

# d/perspectivas siglo XXI

La investigación en el ámbito de la  
comunidad estudiantil.



## Educación en las universidades de hoy para el mañana

## Education in colleges from today for tomorrow

Sonia Yadira Águila Camacho

Doctora en Humanidades: Por la Universidad Autónoma del Estado de México

Adscrita a la Universidad Isidro Fabela, México

Contacto: syadira.aguilac@gmail.com



**Recepción:** 05/11/2018

**Aceptación:** 08/01/2019

**DOI del número:** <http://doi.org/10.53436/Y1LiuX47>

**DOI del artículo:** <http://doi.org/10.53436/Y417XLiu>

### Resumen

El presente artículo tiene como objetivo reflexionar en torno a la educación en las universidades de hoy y su proyección en el futuro con base en consideraciones de la filósofa norteamericana Martha Nussbaum y del pensador francés Edgar Morin. Se toman en cuenta sus propuestas, porque con los conceptos Ciudadanía del mundo y Era planetaria dibujan ya una idea de lo que es deseable para la educación del mañana. En este escrito, pues, se analiza lo que ésta implica para las escuelas superiores respecto a la persona que forman y a la sociedad en la que adquieren sentido. En el texto se sostiene la idea de pensar el futuro en relación al presente, por eso se concluye mencionando que el estudio de los autores mencionados se conecta, además, con algunas líneas que dibuja la Unesco en documentos emitidos desde finales del siglo pasado pensando en el escenario futuro, en el que es trascendente la armonía entre lo diferente y la plenitud humana, por lo cual se señala: formar al individuo como ciudadano del mundo o prepararlo para la era planetaria es fundamental para la educación del futuro.

**Palabras clave:** Educación del Futuro, Ciudadanía del Mundo, Era Planetaria, Universidades.

### Abstract

This article aims to reflect on education in today's universities and its projection in the future based on the evaluation of the American philosopher Martha Nussbaum and the French thinker Edgar Morin. Their proposals are taken into account, because with the concepts of World Citizenship and Planetary Era they already draw an idea about what is desirable for

tomorrow's education. In this paper, then, he analyzes what this implies for higher schools regarding the person they form and the society in which they make sense. The idea of thinking about the future in relation to the present is maintained in the text, which is why it concludes by mentioning the study by the affected authors, and it is also connected with some lines drawn by Unesco in documents issued since the end of the last century, thinking about the future scenario, in which the harmony between the different and the human fullness is transcendent, for which it is pointed out: training the individual as a citizen of the world or preparing him for the planetary age is fundamental for the education of the future.

**Key words:** Education of the Future, World Citizenship, Planetary Era, Universities.

## Introducción

Discurrir sobre la educación superior de hoy implica vislumbrar la educación del futuro, pues éste guarda los objetivos trazados por ella, pero también en el presente se halla la fuente de lo que esperarían las generaciones del mañana: dada la problemática actual que recubre a las instituciones educativas, a las sociedades y al panorama global, es posible preguntarse por las directrices que guiarán el proceso de formación en las universidades. No obstante, al referirse al porvenir, se tiene conciencia de que las posibilidades son infinitas.

La preocupación por el futuro es manifiesto, la ciencia y la tecnología se revolucionan a cada momento lo mismo que las sociedades; al respecto, se vuelve importante la mirada de las humanidades. Por eso, la intención de este artículo no es predecir lo que acontecerá en el ámbito de la educación a futuro, sino reflexionar en torno a algunos elementos importantes que con base en los enfoques de *Capacidades y Pensamiento Complejo* de Martha Nussbaum y Edgar Morin, respectivamente, pueden ayudar para afrontar el mañana. El nexo entre ambos pensadores se encuentra en la idea de un individuo en consistencia con un todo, por lo que se le exige que tome conciencia de su responsabilidad en los problemas actuales y en cómo debe asumir un compromiso con aquello a lo que se enfrentará en un futuro, pero además, se le pide bosquejar lo que dejará a esas generaciones, por eso es importante pensar en el presente ligado con lo que puede acontecer.

En primer término, se traza la línea del pensamiento de Nussbaum. Aquí se presentan elementos esenciales para comprender parte de su propuesta dirigida al desarrollo humano y su enfoque de las capacidades humanas.

A pesar de que, en su texto *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* presenta una mirada detenida sobre la educación, en este trabajo se toma como eje rector su libro publicado en 2012 *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo sostenible*, pues de él se toman algunas cualidades que es deseable desarrollar en el individuo para alcanzar algo más que la plenitud, la llamada *ciudadanía del mundo*.

En cuanto a Morin, se explicita el vínculo que guarda con la Unesco, no sin analizar en qué consiste su paradigma del pensamiento complejo a partir de los tres principios que postula a lo largo de su obra, además se expone lo que implica para el autor pensar en el mañana. En este apartado se desglosan ideas de su texto *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, se toman de aquí las premisas esenciales que guían a uno de los conceptos más importantes del autor, *la era planetaria*.

En las consideraciones finales se abre una línea para exponer lo anterior en conexión con la propuesta de la Unesco –ligada a otro paradigma que surge hacia finales del siglo XX, la *transdisciplinariedad*. Se diserta sobre lo anterior con la intención de mostrar que, desde una mirada humanista, se anhela pensar para la educación del mañana con base en ideas como *vivir juntos, inclusión, libertad, diálogo y diferencias*.

## **Nussbaum: Educar para ser ciudadano del mundo**

Los problemas de hoy conciernen a la ciudadanía en su conjunto, se trata de cuestiones que la afectan por entero y de la misma manera requieren su completa implicación, a ella le es exigible pensar la obligación y el compromiso desde un marco diferente al del grupo social, nación o región, pues se trata de algo total, no parcial: la humanidad. Ésta no es la suma de las partes, tampoco resulta de ensanchar los límites de las sociedades, ya que cada una de éstas tiene particularidades y rasgos característicos que las distinguen de las demás; también tienen sus propias necesidades y ante ello emplean distintos recursos. Por otro lado, a cada individuo se le demanda perfilar sus acciones hacia el bienestar de su círculo en sus distintas esferas. Se contempla entonces una doble ciudadanía: hacia el interior del grupo y hacia el todo del que este mismo forma parte. El filósofo francés Henri Bergson, escribe en 1939 *Las dos fuentes de la moral y de la religión*, obra en la que aclara los conceptos de sociedades abiertas y sociedades cerradas, de modo que al explicar los hábitos que las conforman, aclara la relación y diferencia entre parte y todo:

Cada uno [de los hábitos] responde directa o indirectamente a una exigencia social y en esa medida todos se apoyan mutuamente, formando un bloque. Muchos serían obligaciones pequeñas si se presentaran aisladamente. Pero forman parte de la obligación en general y este todo, que debe ser lo que es a la suma de las partes que lo integran, confiere a su vez a cada una de ellas la autoridad global del conjunto. Lo colectivo viene así a reforzar lo singular, y la fórmula «es el deber» triunfa sobre las dudas que nos podrían asaltar ante un deber aislado. A decir verdad, no pensamos de un modo explícito en una masa de obligaciones parciales, acumuladas, que compondrían una obligación total. Quizá ni siquiera se trate aquí de una verdadera composición de partes. La fuerza que una obligación recibe de todas las demás es más bien comparable al soplo de vida que cada célula aspira, indivisible y completo, del fondo del organismo al que pertenece como elemento. La sociedad, inmanente a cada uno de sus miembros, tiene exigencias que, grandes o pequeñas, no por ello expresan menos, cada una de ellas, el conjunto de su vitalidad. (Bergson, 1996, pp. 5-6)

Tomamos lo anterior para señalar que los deberes globales no se piensan como conjunto de deberes individuales ni regionales, tampoco conforman un agregado de problemas rezagados –aunque se agravan y complejizan en tanto la humanidad avanza y se torna compleja. La totalidad entendida como lo global, no expresa, en este sentido, una idea aritmética, no implica sumar para entenderla, más bien cada acción, por pequeña que sea, puede tener repercusiones más allá de la escala social.

La filósofa norteamericana Martha Nussbaum plantea una ciudadanía para el mundo como respuesta a los problemas que envuelven a la humanidad entera: la desaparición de ecosistemas, el calentamiento global, las nuevas tecnologías en las ciencias de la vida y en la comunicación, la migración, la pobreza o la sobrepoblación explicitan el vínculo entre sociedades e individuos y manifiestan la urgencia de hacer visible dicha relación a través de esfuerzos conjuntos para atenuar o resolver tales preocupaciones. De este modo, la pregunta que ella tiene como central en su enfoque de las capacidades, a saber, ¿qué es capaz de hacer y de ser cada persona?, puede llevarse más allá del plano individual para trazar un compromiso con la trama social. Sin embargo, se recuerda que para la autora esa capacidad no refiere sólo a cualidades específicas del individuo, sino se complementa con las oportunidades creadas para el desarrollo de las mismas. Por eso explica:

Las instituciones educativas del mundo tienen una tarea importante y urgente: inculcar en los alumnos la capacidad de concebirse como integrantes de una nación heterogénea (como lo son todas las naciones modernas) y de un mundo aún más heterogéneo, así como la facultad de comprender, al menos en parte, la historia y las características de los diversos grupos del planeta (...) hasta hace poco nunca habíamos intentado abarcar las principales naciones y regiones de modo sistemático, tratando a todos por igual. Y aunque el conocimiento no garantiza la buena conducta, la ignorancia es casi una garantía de lo contrario. (Nussbaum, 2010, pp. 114-115)

El individuo tiene capacidades que desarrollar, pero a las universidades les corresponde posibilitarlas, en este sentido, la pregunta hecha por la filósofa envuelve las posibilidades de la persona en consonancia con las oportunidades brindadas por las instituciones.

Los fines de la profesión pueden ser diversos, comprende tanto los particulares como los sociales, se aspira a ella con interés de un desarrollo económico o por la idea rectora de un bien común, pero también se presenta como un horizonte de realización de las capacidades de una persona, por esto la profesión enmarca un modo de ser: la educación en las universidades es más que un medio para alcanzar poder, riqueza o reconocimiento, implica la formación de hábitos y costumbres de la persona con una proyección social; más allá de la obtención de un grado, implica la libertad humana, la posibilidad de ser y la de responder a las aspiraciones del espíritu humano. No obstante, las instituciones se erigen desde la homogeneización, no consideran los rasgos particulares de los individuos –el perfil de egreso o los sistemas de evaluación dan cuenta de ello–, dan por supuesta la condición física, psíquica, cognitiva, biológica, cultural y religiosa de la persona. Las sociedades no siempre impulsan el desarrollo de las capacidades desde una idea de justicia, en ocasiones obstaculizan su realización, hay un desequilibrio. Pero no sólo las instituciones tienen este desafío, también lo tiene el propio individuo, a él le corresponde cuidar de sí y potenciar sus virtudes.

Por lo anterior, y retomando la pregunta de Nussbaum, se exige que la universidad y el universitario se pregunten por aquello que son capaces de hacer y de ser para el futuro. En la capacidad de hacer están implícitos la puesta en práctica de conocimientos y el uso de recursos materiales, tecnológicos y humanos para la formación del individuo. La capacidad de ser, en cambio, no contempla algo determinado ni acabado, más aún cuando se trata de algo

que se vislumbra para un mañana; al tratarse de algo incierto, se propone un ejercicio constante de análisis al interior en diálogo con el exterior, se pide replantear sentidos, significaciones, roles y directrices, dados los cambios constantes que se suscitan, pero que a su vez, producen las instituciones y los individuos.

Se puede bosquejar la sociedad del futuro, se pueden trazar los ejes que regirán a esas generaciones, sin embargo, la espontaneidad es el sello distintivo de la vida, siempre se puede suscitar algo imprevisto para lo que no se está preparado, por lo que la capacidad de ser propende y devine también de esa indeterminación: “aun cuando se tratara de una inteligencia sobrehumana, no sabría decir adónde iremos a parar, puesto que la acción en marcha crea su propio camino, crea igualmente en gran parte las condiciones en que se realizará, y de este modo desafía todo cálculo” (Bergson, 1996, p. 377). Lo anterior alude la idea de la libertad, pero con ella no se quiere decir que no puede haber una intención, o que en el caso de la educación su futuro sea una cuestión azarosa; por el contrario, las universidades pueden dibujar ese escenario con trazos de lo pasado y lo presente, pero ante lo no previsto, la capacidad de recrearse –no de improvisar– será trascendente para enfrentar tales circunstancias.

El enfoque de las capacidades de Nussbaum también apela a lo mismo, la autora explica:

Promover capacidades es promover áreas de libertad, lo que no es lo mismo que hacer que las personas funcionen en un determinado sentido. Por consiguiente, el enfoque de las capacidades se aparta de toda una tradición en economía que mide el valor real de un conjunto de opciones en función del mejor uso que se pueda hacer de ellas. Las opciones son aquí libertades y la libertad tiene un valor intrínseco. (2012, p. 45)

En afinidad con lo anterior, la educación no se impone, no puede ser obligatoria, tampoco el modo en que se profesará, el abanico debe permanecer abierto a las ciencias, las tecnologías, las artes o las humanidades, de aquí la crítica hacia sociedades que determinan el rumbo de la educación de manera unilineal. Eliminar planes de estudio de humanidades o artes, o dirigirlos con un sesgo implica predeterminedar los alcances del individuo y fijar límites a sus capacidades.

Entonces, el fondo que recubre esta mirada de la educación no enmarca las ideas de desarrollo, sustentabilidad, calidad de vida o decrecimiento, en cambio apela a la dignidad en tanto la libertad humana no se franquee. Por eso la filósofa norteamericana propone potenciar diez capacidades, o superar ese umbral, para aspirar a una vida digna de vivirse: *vida, salud física, integridad física, sentidos –imaginación y pensamiento–, emociones, razón práctica, afiliación, otras especies, juego y control sobre el propio entorno*. A continuación se retoman algunas de éstas.

En torno a la vida, disciplinas como la Filosofía y la Bioética pueden ayudar a plantear preguntas como ¿Qué es vivir con dignidad?, ¿bajo qué circunstancias la vida se reduce de manera que no sea posible vivirla con dignidad?, o ¿cuál es el sentido de llevar los esfuerzos de la medicina a prolongar la vida? Pero la vida forma un binomio conceptual con la muerte, de ahí la importancia de educar en temas como muerte digna o voluntades anticipadas. Estos no son tópicos que interesen especialmente a la formación en ciencias de la salud o en leyes, pues constituyen una realidad que toda sociedad enfrenta de manera directa o indirecta dados los constantes avances de la tecnología en las ciencias de la salud; incluso la falta de información básica incide en la autonomía de la persona para tomar decisiones, cuestión importante para lo individual, pero también para definir el rumbo de la humanidad.

La vida acontece con problemas como las guerras, la pobreza, el bullying, la migración, la trata de personas y la locura, plantear el sentido de la vida es fundamental, pues en consideración con la vida digna, serán exigibles oportunidades para trascender las circunstancias mencionadas. La vida se puede ver sobrepasada por la rutina, la enfermedad, o créditos hipotecarios, y reducirse a una función específica, a una especie de mecanización –producir o respirar, por ejemplo. No es completo deber de las universidades formar en este sentido, pero es posible que orienten sobre la búsqueda de una vida que merezca vivirse.

Respecto a potenciar los sentidos, la imaginación y el pensamiento, las universidades tienen una responsabilidad insoslayable, pues concierne a recursos que deben emplear en su quehacer de educar a la persona. Es deseable que las instituciones se ocupen, a través de distintos portales, de que el individuo pueda llegar al conocimiento. Las artes y la Literatura se tornan esenciales, en este sentido. Se sostiene, como en el caso de la Filosofía y la Bioética que no son saberes exclusivos de una élite, las artes no deben



representar el privilegio de algunos grupos, su formación no debe enmarcarse en torno a la idea de especialización; por el contrario, pueden constituir un principio o medio para el conocimiento. Así, se muestran estas posibilidades, sobre todo para formar ciudadanos:

Las artes desempeñan un papel vital, puesto que cultivan poderes de la imaginación que son esenciales para la construcción de la ciudadanía. Como el propio Alexander Meiklejohn, el distinguido sabio constitucional y teórico estadounidense de la «democracia deliberante» estableció hace cincuenta años, argumentando en contra de un oponente que había negado la importancia política del arte: el pueblo de Estados Unidos necesita de las artes, precisamente porque será llamado a votar. (Nussbaum, 2005 p. 118)

La imaginación no sólo conduce a lugares o circunstancias insospechados, consigue poner a la persona en esa circunstancia y asumir el papel de los personajes involucrados. Con “Antígona” de Sófocles el lector puede situarse en el papel del guardián para librarse de un mal, o para condenar a otro más (Sófocles, 2015); o en el de Antígona e Ismene para cumplir con un deber moral o con un decreto impuesto (Sófocles, 2015). Esta capacidad también representa la posibilidad de que el individuo se abra a nuevas disciplinas para ampliar su enfoque de la realidad. Mitos, cine, teatro, poesía, arquitectura, escultura, pintura y danza, contienen más que una expresión o interpretación del autor sobre la realidad, desde su mirada acercan al espectador a la misma, son canales por los que se introduce a la Historia, a la Medicina, a la Psicología, al Derecho, entre otros. Por ejemplo, Mangieri (en Tornero y Miquel, 2014) presenta un diálogo profundo entre la teoría psicoanalítica y el arte de la cinematografía a partir de *Spellbund* de Hitchcock. Dado lo anterior, se entiende que el conocimiento debe tejer un conjunto, cada disciplina conforma un elemento en la urdimbre de la educación.

Desarrollar la imaginación y el pensamiento es un principio para que la persona pueda interesarse en visitar bibliotecas, conciertos, museos, teatros y galerías no sólo con el fin de cubrir un deseo, placer o necesidad, sino para contemplar, apreciar, comprender, interpretar y valorar aquello que se le presenta. Aunado a esto, Nussbaum anuncia su importancia para comprender otras culturas, pues las artes antes mencionadas –y los lugares que las guardan– acercan a otros modos de pensar y vivir, a cosmogonías que pueden hacer comprender lo distinto y, en esencia, *al otro*. Propelen, entonces, una actitud de apertura, respeto y tolerancia hacia lo diferente.

Sobre las emociones, la OCDE (2015) las tiene como una competencia esencial que se debe educar para el éxito económico de una sociedad. No obstante, desde el enfoque de la filósofa norteamericana, esa capacidad consiste en poder sentir apego por cosas y personas. El ser humano siente, está en relación con los otros y despierta apego por ellos: las cosas y las personas significan algo en su vida y de igual modo busca ser significativa para ellas. Las emociones también determinan la conducta y guían decisiones o juicios acerca de lo que le rodea. Las palabras y los gestos están cargados de emotividad, pueden expresar alegría y amor, lo mismo que resentimiento o desprecio, por eso cabe pensar en cómo canalizar esos estados, cómo manifestarlos o frenarlos para evitar efectos en detrimento de los otros. ¿De qué manera puede intervenir la universidad para que la persona no vea frustradas sus emociones? ¿Cómo puede potenciar esta capacidad para la plenitud del individuo? Estas interrogantes se plantean a modo de desafío para la educación del mañana, pues más allá de que en las escuelas se puedan despertar las emociones desde la pedagogía que se implementa, con esta capacidad se piensa en la relación del ser humano con los otros, pues la violencia, el crimen, la xenofobia, o el maltrato animal lo mismo que la solidaridad guardan estrecha relación con lo que exalta al alma, como el odio o la compasión. La Veterinaria no se podría comprender sin el amor y cuidado hacia los animales no humanos –emociones que despiertan ya el interés por esas formas de vida y a pensar en el modo de vivir juntos, a ser inclusivos y a orientar acciones hacia ello.

Nussbaum expone su enfoque de las capacidades como una teoría de justicia social, para ella el término *capacidad*, como ya se mencionó, involucra tanto la acción del individuo, como la de los gobiernos o instituciones: sin las oportunidades que éstos puedan brindar los esfuerzos del individuo poco podrían germinar. A las escuelas le son exigibles recursos materiales para la educación del presente y del futuro, pero los fondos resultarían estériles si no los destinan para tal fin; de igual modo sucedería con la apertura de bibliotecas o teatros, las escuelas pueden posibilitar el desarrollo de las capacidades necesarias para su aprovechamiento, si no se crea la oportunidad, toda la responsabilidad de su aprovechamiento recaería en el individuo, pero entonces la escuela dejaría de cumplir esa función, lo cual también le restaría razón de ser. La propuesta de esta reflexión es llevar el concepto de capacidad al ámbito de la educación, pensarla desde el binomio universidad-individuo. A la primera se le demanda dar ocasión para el desarrollo de dichas cualidades, al segundo que ejerza su libertad para potenciar sus virtudes. El

reto es de gran magnitud, pues en cuestión de justicia implica pensar en las distintas condiciones de cada individuo:

Los niños con deficiencias mentales han sufrido una marginación y una estigmatización aún peor que la de algunas personas con graves deficiencias físicas. Muchos de ellos eran relegados a instituciones que no realizaban ningún esfuerzo para desarrollar su potencial. Y todavía se les trata como si no tuvieran derecho a ocupar el espacio público (...). En el terreno de la educación es donde se han dado las carencias más graves. (Nussbaum, 2007, pp. 202-203)

Estos y otros grupos –dadas las diferencias por su condición migratoria, física, cultural o de lengua– han visto menguado su proyección en las universidades y escuelas superiores, de modo que las exigencias son altas, pues por mucho tiempo se ha pospuesto la justicia en este sentido.

### **Morin: Educar para la era planetaria**

Edgar Morin es un pensador francés conocido por su propuesta del *pensamiento complejo*, expuesta de manera especial en su *Introducción al pensamiento complejo*. La premisa que sostiene esta obra es que la realidad es compleja, por lo tanto debe pensarse de la misma manera; esto denota que se ha hecho de forma contraria. Complejo no es complicado, es un conjunto, algo en lo que dialogan distintos elementos; no divide, ni excluye, ni sintetiza, sino concilia, incluye y ensancha. Así, destacan los tres principios que sostienen y explican esa vuelta en la forma de pensar la realidad, a saber, *principio dialógico*, *principio de recursividad* y *principio hologramático*. Para explicar en este apartado los principios enunciados dentro del ámbito educativo es importante recordar que la educación es una puerta que abre al conocimiento, la columna que sostiene su construcción desde las universidades, escuelas superiores e institutos de investigación.

Con el primer principio se discute sobre cómo los contrarios dialogan entre sí dentro y fuera de un sistema, aunque no en el mismo sentido. <sup>1</sup> Cada individuo tiene rasgos únicos –físicos, biológicos, psicológicos y culturales–, es múltiple, pero también es uno, el reto de la educación es entender, comprender, valorar y formar a la persona en esa multiplicidad y unidad. Además, lo complejo reside en lograr que, a pesar de las diferencias, la educación sea para todos, no para una parte de la sociedad. Respecto al segundo principio su autor

enuncia “un proceso recursivo es aquel en el cual los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce” (Morin, 1990, p. 106). Se entiende que la sociedad, con sus avances y transformaciones determina el curso que deben tomar las universidades y sus académicos, pero al mismo tiempo éstos, en conjunto, aportan avances a la sociedad y definen cambios en ella. Las dos partes se sujetan de manera que una impacta en la otra ineludiblemente. El tercer principio implica que la parte se descubre en el todo y viceversa. Se dirá que la educación puede revelar el andamiaje completo del sistema en el que se inscribe, en otras palabras, revela rezagos o avances en cuanto a justicia, igualdad, equidad, calidad de vida, implementación de recursos tecnológicos, entre otros.

En el marco de la educación estas consideraciones señalan la necesidad de pensar los nexos entre los elementos de los distintos sistemas envueltos, a partir de aquí se comprenderá el término *planetarización* que más adelante se explicará. Además, envuelven ideas presentes a lo largo de la obra de Morin: pares de conceptos que el autor no separa, por el contrario, afirma entre ellos una especie de bucle, es decir, el paso de uno a otro; son elementos que se desprenden de la complejidad de la realidad y de enunciarla así. Entre ellos están: parte y todo, uno y múltiple, homogeneidad y heterogeneidad, orden y desorden.

Es importante que el pensamiento conciba la realidad que estudia como parte de un todo que compone con otras partes. Esa realidad es múltiple dadas las distintas miradas que se configuran sobre ella, pero es una en tanto es la referencia que da lugar a la ciencia, a la filosofía o al arte; dentro de ese mundo la riqueza de diferencias se encuentra en conflicto con una visión homogénea de ese. Sobre orden y desorden se entiende que el mundo está en constante cambio, por eso se producen alteraciones respecto al modo que se manifestaba, pero esas mismas traen consigo nuevos modos de ordenar el mundo, hay una auto-organización. La importancia de lo anterior se entiende en la diversidad cultural y en lo que sucede en torno a ella; esos conceptos opuestos adquieren sentido si se piensan para la comprensión del otro:

---

1 Morin no expone el debate referente a los principios lógico-aristotélicos de no-contradicción y tercero excluido. Esta discusión la retoma más bien el enfoque transdisciplinario de Basarab Nicolescu, el cual guarda relación con el pensamiento moriniano.

La incompreensión escolta las lenguas, los usos, los ritos, las creencias diferentes. Las diferencias entre códigos de honor según las culturas y los individuos suscitan trágicas incompreensiones. Por doquier, el etnocentrismo impide la comprensión de las otras culturas. Con la aparición y el desarrollo de las naciones modernas, nacionalismo y chauvinismos han exasperado las incompreensiones xenófobas, particularmente en tiempos de guerra (...). Los desarrollos del individualismo no pudieron superar verdaderamente las incompreensiones étnicas o religiosas, a pesar de la multiplicación de los encuentros y del cosmopolitismo creciente, el egocentrismo acumuló las incompreensiones de individuo a individuo, en el seno de una misma ciudad, en una misma familia, entre hijos, padres, hermanos y hermanas. (Morin, 2006, p. 122)

No obstante, se debe mencionar que para este pensador existe una incapacidad para plantear el escenario de las sociedades ulteriores, sobre todo, a partir del siglo XX donde los conceptos que sostienen el pensamiento científico son los de indeterminación, caos e incertidumbre, por eso menciona:

El siglo XX descubrió la pérdida del futuro, es decir, su impredecibilidad, toma de conciencia que debe ir acompañada de otra retroactiva y correlativa: la del que comprende que la historia humana ha sido y sigue siendo una aventura desconocida. Sería una gran conquista de la inteligencia poder, por fin, deshacerse de la ilusión de ser capaces de predecir el destino del hombre. El futuro es abierto e impredecible. (Morin, 2001, p. 107)

Pero detrás de estas afirmaciones también se entrevé que para comprender el futuro, hay que comprender el presente y, a su vez, el pasado: nuestra generación es producto de las anteriores –de todo lo acontecido, desde movimientos sociales, avances científicos, tecnológicos, posicionamientos políticos, omisiones, acuerdos, etcétera–, también en lo presente se encuentra ya el germen de transformaciones ulteriores. Respecto a los problemas futuros, Morin (s/a) plantea:

Así pues, el conocimiento del presente es necesario para el conocimiento del futuro, el cual es necesario, a su vez, para el conocimiento del presente. Se trata de decir, por tanto, que el conocimiento del pasado y

y que estos conocimientos son interdependientes: el conocimiento del pasado está subordinado al futuro. Nos hace falta, por tanto, abandonar el esquema simplificador aparentemente evidente pasado → presente → futuro, por la concepción compleja pasado ↔ presente ↔ futuro. (p.18)

Con lo anterior se ilustra la importancia de conocer pasado y presente para imaginar el futuro, esto es ineludible, no obstante, la aportación del pensamiento complejo se aprecia en el conocimiento que se exige en el sentido inverso, es decir, de lo futuro hacia lo pasado. De acuerdo con Morin estar en el presente no equivale a conocerlo, además, se puede desconocer el pasado tanto como para tener la incapacidad de bosquejar el mañana. Por lo cual, si se dibujan objetivos o intereses para el porvenir, entonces se podrá comprender la necesidad de dichos fines para el presente, se tendrá un conocimiento del presente a partir del futuro.

El pensador francés, también fue llamado por la Unesco a escribir sobre su apreciación de la educación del futuro siguiendo su construcción en la línea de la complejidad; así, surgen algunas estimaciones que plasma en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* en 1999. En este texto el autor expone siete paradigmas que deben cambiar para orientar la formación humana hacia la sostenibilidad, no expone siete disciplinas que se deban agregar a los planes y programas de las instituciones educativas, sino más bien aborda siete ideas rectoras sobre las que se debe fundar el conocimiento de las generaciones presentes para las futuras.

Uno de esos siete saberes refiere la *reducción y disyunción*. Respecto a esto su autor menciona:

“Hasta mediados del siglo XX, la mayoría de las ciencias obedecían al principio de reducción que remite el conocimiento de un todo al conocimiento de sus partes, como si la organización de un todo no produjese cualidades o propiedades nuevas en relación con las partes consideradas aisladamente” (Morin, 2001, pp. 56-57)

Esto ilustra la fuerte crítica del autor francés hacia la aparición de disciplinas que siguen una sola línea de estudio, que más allá de tejer el conjunto, separan cada vez más la realidad, pero que ya no proponen una vía para comprenderla dentro del todo que conforma. A esto se suma otra de las grandes críticas

al pensamiento sobre el que se ha construido el conocimiento, a saber, la separación sujeto-objeto fundada en Descartes, quien en sus *Meditaciones* propone un paradigma que separa la sustancia pensante de la material. Esa distinción entre materia y espíritu representa un eje rector en el pensamiento occidental que separa al sujeto de la realidad que conoce.

Ciencia o Filosofía miran la realidad desde sus propias lógicas, pero siempre al margen del sujeto, lo tienen como elemento que puede turbar la apreciación de las cosas. Queda por preguntar cómo sería un conocimiento en el que se inscriba no sólo la racionalidad, sino también la sensibilidad o la intuición. Para conocer se pueden despertar múltiples recursos de la condición humana –imaginación, creatividad, emoción– pues son una fuente del conocimiento que comprende la riqueza del quien conoce. Separar estos canales de la condición humana, implica la llamada disyunción y reducción en la educación, es como apelar sólo a la racionalidad y soslayar otras cualidades que se pueden integrar en esos procesos, pero con este señalamiento se pide al individuo desarrollar esa capacidad de relacionar los elementos que le aporta cada una de sus percepciones intelectuales o sensitivas, en esa medida también podrá tejer los conocimientos que adquiere a lo largo de su formación con el contexto que los envuelve. Si la razón no es suficiente para entender y comprender los problemas de ahora, entonces puede abrir nuevos portales para hacerlo. En medio de un mundo configurado por la razón, que todo lo mide, traza una lógica y exige comprobaciones, parece que la imaginación se adormece.

La *falsa racionalidad* es otro de esos saberes necesarios para la educación en el que se denuncia la prevalencia de la tecnología en los diferentes campos del conocimiento, de manera que configura una inteligencia con enfoque mecanicista, en otras palabras, hay una imposibilidad de pensar lo vivo como tal; a cambio, el sujeto al disertar sobre la realidad se piensa separado de ella misma. Aquí se encuentra la falsa racionalidad, pues es una que no alcanza a ver los problemas en profundidad, tampoco vislumbra los daños que esto trae consigo, la creencia de que la tecnología envuelve la respuesta a los males de la humanidad es un ejemplo de ello. Por eso para el autor también es importante *enseñar la condición humana y la identidad terrenal*. Se ha insistido en que la realidad es una, aunque se trate de manera fragmentada y fuera de un marco histórico, social o cultural. Por eso, no se puede dar por supuesta la condición de lo humano, debe situarse en el universo y contextualizarse, no separarla de su medio para comprender sus necesidades y posibilidades. En *Educación para la era planetaria* se afirma:

El objetivo de la educación de la era planetaria es educar para el despertar de una sociedad-mundo. Sin embargo, no es posible comprender el porvenir de una sociedad-mundo, que implica la existencia de una civilización planetaria y una ciudadanía cosmopolita, sin comprender el devenir de la planetarización de la humanidad y el desafío de su gobernabilidad. (Morin, Ciurana y Motta, 2006, pp. 78-79)

La planetarización en este sentido consiste en la toma de conciencia de esa unión y en esa apertura para una vida donde las culturas no se separan, sino se interconectan dentro de la historia de la Tierra. Por eso, se trata de una propuesta que va más allá del cuidado de la persona o de la humanidad, trasciende las fronteras sociales, culturales y temporales, el sentido es la totalidad que se configura con cada uno de estos elementos. De acuerdo con el pensador francés la condición humana tiene una cualidad cósmica, física y terrestre: es parte del cosmos que se expande, se sujeta a la luz solar y constituye una especie dentro de un ecosistema. La educación debe poner especial atención a la relación entre las concepciones de unidad y diversidad, así, Morin introduce la idea de *era planetaria* con la intención de desentrañar el tejido que tanto señala la complejidad. Dicha idea revela la falta de un único centro capaz de organizar el conocimiento de la realidad, por el contrario vislumbra un pensamiento policéntrico capaz de comprender el movimiento entre unidad y diversidad. Las universidades en este sentido, están llamadas a proyectar en sus planes y en la práctica un conocimiento donde las disciplinas se interrelacionen para aprender a vivir juntos, dado que no es fácil si no cambia del paradigma de reducción al de inclusión.

Se presentan las posturas de Nussbaum y Morin sobre la educación, pues se sostiene que entre ellos existen consideraciones que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura también contempla. Sobre la perspectiva de las capacidades humanas la filósofa norteamericana menciona su parentesco con los derechos humanos en su texto *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. En cuanto al pensador francés, destaca la relación que guarda con la organización mencionada desde sus textos *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* y *Educar en la era planetaria*. La Unesco, en la *Declaración y Programa de Acción de Viena* (2013) contempla una idea de educación con perspectiva de los derechos humanos; la idea central es que, a través de ella se intente establecer la defensa de la paz, la justicia, la tolerancia y la libertad.



Pero esta premisa se complementa con las medidas tomadas para la protección y realización de los derechos de grupos vulnerables como los de niños, indígenas, mujeres y personas con capacidades diferentes. Al respecto, para las instituciones –incluidas las universidades– esto sigue representando un reto más que afrontar, no es posible enseñar a vivir juntos, si esto no tiene realidad en ellas, si se siguen trazando divisiones o señalando diferencias sin los puntos de igualdad. Por eso se entiende que la educación no sólo es un medio para la realización de otros derechos y horizontes, sino que se debe incluir en los programas institucionales lo referente a paz, justicia, democracia y tolerancia. Los planteamientos al respecto no son exclusivos de la formación en Ciencias Sociales o Humanidades, al buscar una proyección social y humana esas consideraciones deben ser parte de toda formación profesional.

La Unesco también conviene con una educación del futuro fundada en el proyecto de transdisciplinariedad representado y desarrollado por el físico rumano Basarab Nicolescu hacia finales del siglo XX. Pero es sabido que este proyecto guarda completa afinidad con los postulados del pensamiento complejo antes ya mencionados. En 1997 miembros de la Organización llevaron a cabo el congreso “¿Qué universidad para el mañana?” en Locarno, Suiza, en él se discutió sobre la dirección que debía seguir la educación para la universidad del futuro y surgieron algunas ideas bajo el título *Declaración y recomendaciones del Congreso internacional ¿Qué Universidad para el mañana? Hacia una evolución transdisciplinar de la Universidad*. Para entonces ya se había celebrado el Primer Congreso Mundial de Transdisciplinariedad (1994), el cual dejó un documento con los principios básicos de dicho paradigma, la llamada Carta de la *transdisciplinariedad*. Ambos documentos se encuentran bajo la firma de Nicolescu, por lo cual el primero de ellos se encuentra en completa consonancia con el segundo. Se entiende entonces que se haya planteado un proyecto para las escuelas del mañana en el que se incluya la visión que supere lo multi, inter y disciplinario.

## **Consideraciones finales**

Incorporar a las universidades lo expuesto por Nussbaum y Morin implica tejer los distintos saberes, pero además, mirar lo que hay entre, a través y más allá de las disciplinas científicas y de los grupos socio-culturales. Esta urdimbre es importante, ya que con esto las universidades responderían a la educación integral de la persona según los cambios estrepitosos y complejos

de la sociedad. La *Declaración* de Locarno contempla explícitamente: “que se haga todo lo posible para hacer penetrar el pensamiento complejo y la transdisciplinariedad dentro de las estructuras y los programas de la Universidad del mañana” (CIRET, 2012). Sobre esto, la pregunta ineludible es ¿cómo lograrlo en la época de la especialización y la división? El pensamiento disciplinario penetra todas las estructuras del pensamiento y de las universidades, se requeriría de formadores para la formación con esas consideraciones.

Este proyecto se vislumbra con el auxilio de la tecnología, sobre todo, con el de la cibernética. Por eso, en respuesta a la pregunta anterior se recomienda que a través de internet se implementen cursos, seminarios y talleres que mantengan a las universidades –estudiantes, profesores, investigadores y administradores– en constante formación desde los conceptos de estas propuestas, hasta talleres de investigación conformados por científicos, poetas, músicos y artistas. Todo lo expuesto se condensa para buscar un diálogo entre culturas, y entre ellas y la Naturaleza para exigir a la sociedad un nuevo orden, pues la apertura del conocimiento se acompaña de una actitud de tolerancia hacia lo distinto. Esto manifiesta responsabilidades éticas con las que los ciudadanos del presente deben cumplir para con generaciones presentes y para con las que les sucederán. Se afirma: el cambio de paradigma revela un cambio de actitud y convivencia.

## Referencias

- Bergson, H. (1996). *Las dos fuentes de la moral y de la religión*. Madrid: Tecnos.
- CIRET. (1997). *Declaración y recomendaciones del Congreso internacional ¿Qué Universidad para el mañana? Hacia una evolución transdisciplinar de la Universidad*. Recuperado de <https://ciret-transdisciplinarity.org/locarno/loca7sp.php>.
- Morin, E., Ciurana E. y Motta R. (2006). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2006). *El método 6. Ética*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (s/a). *¿Hacia dónde va el mundo?* (s/p): Paidós.

Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

Naciones Unidas (2013). *Declaración y Programa de acción de Viena*. Recuperado de: [https://www.ohchr.org/Documents/Events/OHCHR20/VDPA\\_booklet\\_Spanish.pdf](https://www.ohchr.org/Documents/Events/OHCHR20/VDPA_booklet_Spanish.pdf).

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.

Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.

OCDE. (2015). “Habilidades para el progreso social: el poder de las habilidades sociales y emocionales” Resumen ejecutivo. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/cei/skills-for-social-progress-executive-summary-spanish.pdf>.

Sófocles. (2015). *Tragedias*. Madrid: Gredos.

Tornero A. y Miquel Á. (2014). *Cine, literatura, teoría: aproximaciones transdisciplinarias*. Morelos: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.