todos, y mucho menos intentar conocer sus relaciones mutuas.

Ante este panorama que desconoce las totalidades al preferir lo particular, que impide compartir información debido a la especialización del saber, y que imposibilita conocer la totalidad de lo que se conoce, surge una Teoría de Sistemas Complejos que permite observar totalidades, a pesar de no ser exactas y a pesar de que contengan contradicciones y problemas, porque ellas son parte del sistema. Esta teoría nace con el biólogo Ludwig von Bertalanfy en 1955 y luego es desarrollada en múltiples disciplinas. Nacen así diferentes ciencias de la complejidad que van dando respuesta a los problemas de los sistemas vivos, a la teoría matemática de la comunicación y la cibernética, al ámbito psicológico y lingüístico, a la teoría matemática de la información, a la teoría de las catástrofes, la teoría del caos, los sistemas adaptativos complejos, la física, la economía, la arqueología, la ecología, y múltiples otros campos.

Es aquí cuando surge el aporte de Edgar Morin, quién busca explicar la estructura conceptual de la Teoría de Sistemas Complejos. Su Pensamiento Complejo no pretende explicar las diferentes aplicaciones de la Teoría de Sistemas, sino definir la estructura del pensamiento que hace posible esas aplicaciones. Con ello el Pensamiento Complejo permite observar la unidad de los sistemas, más allá de la especialidad que los estudie. Morín dice que todo sistema, cualquiera que sea, es complejo en su misma naturaleza (2010: 30). Es decir, es nuestra observación la que crea el objeto complejo; si observamos algo sencillo, como la hoja de un árbol, podemos entenderlo como un complejo sistema de células, moléculas y átomos, y asimismo podemos integrar el sistema árbol en el sistema ecológico planetario del cual forma parte. De modo que el sistema complejo no es una realidad dada, sino una observación nuestra de la realidad.

Haciendo un breve resumen del Pensamiento Complejo de Edgar Morin, podemos destacar ocho aspectos centrales:

a) Contempla la integración de campos de conocimiento, la cual es necesaria para concebir la comprensión de lo complejo, algo imposible desde cada perspectiva particular. Esto permite observar al ser humano a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico, y no desintegrado en disciplinas como lo presenta la educación actual (Morin 1999: 2).

b) Revela la cualidad fractal de todo sistema

complejo. El total se explica en base a la interrelación recíproca entre sus elementos, cada uno de los cuales posee la totalidad, así como cada humano lleva genéticamente en sí la especie humana, pero es genéticamente singular (Morin 1999: 27), o que la totalidad del patrimonio genético se encuentra en cada célula de nuestro organismo (Morin 2010: 40). El todo está en las partes, y las partes están en el todo. Morin se refiere a esta condición como el principio hologramático, referido a un holograma, donde cada punto de la imagen contiene la casi totalidad de la información del objeto representado (Morin 2011: 68).

c) Define la cualidad ecológica de todo sistema complejo, lo que implica procesos dinámicos, continuamente adaptables y cambiantes, nunca definidos del todo. Esto les impide ser descritos mediante definiciones fijas e inmutables.

d) Reconoce las cualidades de inacabado, incompleto, limitado y aproximado que forman parte de las reconstrucciones lingüísticas del conceptuador. La comprensión del investigador es parte de la construcción de la realidad que el describe, y ella impide una observación completa, total y definitiva del sistema complejo que observa.

e) Reconoce que la borrosidad es una propiedad de nuestra observación de lo complejo. El observador introduce una borrosidad al describir la realidad compleja debido a lo dicho en el punto anterior.

f) Comprende que las nociones de desorden, incertidumbre y lo aleatorio son aspectos constructivos de la realidad. En lugar de pensar que una situación de desorden deba ser ordenada para ser comprendida, o que una incertidumbre deba ser despejada, o que un aspecto aleatorio debe ser eliminado, el Pensamiento Complejo ve allí aspectos que contribuyen a la construcción creativa de la realidad. “El principio del determinismo generalizado debería sustituirse por un principio que conciba una relación entre orden, desorden y organización” (Morin 2010: 31).

g) El Pensamiento Complejo permite articular puntos de vista disjuntos. Esto le permite trabajar incluso con conceptos antagónicos, no considerándolos dialécticamente opuestos que deben competir, sino como parte de la realidad.

h) Por último, la propiedad de emergencia permite que, cada vez que surge un sistema complejo, surge algo inesperado, imposible de predecir del conocimiento de sus partes. A pesar de la fractalidad, las relaciones entre las partes hacen surgir algo que reconoce las partes, pero las supera de un modo diferente. Como ejemplo, no podemos deducir las cualidades del agua estudiando el hidrógeno y el oxígeno por separado, porque esas cualidades emergen sólo cuando se combinan $2H+O$.

3. **Pensamiento complejo y Sikuriada**

Para poder aplicar el Pensamiento Complejo a una realidad como la sikuriada, que es una forma orquestal proveniente de la cultura aymara y quechua altiplánica de Bolivia y Perú, es necesario analizar el paradigma que ha separado, de un modo teórico, el pensamiento eurocéntrico de los pensamientos generados por otras culturas. El paradigma clásico de la ciencia ayudó en gran medida a la construcción de la asimetría entre Centro y Periferia, entre Primer y Tercer Mundo, entre Norte Global y Sur Global. Se fue construyendo así la idea de un conocimiento técnico de “expertos”, contrapuesto a la incompetencia del resto de los ciudadanos (Morin 1999: 61-62). Esta idea, sostenida durante siglos, fue generando “soluciones presuntamente racionales, sugeridas por expertos convencidos de estar obrando en bien de la razón y el progreso, y de no encontrar más que supersticiones en las costumbres y miedos de las poblaciones, han empobrecido enriqueciendo, han destruido creando” (Morin 1999: 20). La modernidad, una vez que hubo impuesto su racionalidad, no necesitó seguir imponiendo físicamente su dominio, bastó con imponer su saber y su ciencia, como si fuese el único (Bautista Segalés 2014: 68).

Esta falsa dicotomía entre “conocimiento científico” e “ignorancia popular” se diluye cuando consideramos que las culturas originarias han poseído desde siempre un Pensamiento Complejo que les ha permitido integrar la totalidad de las percepciones generadas en su realidad situada. Esto les ha permitido construir una comprensión de la realidad que acepta las incongruencias e indefiniciones que esta conlleva en su complejidad. Ese es el caso de las antiguas culturas andinas, en las cuales pretendo analizar una

tecnología de la performance musical propia de una orquesta compuesta por instrumentos y músicos, la cual revela la particular concepción de sistema complejo que la estructura y explica.

Esa orquesta específica es la sikuriada, compuesta de flautas de pan que encontramos tradicionalmente en las comunidades altoandinas de Bolivia y Perú, junto a innumerables otros tipos de orquestas de flautas. Todas ellas obedecen al concepto de “flauta colectiva”. En ella, todos los músicos tocan al unísono, comportándose como una flauta compuesta de muchas flautas y muchos músicos. La orquesta se comporta como un solo instrumento, y todos los músicos contribuyen a formar un individuo-músico complejo, dinámico, variable. A pesar de esta inestabilidad, la identidad sonora de cada flauta colectiva es invariable, y es por eso por lo que un conocedor puede, con tan solo escuchar a la distancia, saber de que orquesta se trata, de qué localidad o pueblo proviene. Esta combinación entre una gran plasticidad formal y una gran invariancia estructural pertenece a sus cualidades complejas.

Durante años he estudiado varias de estas flautas colectivas, y con el tiempo, encontré muchas similitudes entre ellas, pero tenía dificultades para explicar esas semejanzas. El pensamiento complejo de Edgar Morín me permitió generar una explicación válida y efectiva para describir sus particularidades, superando las asimetrías que yo mismo arrastraba respecto al carácter “científico” de mi pensamiento respecto al pensamiento aymara o quechua inscrito en estas flautas colectivas.

La sikuriada se describe como una orquesta de flautas de pan duales y complementarias. Esto quiere decir que cada flauta de pan, llamada siku, está compuesta por dos partes, que son tocadas por dos personas. Cada parte posee la mitad de las notas de la escala, la cual está repartida de tal manera que los dos sikuri (músicos), tienen que intercalar sus sonidos para poder tocar una melodía. La orquesta está compuesta de muchos pares similares de siku, todos los cuales tocan colectivamente, ejecutando lo mismo al unísono. El sistema instrumental es de alta complejidad, pero en base a una máxima simplicidad.

Su complejidad la puedo describir en seis niveles que van de lo más simple a lo más complejo; 1) el tubo que se sopla; 2) la escala, que es la reunión de varios tubos de diferente largo; 3) la separación

de esta escala en dos medias flautas (ira y arka); 4) el siku, (reunión de ira y arka); 5) La multiplicación de muchos ira y arka, de igual o de varios tamaños; 6) la flauta colectiva (todos los ira y arka).

La máxima simplicidad la podemos ver en que todos los tubos son iguales, todas las escalas son iguales, todas las ira y arka son iguales. Esta simplicidad se reconoce porque cualquier sikuri puede integrarse a cualquier sikuriada, incluso si los instrumentos son diferentes, y las melodías y estilos le son desconocidos.

Esta simplicidad se debe a la invariancia del sistema sikuriada, que es lo que permite postular que constituye un Sistema Complejo. Es posible reconocer un mismo sistema sikuriada a nivel de un enorme territorio, que abarca el altiplano de Perú y Bolivia, el norte de Argentina y de Chile y se extiende más allá, desde el chaco argentino hasta el extremo norte del continente y las tierras bajas de Amazonía, en diferentes contextos culturales, desde un aymara altoandino hasta un urbano castellano cosmopolita de Buenos Aires. Asimismo, podemos describirla a través de un lapso enorme de tiempo, desde tiempos nazca y moche (Costa norte de Perú en los primeros siglos de nuestra era) hasta hoy en sus recientes versiones urbanas. Los cientos de variantes que se conocen actualmente se refieren a todo tipo de cosas, como las flautas, los tambores y la percusión, las músicas, los trajes, el baile, etc. Hay sikuriadas con grandes tambores tocados por los mismos sikuri, otras que los sikuri solo tocan flautas, mientras un trío de percussionistas acompaña con bombo, caja y platillos. Las diferencias en los repertorios musicales pueden ser enormes.

Pero en todas esas orquestas reconocemos la misma fórmula sistémica. Esta fórmula se refiere exclusivamente a las características sistémicas, que son el estar constituida por sikus duales y complementarios, tocados colectivamente. Pero no son los sikus en cuanto objetos los que definen el sistema, sino las relaciones que ellos ponen en juego, al ser necesario que para tocar el siku deban recurrir dos músicos a “tejer” sus sonidos para que emerja la melodía, que será escuchada como si fuera producida por un solo individuo. A eso se suman todas las relaciones duales y complementarias que son activadas de modo colectivo en base a la unidad de acciones, porque todos hacen simultáneamente lo mismo. Son estas relaciones las que permiten que cualquier sikuri con cierta experiencia puede integrarse a una sikuriada ajena, incluso si toca un estilo muy

diferente, porque siempre reconoce la fórmula sistémica. He tenido la oportunidad de tocar en sikuriadas que no conozco, que tocan músicas que nunca he escuchado y, a pesar de que no soy buen sikuri, no he tenido mayor problema para integrarme en pocos minutos.

De modo que, por una parte, podemos observar una gran diversidad de sikuriadas, y, por otra parte, podemos observar un mismo sistema en todas ellas. Esta cualidad de invariancia que presenta el sistema se expresa de diferentes formas que voy a desarrollar, que se refieren a la interrelación entre pares de sikuris, a las transformaciones ontológicas que provoca el hábito pareado en sus usuarios, al ambiente de alta complejidad en que ocurre la performance, a la facilidad que permite la fractalidad del sistema, y a los múltiples mecanismos de integración que permite el sistema.

El primer factor es la incidencia del concepto “siku” en la interrelación entre pares de sikuris. Lo particular del siku no es tanto su particular configuración en dos partes, sino las transformaciones que provoca a sus usuarios, como señalaba más arriba. El uso del siku implica dos músicos, uno que toca la parte ira del instrumento, y otro que toca la parte arka. Si yo toco mi parte arka solo, el resultado es una melodía caótica, llena de silencios, sin estructura ni ritmo. Si la toco junto con ira, en cambio, surge una melodía coherente. Los sikuri dicen que van trenzando, entrelazando su melodía. Esta forma de ejecución genera relaciones vinculantes necesarias, obligadas, estrictas y creativas entre pares.

Esto provoca una socialización a través de un diálogo que es una transformación mutua, lo que implica el concepto de lo complejo, en el sentido de «lo que está entretejido» (Morin 2010: 38). Ambos músicos deben trenzar de tal modo la melodía, que un auditor externo la escuche como si fuera hecha por una sola flauta a través de un solo intérprete. En efecto, para un espectador, la performance de ira y arka es, auditivamente, la de un solo individuo, pero ese individuo es complejo, cambiante, adaptable, sinuoso, rico en matices. Incluso si ese espectador conoce la dualidad del siku, le es imposible saber quién está tocando qué. Para él, todos los músicos están haciendo lo mismo todo el tiempo. En este sentido, el sistema sikuriada fomenta acciones humanas colectivas, al tiempo que obtura la individualidad. No obstante, esa inclinación al hacer colectivo, no se logra mediante la anulación de lo individual, como sería si le obligara a comportarse de un modo estrictamente pauta-

do. Al contrario, el sistema le permite a cada “individuo dual” (par de sikuris) expresar las micro-diferencias personales, la micro creatividad permanente de sus ejecuciones, que surge en la complejidad del sonido que analizo más abajo.

La invariancia del sistema también se expresa en los efectos que produce este trenzar entre pares. El diálogo trenzado entre pares genera un hábito pareado que provoca transformaciones mutuas. Esto implica una transformación ontológica profunda. Cuando estoy tocando, no puedo concentrarme en el sonido de mi flauta, como lo hace cualquier flautista, sino en el mío y el de mi pareja. Actúo como un músico tocando una melodía, pero en realidad somos dos quienes alternamos partes de esa melodía. Esto me obliga a concebirme como un individuo dual: “yo soy dos personas”. Esta idea se opone a uno de los ejes conceptuales de nuestro pensamiento occidental, que considera el sujeto «yo» al centro de su propio mundo, en un mundo donde “cada uno de nosotros no puede decir «yo» más que por sí mismo” (Morin 2011: 61). El concepto “siku” permite pensar cosas que nuestro pensamiento considera absurdas o contradictorias, como que yo “soy dos personas”.

El tercer aspecto en que se expresa la invariancia del sistema sikuriada es el ambiente de alta complejidad que ocurre la performance, donde las estructuras complejas se relacionan de modo complejo en constante movimiento. El sonido de la sikuriada es muy complejo, y esta complejidad está al servicio de reflejar la diversidad de personas que lo construyen. La diversidad interna del sonido permite reconocer a todos los que están tocando. Es decir, el sonido expresa la multiplicidad de individuos que lo producen. Para lograr esto las sociedades quechuas y aymaras altoandinas han desarrollado varios métodos que consisten, todos ellos, en permitir que el azar sea un ingrediente activo en ese sistema complejo llamado sikurada.

El primer método lo utiliza el constructor, quien, al cortar los cientos de tubos necesarios para construir una tropa, no corrige los largos para obtener una nota precisa en cada uno de ellos, sino que deja las pequeñas diferencias entre los largos de los tubos. Al permitir estas pequeñas desviaciones en el corte de cada tubo, están introduciendo el azar en las alturas de sonido. Esto hace que, cuando todos los sikuri dan una nota, producen un “unísono denso”, compuesto de muchas notas muy cercanas. Cada sikuri toca una

nota con una pequeña diferencia de altura respecto al resto. A esto, que nosotros llamaríamos desafinación (algo que consideramos inaceptable para un músico), a ellos les significa algo indispensable, sin lo cual el sonido no es correcto. Cuando una tropa construida en la ciudad, perfectamente “afinada” con afinador electrónico, en que todos los tubos suenan igual, llega a manos de los comuneros, ellos dicen “suena como uno” (Gérard 1999: 158). Ellos prefieren que la “nota” suene de muchos modos simultáneamente, expresando la confluencia de personas diferentes que la hacen posible.

Otro método es utilizado por los sikuri expertos, quienes, al momento de ejecutar, algunos lo harán a propósito un poquito antes y otro un poquito después, de modo que cada nota muestra una multiplicidad de intenciones. Esto acrecienta el azar dinámico del sonido, convirtiéndolo en una acción colectiva, y en constante mutación.

Un tercer método de introducir el azar a la tropa se da cuando se acepta a un novato, un niño, o alguien sin habilidades musicales previas. Su presencia va a provocar equivocaciones y errores en la melodía, pero al mismo tiempo esos integrantes darán mayor cuerpo y fuerza al grupo, y también va a permitir una mayor representatividad del grupo social que origina la sikuriada. La estructura de la sikuriada no sólo permite esto, sino que permite transformar esos errores involuntarios en ornamentaciones que embellecen la melodía. En efecto, el error más frecuente es correrse uno o dos tubos, lo que produce una 3° o una 5° ocasional en la melodía, que se escuchan como partes de un acorde.

El que el error no sea percibido como falta, sino como aporte, hace que los novatos se sienten acogidos y participen con ganas, aumentando la fuerza de la interpretación. Esta cualidad, de transformar las equivocaciones en ornamento, gracias a la estructura del sistema sikuriada es uno de los méritos más notables que presenta este sistema.

El azar también se introduce cuando la tropa se está moviendo por el pueblo durante una fiesta, lo que genera constantes cambios provocados por la intervención cambiante del espacio (reverberación, distancia, etc.). Ese movimiento constante, a veces por escalas o lugares estrechos, provoca pequeños cambios, descoordinaciones pasajeras. Pero gracias a eso se hace participar a quienes están en

el entorno (calles, plazas, el pueblo y su gente) en la performance, transformándola efectivamente en una Fiesta Ritual.

Como resultado de lo explicado hasta aquí, el sonido total de todas las flautas tocando una melodía no es preciso y parejo, sino que es complejo, un poco inestable, un poco ambiguo e impreciso. Pero, simultáneamente, posee una enorme unidad, una coherencia tan fuerte que pareciera que está siendo interpretada por un gigantesco y multifacético músico. La complejidad del sonido es física (complejidad acústica), es social (complejidad de ejecuciones), y es comunitaria (expresa complejidad de sus integrantes), pero es un todo holístico tan nítido como para constituir una “flauta colectiva”. La complejidad del sistema permite que cada sikuri encuentre su lugar, desde el cual aportar, de forma personal y autónoma, pero inserto en la unidad del colectivo.

Así como el azar permite expresar la diferencia interna del grupo, el carácter fractal del sistema permite expresar su unidad, porque todos los arka y todos los ira, hacen lo mismo simultáneamente. Esta unidad del sonido es lo que permite que un conocedor sepa, al escuchar de lejos, reconocer la identidad de esa flauta colectiva. Esta unidad le permite a la sikuriada altoandina insertarse en un sistema mayor integrado por una gran diversidad de fiestas y oportunidades para que la sikuriada se exprese junto a otras orquestas, en diferentes espacios, para diferentes ocasiones, y con diferentes objetivos.

El cuarto factor en que se expresa la invariancia del sistema es su facilidad de uso. Esta facilidad procede de la fractalidad del sistema, compuesto por flautas iguales, que se ejecutan del mismo modo. La cualidad fractal se expresa en que todos los tubos de todas las flautas son organológicamente iguales (su diseño acústico es el mismo, aunque los tamaños, y por lo tanto las notas, sean diferentes). Cuando el artesano construye el primer tubo de una tropa, está decidiendo la estructura sonora de toda la tropa. Puede elegir varias posibilidades; agregarle una phal’qa (tubo suplementario que sirve para cambiar el timbre), va a modificar el sonido de un modo determinado, según ese phal’qa sea abierta o cerrada, de igual largo que el tubo principal, o a la mitad, etc.

Cada una de estas decisiones va a cambiar el timbre del tubo en una u otra manera muy precisa, lo cual va a definir todos los

sonidos de la tropa. Lo mismo ocurre al construir la flauta; debe decidir cuál va a ser la escala (pentatónica, diatónica, hemitónica), el diapasón (la altura absoluta puede ser un poco más alta o más baja), el ámbito (más o menos notas por flauta), y cada decisión va a involucrar todas las flautas de la tropa. Asimismo, puede tomar otras decisiones, como introducir uno o más tamaños (lo normal es tres tamaños a la 8°, pero pueden ser muchos tamaños en diferentes intervalos).

Tiene que decidir la instrumentación (cantidad total de flautas, cantidades relativas de cada tamaño). Todas estas decisiones son fractales. En una orquesta occidental no ocurre así; la cantidad de instrumentos diferentes otorga variedad a la música, abriendo la posibilidad de jugar con diferentes timbres y registros. En la sikuriada, la variedad, la cantidad, las proporciones, los tamaños están al servicio del timbre de la orquesta, no de la variedad musical. Cada tropa va a sonar igual siempre, sea cual sea la música que toque, porque su timbre fue definido por cada una de las decisiones del artesano. Se trata de un “timbre”, una “voz” con que esa orquesta va a cantar todas las melodías, del mismo modo como un artesano urbano construye un instrumento y le otorga un timbre que va a diferenciarlo de otros similares. El aymara o quechua sabe hacer eso con una orquesta entera, gracias a la fractalidad del sistema que permite al artesano elegir los ingredientes particulares que quiere combinar en cada caso.

Esto permite que exista una fluida relación entre el todo y las partes; yo sé cómo tocar todas las flautas de la orquesta, y además el sonido que yo produzco en mi flauta, con el que yo estoy tocando, lo voy a ver replicado en toda la orquesta. Esto es muy distinto a una orquesta en donde, por ejemplo, el violinista no sabe tocar ninguno de los otros instrumentos. En la sikuriada se cumple el principio de distinción y de conjunción propio del paradigma de complejidad; yo puedo distinguir cada uno de los tubos que están sonando como componentes del sonido total, que es muy complejo y, al mismo tiempo, puedo establecer una conjunción en las cualidades de todos los tubos que van a tocar todas las melodías como si se tratara de una flauta de sonido complejo.

En términos del uso del sistema sikuriada, esta fractalidad está al servicio de la facilidad. Para aprender basta que imite a los otros sikuri, y si me equivoco basta que mire a cualquiera de ellos.

La facilidad del sistema es una condición muy importante para que el sistema pueda desarrollar su potencial socializante o socializador.

El quinto y último factor que mencionaré relativo a la invariancia del sistema radica en las extraordinarias cualidades de integración que posee, que son posibles gracias a tres mecanismos, que son; la fractalidad, la inclusión social y la libertad participativa. El primero, la fractalidad, que ya he descrito, permite la máxima integración entre sus partes, porque todas tocan lo mismo. El segundo, la inclusión, permite al sistema integrar personas de habilidades distintas, sin excluir a nadie.

Niños y personas con poca habilidad musical pueden participar porque el aprendizaje es fácil, mediante imitación, y si se equivoca, su error es percibido como ornamento en el conjunto. Nadie critica el error. Se prefiere la participación de todos a la exactitud en la ejecución, se prefiere a quienes aportan con energía y entusiasmo que al conocimiento musical. En las fiestas rituales es habitual que se acepten amigos, familiares o conocidos, algunos con instrumentos en otro tono, o que tocan mal, o que están borrachos (Turino 1988: 73-80). El embriagarse forma parte de la fiesta, se asocia el flujo de la música (Stobart 2018: 212), y todo eso contribuye a una gran tolerancia al error.

Esto es contrario a lo que ocurre en las orquestas que conocemos habitualmente, donde quien no tiene buen oído y se equivoca va a ser excluido. El sistema sikuriada permite una inclusión de todos en el grupo social. En un pueblo altiplánico, esa inclusión permite que todos participen, lo cual convierte a la orquesta en un acto comunitario que los representa a cabalidad, no sólo a través de los individuos más dotados o hábiles o más entrenados, como ocurre con las orquestas habituales en la ciudad.

La libertad participativa permite que los errores sean percibidos como un aspecto necesario del flujo musical, de un modo semejante a lo que sucede cuando todos tocan una nota y producen un unísono denso. Algunos tipos de sikuriada, como los jach'a sikuri, producen intencionalmente errores, para “desestructurar” la interpretación (Castelblanco 2015: 68; 2016: 215-216). Todos tocan lo mismo, pero al mismo tiempo cada uno tiene la libertad de expresarse de un modo ligeramente particular, personal, de modo que la

melodía fluye más como un río, cuya complejidad está en permanente mutación. Dentro de esa libertad, los errores se enmascaran mejor, y el novato o el inexperto se siente acogido, Esta libertad interpretativa se conoce a nivel mundial como una herramienta de gran efectividad para generar confianza, y se reconoce como vehículo para la inclusión (Keil 2001: 261-264). Esto es lo opuesto a lo que ocurre en las orquestas occidentales donde se exige un rigor interpretativo, donde cuando alguien desafina el director detiene el ensayo para reprenderlo, y donde se selecciona estrictamente a los músicos que evitan errores de interpretación (Lonnert 2015).

Podemos ver que el sistema sikuriada está concebido de tal forma que acepta el orden y el desorden como partes que colaboran y producen organización y complejidad. Esto corresponde al principio dialógico que asocia dos términos, a la vez complementarios y antagonistas (Morin 2011: 67). Pero, además, la sikuriada altiplánica está inserta en otros sistemas que potencian sus cualidades inclusivas e integradoras. Uno de ellos es lo que se conoce como performance participativa, en la cual la orquesta no está separada del público, sino inmersa en él, estableciendo una relación recíproca. Por ejemplo, la sikuriada está tocando al centro de la plaza y la gente la rodea y baila, músicos y público están bailando al mismo tiempo, fundiéndose en una sola masa humana. O bien, la Tropa recorre la feria que acompaña la fiesta, con sus puestos de comida, de venta de ropa y utensilios.

La música de la sikuriada se mezcla con los pregones y el parloteo del público, va recorriendo el lugar, alegrándolo y embelleciéndolo, y una vez que pasó, la feria continúa como si nada hubiera ocurrido. La performance participativa permite que la sikuriada forme parte de la gente que celebra, y que todos, de algún modo, formen parte de la sikuriada. Se trata de otro tipo de integración, ya no con quienes participan tocando, sino con quienes participan en la fiesta.

Pero no solo los humanos participan, sino que hay una integración ecológica con el lugar, y eso ocurre de muchas formas. Una de ellas es el recorrido. Por ejemplo, en una típica fiesta al interior de Iquique, la sikuriada parte tocando desde un cerro vecino, y va bajando hasta llegar al pueblo. Una vez allí recorre las calles, llega a la plaza, y en todo ese recorrido va congregando a la gente que sale de sus casas y la va siguiendo, mientras bailan. La fiesta pue-

de durar tres días, lo que permite a la sikuriada realizar muchas funciones en distintos lugares. A veces al interior de la iglesia, de sonido retumbante y a veces en la plaza, de sonido seco. A veces para hacer bailar y otras veces para acompañar a los muertos en el cementerio. A veces sola y otras veces junto a otras dos o tres otras orquestas que tocan simultáneamente músicas distintas. Durante todo este proceso la sikuriada está continuamente recorriendo el lugar, haciendo que resuenen todas sus partes, es decir vivificando el territorio con su música, haciéndolo partícipe de la fiesta.

También la fiesta altoandina está al servicio de la integración de la gente y el entorno. Con frecuencia se relaciona la música, las personas y el entorno de tal modo que permita influir en el clima, en las lluvias, y por lo tanto en las cosechas futuras. Para esto se debe integrar en esa relación a las entidades, a los cerros, a los ríos, a las plantas y animales. Todo ello opera para lograr el equilibrio. Visto de este modo, la función principal del sistema sikuriada no es ser una orquesta para producir música que será escuchada por otras personas, sino que es ser un instrumento para producir equilibrio cósmico, entre la sociedad, el medio ambiente y las potencias naturales, a través de su música.

Como todo sistema complejo, la inteligibilidad de la sikuriada no se encuentra sólo en el sistema mismo, “sino también en su relación con el ambiente, y esa relación no es una simple dependencia, sino que es constitutiva del sistema” (Morin 2011: 24). Esto ocurre porque la sikuriada no es un sistema cerrado, que toca música y se mueve sólo para sí misma, sino que es un sistema abierto al entorno. Metodológicamente, Morin explica esto como una apertura teórica y empírica del sistema, lo que permite pensar en una teoría de la evolución “que no puede provenir más que de interacciones entre sistema y ecosistema y que, en sus lazos organizacionales más notables, puede ser concebido como un desborde del sistema en un meta-sistema” (Morin 2011: 25). Todo sistema está alojado en un sistema mayor, y opera con este la misma retroalimentación propia del sistema complejo.

Lo que han logrado las sociedades andinas es producir un sistema que enlaza exitosamente el meta-sistema ecológico en que esta se inserta, con sus montañas, su clima, sus aguas, sus especies vegetales y animales. Y lo hace mediante un juego, en que todos participan, que llamamos “fiesta ritual”, que combina lo lúdico, lo

emocional, lo sagrado, la comida, el baile, el ruego, la esperanza y la alegría de cada uno. La sikuriada no es sino uno de tantos sistemas que participan en ese macro-sistema “fiesta”, y su labor es sincronizar, convocar, anunciar, alegrar ese macro-sistema mediante la música y el baile.

Podemos ver que el sistema sikuriada está pensado para generar integración a múltiples niveles, tanto dentro de los integrantes músicos, como con quienes deseen participar, con los que acompañan la fiesta, con el entorno del paisaje, con el clima. Para cada uno de estos niveles el sistema provee mecanismos específicos, los cuales se van engarzando de modo fractal, de modo que el sikuri novato puede, si posee la sensibilidad y el conocimiento, saberse integrando un todo cósmico, en que el clima participa activamente. Esta cualidad sistémica, unida a la enorme plasticidad que permite la sikuriada en su expresión, explican la gran capacidad de adaptación que ha demostrado a diferentes medios, desde una comunidad moche de hace 1500 años hasta Buenos Aires.

Hasta aquí he descrito una sikuriada aymara o quechua altoandina, la cual ha sido replicada en muchos otros entornos culturales. Sin embargo, al sufrir la influencia de la cultura urbana de carácter eurocéntrico, el sistema sikuriada puede deteriorarse o disminuir drásticamente sus funciones integradoras, socializantes y ecológicas. En efecto, algunas sikuriadas de ciudad, siguiendo las normas urbanas, afinan todas las flautas para que suenen igual, impidiendo que se exprese el colectivo. O también exigen a los sikuri una “ejecución correcta”, evitando el error y despreciando así las cualidades de integración que otorga la libertad participativa. O se somete a un régimen de interpretación estricto, basado en reglas y no en comportamientos, abortando la creación del yo colectivo. Con frecuencia se concibe la interpretación como un concierto dirigido a un público, cerrando la posibilidad de comunicarse ecológicamente con el entorno.

Todo esto ocurre, por ejemplo, con algunas sikuriadas en un ámbito escolar, donde se ejecuta dentro de una sala, con los alumnos sentados mirando una melodía escrita en el pizarrón. En este caso, apenas existe el sistema, acaso su esqueleto, pero no su frondosa capacidad de establecer vínculos con el entorno. Este ejemplo nos enseña que el sistema no está dado por los objetos ni por la técnica de ejecución, sino por las relaciones complejas que su uso

correcto prescribe. Un caso extremo lo da el siku adaptado, desde los años '60, a la música popular, como un instrumento folklórico formado por un ira y arka ejecutado por un solista, o por dos. Aquí se pierde el colectivo, y por tanto la fractalidad y toda la capacidad socializante del sistema.

4. **Pensamiento complejo y pensamiento Andino**

El ejemplo de la sikuriada nos permite comprender como el sistema de pensamiento indígena funciona de manera compleja, tal como lo predice Morin, tanto para pensar el mundo como para construir herramientas útiles a su habitar el mundo. La sikuriada es un ejemplo de esto, con el cual el aymara o el quechua altiplánico utiliza una ciencia de la complejidad que integra todos sus saberes, sus formas de conocer y de concebir para incorporarse ecológicamente a su entorno.

Cuando el artesano está construyendo un tubo, no sólo está definiendo toda la orquesta, sino que está coordinando todas las partes de la orquesta con respecto a la fiesta, a las cosechas, al clima y las entidades protectoras. Al construir el tubo, él conoce y está consciente de esas relaciones. La fractalidad del sistema le facilita esa conciencia. Todo esto lo logra gracias a la propiedad de emergencia que poseen los sistemas complejos, que permita que afloren ciertas cualidades y propiedades cuando se constituye la organización del sistema complejo en su totalidad. Antes de eso, no existen esas cualidades y propiedades, ni tampoco se pueden deducir de las partes y luego, cuando aparecen, tampoco se pueden reducir a las partes.

Cuando la sikuriada está completa, surge una emergencia que es de otro orden que las propiedades de los tubos, de las escalas, de los sikus y de los sikuris, la cual le permite al aimara o el quechua altiplánico establecer contacto con otras entidades e influir en el clima. Esto es porque esas culturas han sabido producir relaciones entre sus partes que obedecen a los sistemas complejos, tal como ocurre en la ecología.

La sikuriada es un ejemplo de cómo opera esto, y nos ayuda a comprender su diferencia con lo que nos han enseñado respecto a lo que es la teoría. Hasta ahora nos habían convencido que el modo de producir teoría era mediante un escrito (como este que estoy redactando en este momento). Nunca nos dijeron que esa era sólo una de las formas de producir teoría, si por tal entendemos la creación intelectual de la realidad. La sikuriada es una de ellas, entre innumerables otras.

A través de este escrito he intentado entregar mi versión de como la sikuriada puede ser comprendida como una teoría acerca de las relaciones, tanto humanas como no-humanas. Pero la diferencia central entre ambas teorías, la del escrito y la de la sikuriada, es que la primera puede ser aprendida leyendo, lo cual no requiere otra interacción que la del lector con el escrito, en cambio la sikuriada enseña a través de su práctica. Solo siendo sikuri se aprende a trenzar sonidos.

Se trata de una teoría que se aprende jugando, de una manera fácil e intuitiva. Su aprendizaje es mediante la imitación, la cual opera mediante las llamadas neuronas espejo, que poseen todos los mamíferos superiores para conocer. Esa es la manera natural de aprender, tal como lo hace el niño al aprender la lengua materna, o el mamífero al aprender a vivir. El pensamiento complejo permite describir las teorías que permiten operar en los diferentes sistemas complejos, ya sea en la naturaleza, en mi entorno, como en otras lenguas y culturas.

Esto nos permite realizar una comparación entre la sikuriada, que podemos reconocer como la que mejor representa un tipo de orquesta amerindia por su alto desarrollo y complejidad, su enorme antigüedad y su enorme arraigo en el continente sudamericano, con la orquesta que mejor representa la cultura occidental de origen eurocéntrico, cual es la orquesta sinfónica. La sikuriada, como hemos visto, se caracteriza por una gran complejidad de relaciones entre los usuarios, pero una gran simplicidad organológica.

La orquesta clásica europea se basa en la heterogeneidad organológica, con funciones independientes relacionadas sólo a través de un texto escrito (partitura). Ambas pueden ser concebidas como sistemas complejos, pero mientras la sikuriada basa sus relaciones internas en el juego intuitivo de la imitación, la orquesta sin-

fónica las basa en un sistema de reglas escritas por un autor. Entre sus músicos, los hábitos son tan distintos que un violinista no sabe tocar la trompeta, el arpa ni ningún otro instrumento.

Cada uno de estos instrumentos plantea una gran complejidad estructural, que obedece a invenciones sucesivas hechas a través del tiempo por diversos autores, en el sentido de otorgarle herramientas tecnológicas como llaves, válvulas, mecanismos de afinación, etc., todo lo cual obedece a artificios muy diversos, muy refinados, claramente diferenciados de objetos y hábitos que hallamos en la naturaleza. La sikuriada, por el contrario, plantea usos fácilmente comprensibles para todos, con objetos muy simples, carentes de mayores artificios. En esto, la sikuriada se expresa de un modo más cercano a los sistemas ecológicos de la naturaleza, mientras la orquesta sinfónica se expresa de un modo más cercano a un sistema artificial. Esta diferencia no sólo atañe al sistema como unidad en sí, sino que atañe también a sus relaciones con el medio.

La orquesta sinfónica opera bien en una sala aislada, cerrada, dentro de un edificio diseñado para ese fin, al cual accede un número limitado de auditores. La sikuriada opera bien recorriendo el pueblo entero, sus cerros, su cementerio, su feria y su iglesia, en una fiesta en que todos participan. Mientras la orquesta sinfónica basa su ser en la diferencia con el entorno, la sikuriada la basa en la coherencia con el entorno. La orquesta sinfónica pertenece a un mundo en que lógica se entiende como una cualidad racional con la que están dotadas las mentes de los científicos y técnicos, y negada al resto (Morin 1999: 8).

Esa cualidad racional se mide por sus resultados tecnológicos, en cuanto artificios humanos distintos a los productos de la naturaleza. En cambio, la sikuriada proviene de una civilización que se mide por su capacidad de construir realidades humanas que conversan ecológicamente con las producciones no-humanas. Por lo tanto, si bien ambas son sistemas complejos, la orquesta sinfónica corresponde a un sistema complejo artificial, que intenta destacar por sus logros diferentes respecto al resto, mientras la sikuriada corresponde a un sistema complejo que intenta relacionarse con los sistemas ecológicos de la naturaleza. El sistema de la orquesta sinfónica responde mas bien a un sistema que busca su excepcionalidad respecto al resto, mientras la sikuriada responde más bien a un sistema que busca su universalidad respecto a la naturaleza.

Esta misma tendencia a la búsqueda de sistemas complejos universales (respecto a la naturaleza) que hemos analizado respecto a la sikuriada se puede en gran parte aplicar a todas las “flautas colectivas” surandinas, y podemos reconocer que todo ello obedece a una civilización con un pensamiento altamente sistémico, en ese mismo sentido. Esto ha sido analizado en el ámbito de los textiles (Arnold y Espejo 2013: 33-34, 196), en el sistema de escritura de kipus (Desrosiers 1997: 55), en la organización social andina (Platt 1976: 6; Salomon 1993: 3), y en el sistema económico basado en el ayni (trabajo colaborativo, de prestación mutua y de trueque Kusch 2007: 329-461). De modo que podemos concluir que el pensamiento andino es muy sistémico en su forma de concebir la realidad.

Frente a lo mencionado pertenecemos a un proceso histórico que nos empuja a pensar que el pensamiento indígena no es cultura, sino superstición, frente a nuestro pensar eurocéntrico excluyente. Cuando nuestro pensamiento se enfrenta a contradicciones con postulados lógicos aymara o quechua, los tilda de falsos, que deben ser eliminados. El Pensamiento Complejo de Morin nos permite superar esta contradicción, al aceptarla como parte del sistema. En vez de ver en el otro un error que debe ser anulado convirtiéndolo en aquello que yo creo, como ha operado la colonización del mundo en los últimos 500 años, podemos comenzar a aceptar que la diversidad forma parte necesaria del ecosistema cultural. Para eso debemos sobrepasar la comprensión mediante la explicación racional, e incluir la empatía, la identificación y la proyección, nos dice Morin (1999: 51). Solo así podremos adaptarnos a los cambios violentos que están produciéndose en la realidad en todos los ámbitos, desde el clima hasta la política y las instituciones.

Las culturas amerindias son de gran ayuda al respecto, porque han sabido estar continuamente adaptándose a condiciones adversas durante cinco siglos. Esto, gracias a que el concepto de “diversidad” es un paradigma que orienta toda su visión de mundo, al contrario del sistema monocultural que alienta la colonización del mundo. La sikuriada nos permite observar esto, a través de la enorme diversidad de sikuriadas que encontramos en los distintos lugares y tiempos. Ella exhibe una gran flexibilidad para la adaptación gracias a la gran gama de posibilidades que ofrece la construcción de su microestructura, lo que no atenta contra su estruc-

tura sistémica. Además de lo descrito mas arriba, la diversidad de sikuriadas incluye los estilos de ejecución, los estilos musicales, la vestimenta, el baile y muchos otros aspectos. Todo esto añade posibilidades de expresión, de diferenciación, de diversidad, lo que permite a los pueblos altiplánicos encontrarse e interactuar en base a la diferencia.

La sikuriada, desde hace varias décadas viene reproduciéndose en medios urbanos, cosmopolitas, como el mío. Esto le otorga cierto grado de asimilación a mi forma de comprensión del mundo. El Pensamiento Complejo me ayuda a ahondar en la comprensión relativa a su complejidad. Pero en realidad la traducción de la sikuriada a mi mundo no requiere de Pensamiento Complejo, porque basta participar en ella, hacer música y ya se aprende. El Pensamiento Complejo permite ver su relación con otros sistemas complejos, al permitirnos observar la regularidad que los caracteriza. Pero, de un modo más inmediato, nos permite detectar varias posibles enseñanzas que la sikuriada puede ayudarnos a aprender respecto a restablecer nuestros modos de conversar con el entorno, y poder así generar un nuevo equilibrio en el clima, en los ecosistemas, las aguas, los glaciares, los mares. El Pensamiento Complejo nos ayuda a comprender un tipo de enseñanza que no proviene de un postulado teórico, ni de un texto, sino de una práctica corporal.

Gracias a esto, el sistema sikuriada posee una coordinación interna que opera en base a una autorregulación entre las partes. Por ejemplo, entre ira y arka existe una autoregulación constante motivada por la música que debe emerger de ambos. Cada ira está atento a lo que hace el arka en todo momento, adaptándose a los cambios de un modo intuitivo, rápido, mimético, y lo mismo hace el arka. Cualquier titubeo, cualquier error, cualquier incomprensión se va a ver reflejada en la melodía que surge entre ambos. Entre varios pares existe una autorregulación constante porque todos deben coordinar sus músicas. Todos están continuamente mirándose y escuchándose, generando coordinación. Debido a esta autorregulación, la unidad del sistema es muy fuerte y dinámica.

Es muy diferente a la unidad férrea de una banda militar, en que todos están atentos a la indicación del guía. Si bien la sikuriada posee guía también, cada una de las partes sabe su parte y mantiene su independencia, coordinándose en una unidad orgánica, en constante adaptación, con una música que emerge repitiéndose, pero

siempre con microcambios, con pequeñas inestabilidades que la hacen algo vivo. Además, la coordinación se integra al entorno de muchas maneras, como hemos visto. Se trata de un sistema que se parece más a un metabolismo que a una máquina.

De modo que podemos entender la sikuriada como un sistema complejo que opera como un metabolismo, en el cual participamos, y al hacerlo me enseñan a observar la realidad, y a caminar por ella de acuerdo a parámetros distintos a los que he conocido. Por ejemplo, puedo formular una forma de formas de integrar el azar a mi realidad, no como un problema que tengo que controlar, sino como una realidad creativa que me guía hacia lo que no imagino, y todo eso surge de mi participación en la sikuriada. Ella me permite descubrir varias estrategias para dejar que el azar participe creativamente en el diseño de mi realidad. El artesano me enseña un modo de dejar que el azar defina las microdiferencias en las alturas de sonido de cada nota de la tropa.

La tropa me permite comprender que el azar puede ser utilizado para permitir que se introduzca el error en la melodía, ya sea porque admite que se integrara el novato, o porque durante la fiesta la tropa recorre el lugar, y ocurren toda clase de interrelaciones entre el sonido, el recorrido y los espacios. A su vez, todas estas formas de manejar el azar revelan sutiles formas de conocimiento que aluden a expresar lo colectivo, tanto en lo social como referente al lugar. En efecto, el azar en las alturas de sonido de cada tubo alude al grupo de sikuris que está tocando. El azar en la interpretación del novato alude a la integración de nuevos participantes, a establecer nexos con el entorno humano. Y el azar introducido por la fiesta alude a la integración con lo no-humano; el espacio, el entorno, los recorridos. Es decir, la sikuriada es un sistema que propone varias estrategias para integrar el azar como factor creativo en mi integración con el colectivo humano y el colectivo ecológico constituido por mi entorno.

Esta ecología del aprendizaje me permite entonces superar uno de los paradigmas centrales a mi pensamiento racional, propio de la ciencia y la tecnología occidental, el cual está programado para evitar el azar mediante el control de todas las variables. Este paradigma ha controlado todas las disciplinas diseñadas para controlar las diversas variables que presenta la realidad, ya sea mediante la teoría, ya sea mediante la tecnología u otros mecanismos de control.

Es recién hace pocas décadas que la microfísica y la cosmo-física introdujeron la indeterminación y el azar como parte de la realidad, lo que ha sido considerado una revolución científica importante; (Morin 2010: 42).

Pero nuestro pensar habitual sigue pensando que es de sentido común el adquirir nuevas tecnologías para controlar el clima al interior de nuestras casas, las comunicaciones con nuestros semejantes, la seguridad de nuestro negocio, la rapidez de nuestro desplazamiento, etc. Por eso, el comprender el azar como un factor creativo, positivo y necesario para nuestra inclusión en el metabolismo del mundo es un paso complejo, pero necesario. El Pensamiento Complejo nos ayuda a superar estos prejuicios porque comprueba que el azar está presente en cada sistema complejo, debido a que comprenden cantidades extremas de interacciones e interferencias que se manifiestan como aleatorios (Morin 2011: 35). La diferencia entre estas dos posturas se aclara al comparar la sikuriada y la orquesta sinfónica al respecto: mientras la primera reconoce y saca partido del azar que forma parte de su estructura, la segunda lucha contra ello.

La orquesta sinfónica está diseñada para seguir un plan estrictamente diseñado por una persona, que lo dejó como instrucción en una partitura. En cambio, la sikuriada permite que su actividad genere una ecología de la acción, en que esta empieza a escapar a sus intenciones, entrando en un universo de interacciones, hasta que el ambiente toma posesión (Morín 1999: 46; 2011: 73). Es por eso que el aymara puede decir que la sikuriada sirve para controlar el clima, porque es el azar del clima el que obedece al azar de la sikuriada.

Además, esta ecología del aprendizaje nos enseña a utilizar el azar, no en base a una competencia contra un adversario, como ocurre en el juego, donde la buena estrategia utiliza los errores del adversario, sacando así ventaja del azar (Morin 2011: 72), sino en base a una identidad compartida, por medio de un metabolismo común con el medio. Esto hace que el europeo considere muchas veces que el sudamericano es poco prolijo, desordenado, porque exige exactitud donde el expresa humanidad ecológicamente imbricada en la realidad del mundo.

Al participar en la sikuriada puedo aprender otras formas de concebir el mundo, que incluso resultan absurdas o incongruentes

a mi lógica habitual, como el decir “yo soy dos personas” o decir “yo soy una flauta colectiva” compuesta por 12 o más personas, o referirme a un mismo objeto una flauta o como dos flautas simultáneamente. Mi lógica, formada dentro del castellano y de otros idiomas europeo, se basa en el principio del tercero excluido que ha modelado el pensamiento occidental desde Aristóteles, según el cual «A no puede ser A y no A» a la vez (Morin 2010: 40). En cambio, el sistema sikuriada obedece al pensamiento aymara y de las lenguas que la precedieron durante siglos, que conciben el principio del tercero incluido, que permite pensar que A es A y no-A simultáneamente. Gracias al Pensamiento Complejo puedo compatibilizar estas otras lógicas como igualmente válidas que la mía. Mi explicación racional de la sikuriada como sistema complejo no le sirve a un aymara o quechua altiplánico, que vive de acuerdo a otra lógica, del mismo modo como su explicación de la sikuriada referente al clima no me sirve a mí, que vivo en otro clima. Lo importante no es converger en la forma de expresar lo entendido, sino confluir en que los contenidos son igualmente valiosos para cada usuario en su contexto.

Conclusiones

“El planeta necesita comprensiones mutuas en todos los sentidos” nos dice Morin (1999: 3) y su Pensamiento Complejo reconoce esto, al permitirnos enlazar el conocimiento científico producido por occidente con el conocimiento generado por los pueblos originarios. Hoy en día esta es la tarea mas urgente, porque es necesario revertir el proceso de deterioro multisistémico provocado por la prevalencia de un tipo de pensamiento eurocéntrico por sobre todos los otros.

Se considera que lo “global” responde a un canon “universal”, que no es tal, sino que hereda el carácter colonizador de la historia occidental. Esto produce un discurso que tiene la intención de ser universal pero que acepta la dominación de unos sobre otros (Reyes y Jayme 2021: 79). Sin desconocer los aportes que ha traído la colonización a América, ampliamente divulgada a través de la historia, es necesario reconocer que el pensamiento eurocéntrico se centró en una cultura egótica de apropiación y acumulación, creando instrumentos cada vez más sofisticados, lo que favoreció

la manipulación desmedida del entorno natural, con la consiguiente depredación, la acumulación excesiva y el exterminio de especies. “La dominación del Occidente Europeo sobre el resto del mundo provoca catástrofes de civilización” dice Morin (1999: 33). El desarrollo inaudito de esa civilización cosmopolita y occidental generó los mayores desastres planetarios de la historia del hombre.

Es urgente avanzar hacia una metacultura que permita la coexistencia y retroalimentación entre todas las diferencias culturales que existen, en donde no prevalezca una sobre el resto, y donde los innegables aportes occidentales se integren armónicamente en un todo equilibrado. Esa metacultura deberá lograr el equilibrio ecológico entre todas las culturas, las cuales son diferentes en todo sentido, incluso en su poderío o fragilidad.

El camino hacia allá lo conocen bien las comunidades amerindias, que vienen adaptando sus estrategias de vida hace 500 años para sobrevivir la colonización. Junto con eso, han sabido conservar sus sistemas basados en la sostenibilidad humana, social y ambiental (de la Quintana 2011: 1). Ese conocimiento permite equilibrar el panorama civilizatorio, y detener así el desequilibrio multisistémico que está sufriendo nuestro planeta. Permite también equilibrar la comprensión de la creatividad como algo asociado a la innovación competitiva, tecnológica o de investigación, que es la que sirve actualmente para medir la calidad de los países del mundo (Castells 2006), con la creatividad que aflora en músicas, danzas, poemas y todo aquello que llamamos “arte popular”, que está presente en todas las culturas, y define precisamente la parte sensible de su identidad.

Lo más urgente, en este sentido, es parar el deterioro de la diversidad de ideas que ha generado el hombre a través de cientos de lenguas y culturas. Ese deterioro se está produciendo continuamente, no sólo por desliz del racismo u otras prácticas deshumanizadas, sino por tropiezo de los paradigmas que se han instalado como “universales” que siempre atentan contra la diversidad. La diversidad cultural es tan necesaria para salvar la humanidad como es necesaria la diversidad de especies para salvar la biosfera.

Después de 500 de colonización excluyente y segregante, ha comenzado un proceso opuesto, en que comenzamos a percibir el aporte de la diversidad en lo global, en términos ecosistémicos. El

aporte a nivel político que realizaron los quechuas de Ecuador en 2008 al plantear por vez primera el concepto de Derechos de la Naturaleza, como parte de la teoría de suma qamaña (traducido al castellano como buen vivir), fue tan radical que revolucionó la jurisprudencia internacional. Hoy en muchas partes del planeta se está proponiendo ese concepto, que invierte el proceso extractivista que provoca daño hacia un proceso sanador de colaboración, y paralelamente distintos pueblos amerindios han ido reconociendo el mismo principio del suma qamaña en sus lenguas, como el suma kawsay aymara, kume mogen mapuche, teko kavi guaraní, ronojerl jastaq ki chapon kib' maya por ejemplo (De la Quintana 2011). Pero es necesario avanzar más allá de transformar el conocimiento amerindio en fórmulas occidentales, como hicieron los quechuas al adaptar su conocimiento a la Constitución Política de Ecuador, y el siguiente paso es reconocer los modos propios que ese conocimiento adopta dentro de su propia cultura.

hemos trabajado un modo modo para reconocer ese conocimiento, en nuestro caso, desde las actividades de una orquesta de flautas, y recurriendo al Pensamiento Complejo de Morín. Podemos ampliar este ejercicio hacia los bailes, los textiles, las músicas y múltiples otras formas de expresión. Así podremos ir tejiendo un conocimiento común que integra el suma qamaña, que plantea una forma de articular la realidad en base a una Madre Tierra que acoge todas las diferencias, con la sikuriada que plantea una comunicación en base a una reciprocidad inclusiva, que acepta todas las diferencias.

Pero mientras la Constitución de Ecuador señala conceptos teóricos mediante la escritura, la sikuriada enseña jugando, tejiendo relaciones de modo intenso, estrecho, apretado, preciso y necesario. Aprendemos la complementariedad entre dos y la identidad colectiva, sin perder nuestra identidad personal, sino poniéndola al servicio de la diversidad. Todas estas enseñanzas se insertan en el suma qamaña y en otros paradigmas amerindios porque provienen de la misma fuente. La sikuriada plantea perspectivas que se insertan en la cultura de modo preciso, pero no excluyente, lo cual permite fundar un concepto de lo global en la diversidad, donde exista una relación fluida entre el todo y partes.

Sin embargo, no es fácil revertir un sistema de paradigmas instalado en nuestro territorio por 500 años, que nos ha enseñado

que hay una sola cultura, la cual es foránea, mientras desconocemos todas las otras, que son las propias. Esta forma de concebir nuestra realidad ha sido ejercida por casi todos los grupos gobernantes y sectores que controlan nuestros países, quienes desconocen lo propio, pero suponen que lo occidental es lo “universal” (Morin 1999: 9; 2011: 38). Esta colonización del pensamiento ha impuesto la separación entre una “tecnociencia esotérica, hiperespecializada y los ciudadanos” (Morin 1999: 62).

Pero esta colonización del pensamiento no está presente en las culturas amerindias, las cuales obligadamente conocen la cultura occidental, pero conocen su carácter colonizador, ni tampoco está presente en las clases campesinas, pescadoras, mineras que habitan lejos del poder central, las cuales conservan esas otras formas de pensamiento. Sin embargo, ese sistema de paradigmas ha colonizado nuestro sentido común al proponer que el conocimiento proviene de libros y escritos eruditos, y que el desarrollo humano está asociado a los inventos técnicos como la rueda, la yunta, la brújula, la imprenta, la máquina de vapor, el cine o el computador. Eso nos impide percibir el desarrollo paralelo que han hecho las culturas amerindias en sistemas de educación inclusiva como la sikuriada, o en los sistemas integradores con la Madre Tierra como las Fiestas Rituales.

Así como la tecnología occidental se basa en la rueda, inventada hace milenios, y no ha parado de estar en desarrollo con nuevos inventos hasta hoy, asimismo las tecnologías amerindias, como la sikuriada, se basan en inventos milenarios, que no han dejado de evolucionar hasta hoy, como observo en los sikuri urbanos de Santiago de Chile donde yo participo. La diferencia entre ambas tecnologías radica en sus medios y su propósito; mientras la tecnología occidental se basa en la habilidad para manipular el entorno y someterlo a la voluntad humana, la sikuriada se basa en otras habilidades heredadas por la especie, como el hacer música, la cual nos permite unirnos en un quehacer creativo común. El viejo deseo eurocéntrico de dominar el entorno dio origen al concepto de “máquina”, que desde la Grecia Clásica se concibió como un artefacto creado por el hombre según leyes diferentes a las existentes en la naturaleza (Molina y Ranz 2000: 32-66, 107). Esa habilidad, llevada al límite, es lo que nos ha llevado a fomentar la depredación, la acumulación y el exterminio de especies (Dávila y Maturana 2021: 13, 15).

Pero también el dominio así conseguido ha obnubilado la percepción de la realidad, relegando la música a un objeto de consumo, al punto que la mayoría de las personas son capaces de decir “yo no soy músico”, lo cual constituye un absurdo antropológico básico. Este conjunto de paradigmas ha ido oponiendo la cultura occidental a los sistemas ecológicos y al metabolismo del mundo, excluyéndolo hacia el deterioro ecosistémico.

Su habilidad para producir objetos y relaciones que obedecen a sistemas complejos teóricos, diseñados por el hombre, que se traducen en la tecnología electrónica, por ejemplo, ha incrementado su poder hasta límites insospechados. Esto le ha permitido suponer que ese es el futuro de la humanidad. Recién estamos dándonos cuenta que eso nos conduce a una catástrofe planetaria, y que tenemos que equilibrar este frenesí teórico por el dinero y la tecnología, en aras del poder, por el modo natural de interrelacionarse con el resto, incluido el planeta.

Es tiempo que “la orgullosa cultura occidental que se estableció como cultura enseñante, debe también volverse una cultura que aprenda” (Morin 1999: 56). Para eso, debe aprender a leer otros códigos, no solo en los libros, sino en las músicas, los textiles, los bailes y otros sistemas de enseñanza que no se transmiten de forma pasiva, como el libro, sino que se transmiten de forma directa, vital, mediante la participación en su creación. Por eso es que los aymara están proponiendo normativas para el buen gobierno que incluyen, junto a los preceptos económicos y políticos, otros como suma manq’aña (saber comer), suma umaña (saber beber), suma thokoña (saber danzar), suma ist’aña (saber escuchar) (De la Quintana 2011: 5). Pero comprender esto no es sólo aceptar literalmente estos compromisos, sino comprender lo que ellos encierran como preceptos políticos, espirituales, sociales y de sabiduría.

Del mismo modo, hemos visto que para poder aprender las enseñanzas que la sikuriada propone a sus usuarios no basta con recrear sus instrumentos y su ejecución pareada, tal como ocurre con algunas sikuriadas en colegio, o lo que ocurre con los sikus folklóricos. Es preciso ver en la sikuriada, no sólo una música folklórica, sino un programa de educación cívica, de filosofía, de sociabilidad y de empatía. Sólo si reconocemos eso podremos pedirle al sistema

sikuriada que opere en esa dirección, porque ella es sólo un instrumento, que sirve para lo que nosotros deseamos. La música amerindia no la conciben los pueblos originarios como un “ramo” escolar, ni como una actividad recreativa, o una profesión, o un “evento”, sino como parte indisoluble de las comunicaciones necesarias para la estabilidad ecológica del grupo humano dentro de sí y con su entorno.

En resumen, el ejemplo de la sikuriada nos permite conocer herramientas que permiten, al ser correctamente activadas, generar lazos sociales duales, complementarios, basados en la confianza y la igualdad. Estos rasgos pertenecen a la cultura aymara y quechua, y probablemente a cientos de otras culturas sudamericanas. Esos rasgos no-occidentales nos permiten sobreponernos a la noción, generada por la colonización intelectual del mundo, que nos dice que el hombre obedece a los cánones propios de la cultura castellana, urbana, cosmopolita en que nos hemos criado.

Podemos así superar el paradigma que nos dice que el sistema de aprendizaje basado en la lectoescritura es el más desarrollado, y reconocer que el hombre ha desarrollado muchos lenguajes y estructuras de coordinación extraordinariamente más complejas que el resto de las especies vivas, de los cuales la lectoescritura es una de tantas. Hombres y elementos de la naturaleza no se definen en un postulado escrito, sino que conforman sistemas interrelacionados, cambiantes, en permanente fluctuación debido a las infinitas relaciones entre las partes, y siempre en un estado inacabado.

Podemos también sobreponernos al paradigma que nos dice que la habilidad humana reside en elaborar y manipular instrumentos sofisticados capaces de controlar el entorno natural a nuestro beneficio, y reconocer que existen también instrumentos extraordinariamente sofisticados para manejar la empatía, la inclusión y la complementariedad, como la sikuriada. Finalmente, podremos superar el paradigma del colonialismo, que predice la superioridad eurocéntrica frente al resto de las culturas. Este etnocentrismo (que por lo demás lo hallamos en cualquier cultura), nos impide conocer al otro, y nos empuja a traducir todos los pensares y sentires del mundo hacia mi modo de pensar.

Es tan absurdo decir que sólo la cultura occidental ha podido perfeccionar “la historia, la geografía, la gramática, el derecho, la fi-

losofía, la geometría, la astronomía, el arte y la arquitectura, prácticamente todas las ramas del conocimiento” (De Kerkove 1999: 63) como decir que las culturas centroandinas son las únicas que han podido perfeccionar estructuras que permiten generar lazos sociales duales, complementarios, basados en la confianza y la igualdad. Ambas son formas relativas de conocimiento, pero lo importante es que hoy las podemos reconocer como complementarias entre sí, y no solo eso, sino que su complementariedad es el único salvavidas que poseemos para parar el deterioro multisistémico del planeta.

Los idiomas aymara y quechua, así como toda la cultura asociada a ellos, han sabido producir relaciones entre sus partes que obedecen a los sistemas complejos, tal como ocurre en la ecología que gobierna las relaciones entre especies, con el clima y la geografía. Probablemente esto se puede decir de todas las culturas arraigadas del mundo. Cuando aprendamos a establecer un diálogo de igual a igual con esas culturas, superando el monólogo cultural en que hemos sido criados desde hace 500 años, podremos comenzar a tejer un futuro común para la humanidad dentro del ecosistema.

Afortunadamente esto está sucediendo de muchas maneras y de modo muy sorprendente como parte del gran cambio global a que estamos asistiendo, acelerado al máximo por la pandemia. Vemos cómo el mundo se precipita hacia un nuevo orden de relaciones humanas que establezca un equilibrio ecológico entre las culturas, como nuestra única posibilidad de sobrevivencia. El que, en un país tan racista como Chile, Elisa Loncón, una mujer mapuche, sea presidenta de la Convención que va a redactar la nueva Constitución de Chile marca este vuelco sin precedentes.

La sikuriada, así como probablemente múltiples otros lenguajes culturales amerindios, nos enseñan a realizar un diálogo que traduce respetuosamente una sabiduría y un hacer en ambas direcciones, porque al tocar siku estoy traduciendo mi sentir hacia otros que pueden no hablar castellano como yo, porque eso no importa. Y quizá allí radica otro paradigma que debemos superar, aquel que nos hace pensar que aquello que hablamos es lo importante, siendo que hay muchas cosas que no pueden ser habladas y que son tanto o más importantes, como ocurre cuando hacemos música en colectivo.

Sólo cuando somos capaces de usar esos otros idiomas que no se dicen con palabras, recién ahí estamos capacitados para ampliar nuestro lenguaje más allá de la comunidad humana, hacia las comunidades de animales, plantas, montañas, aire, agua, sol, que forman parte de nuestra realidad y que los aymara y quechua saben cómo dialogar.

BIBLIOGRAFIA

Arnold, D. Y Espejo, E. 2013 El textil tridimensional; la naturaleza del tejido como objeto y como sujeto. ILCA, La Paz

Bohlman, Andrea y Philip Bohlman 2007 The Family Symphony Orchestra: Growing Up Making Music. Growing Up Making Music: Youth Orchestras in Australia and the World. Australasian Music Research 9. Edited by Margaret Kartomi and Kay Dreyfus with David Pear. Lyrebird Press, Faculty of Music, The University of Melbourne (131-143).

Castelblanco, Daniel 2015 Wayramanta; 20 Años, Jacha Laquitas La Paz. En: CROLAR Critical reviews (66-69).

Castelblanco, Daniel 2016 Sikuriando melodías de tiempos lejanos: los sikuris cosmopolitas y la vigencia de “lo andino” en Bogotá, Santiago y Buenos Aires. A Dissertation submitted to the Faculty of the Graduate School of Arts and Sciences of Georgetown University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Spanish, Washington, DC.

Castells, M. (2006). La era de la información vol. 3: Fin de milenio. España: Alianza Editorial. Dávila, Ximena y Humberto Maturana 2021 La revolución reflexiva, Una invitación a crear un futuro de colaboración. Ed. Paidós

Cottrell, Stephen 2003 The future of the orchestra. En: The Cambridge Companion to the Orchestra. Cambridge University Press 2003 (251-264)

De Kerkove, D. 1999 The skin of culture. Ed. Gedisa Barcelona.

Desrosiers, S. 1997 Lógicas textiles y lógicas culturales en los Andes. En: Saberes y memorias en los Andes. Éditions de l'IHEAL, Paris (325-349).

Ford, Andrew 2007 Writing Good Sense about Music: The Art of Listening. En: Growing Up Making Music: Youth Orchestras in Australia and the World. Australasian Music Research 9. Lyrebird Press, Faculty of Music, The University of Melbourne (167-173).

Garcilaso de la Vega, Inca 1609 Primera parte de los Comentarios Reales. Lisboa. Ed facsimilar.

Gérard, Arnaud 1999 Acústica de las siringas andinas de uso actual en Bolivia (versión 4). Informe de investigación. Laboratorio de acústica, carrera de física, facultad de ciencias puras, Universidad Autónoma Tomás Frías. Potosí, Bolivia.

Keil, CH. [1994] 2001 Las discrepancias participatorias y el poder de la música. En: Las culturas musicales; lecturas de etnomusicología. Sociedad de Etnomusicología. Editorial Trona, Madrid (261-272).

Kusch, Rodolfo 2007 obras completas. Tomo III Editorial Ross, Rosario.

Lonnert, L. 2015 Surrounded by Sound. Experienced Orchestral Harpists' Professional Knowledge and Learning Lund University. Faculty of Fine and Performing Arts, Malmö Academy of Music, Department of Research in Music Education.

Merwe, W. L. 2004, 'Multiculturalism and the Humanities'. South African Journal of Higher Education Vol. 18, N° 2, pp.150-62.

Molina, R. y Ranz, D. 2000 La idea del cosmos. Cosmos y música en la antigüedad. Ed Paidós, Barcelona.

Morin, Edgar 1999 Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París.

Morin, Edgar 2010 Complejidad restringida, complejidad general. Revista Estudios 93, vol. VIII (24-49).

Morin, Edgar 2011 Introducción al pensamiento complejo. Gedisa, España.

Pear, David 2007 Youth Orchestras and Repertoire: Towards an Australian Case Study. En: Growing Up Making Music: Youth Orchestras in Australia and the World. Australasian Music Research 9. Lyrebird Press, Faculty of Music, The University of Melbourne (79-93).

Pérez de Arce, José 2018 La Flauta Colectiva: El uso social de flautas de tubo cerrado en los Andes sur. En: Musica y sonidos de américa latina: flautas de pan, zampoñas, antaras, sikus. Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima

(151-206).

Platt, T. 1976 Espejos y maíz; temas de estructura simbólica andina. CIPCA (mecanografiado).

Reyes, Margarita y Alma Jayme Barrientos 2021 Castells tenía razón, entender nuestro mundo. En: Manuel Castells: Actualidad de un pensamiento global. Lecturas y reflexiones en torno a la era de la información. Jaime Montes y Víctor del Carmen Avendaño Coordinadores. Vicerrectoría de Investigación y Postgrado, Universidad de La Serena, Universidad Mesoamericana Ricardo Díaz Martínez, San Critóbal de las Casas, Chiapas, México (77-89)

Salomon, TH. 1993 Creando etnicidad por medio de la Música en el Norte de Potosí. Ponencia para la reunión Anual de Etnología 1993. Museo Nacional de Etnografía y Folklore, La Paz. (mecanografiado).

Stobart, Henry 2018 Sacrificios sensacionales. Deleitando los sentidos en los Andes bolivianos. Marino Martínez (trad.) Antropológica Año XXXVI, N.º 40 (197-223).

Turino, Thomas 1988 La coherencia del estilo social y de la creación musical entre los Aymara del Sur del Perú. En: Música, danzas y máscaras en los Andes. Romero Raúl Editor. Pontificia Universidad Católica del Perú, Instituto Riva Agüero. (61-96).

A cien años de Egar Morin, se publicó en formato digital en el verano de 2022, el maquetado y diseño editorial estuvo a cargo de Ernesto Terramar.

A close-up, low-angle portrait of an elderly man with a weathered face, a grey beard, and a red sweater. He is looking slightly to the right with a gentle expression. The background is dark and out of focus.

La propuesta de la Cátedra Internacional de Interculturalidad y Pensamiento Crítico a inicios del 2021, de organizar un ciclo de conferencias acerca del pensamiento de Edgar Morin a 100 años de su nacimiento, me pareció la mejor manera de divulgar su pensamiento y analizar como lo hemos desarrollado distintos investigadores. Así fue como nos reunimos Jaime Montes, Agustín Moreno, Victor Avendaño, Alejandro Arrecillas, Martha Miker Palafox y José Perez de Arce en esta placentera tarea. Durante el mes de agosto y septiembre dimos a conocer nuestro enfoque acerca de la Teoría de la Complejidad y cómo lo habíamos abordado en nuestras respectivas investigaciones, en una serie de conferencias en línea, para México, Argentina, Chile y España.



Cátedra Internacional
de Interculturalidad y
Pensamiento Crítico