

Edgar Morin

# Enseñar a vivir

Manifiesto para  
cambiar la educación



**Nueva Visión**



Edgar Morin

ENSEÑAR A VIVIR



Edgar Morin

ENSEÑAR A VIVIR  
Manifiesto para cambiar  
la educación

Ediciones Nueva Visión  
Buenos Aires

Morin, Edgar

Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación - 1ª ed. -  
Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Nueva Visión, 2015  
144 p.; 19,5x13 cm.

ISBN978-950-602-668-4

Traducido por Ricardo R. Figueira

1. Educación. I. Figueira, Ricardo R., trad.  
CDD 370

Título del original en francés:

*Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*

© Actes Sud | Play Bac, 2014

Traducción de Ricardo Figueira

ISBN978-950-602-668-4



Toda reproducción total o parcial de esta obra por cualquier sistema –incluyendo el fotocopiado– que no haya sido expresamente autorizada por el editor constituye una infracción a los derechos del autor y será reprimida con penas de hasta seis años de prisión (art. 62 de la ley 11.723 y art. 172 del Código Penal).

© 2015 por Ediciones Nueva Visión SAIC. Tucumán 3748, (C1189AAV)  
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina. Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723. Impreso en la Argentina / Printed in Argentina.

## **PREFACIO**





Este libro prolonga una trilogía dedicada no tanto a una reforma de nuestro sistema de educación, sino a su superación, término que significa no solo que lo que debe ser superado también debe ser conservado, sino además que todo lo que debe ser conservado debe ser revitalizado. Obliga a repensar no solo la función –diría incluso la misión– de la enseñanza, sino también lo que es enseñado. Si enseñar es enseñar a vivir, según la justa expresión de Jean-Jacques Rousseau, es necesario detectar las carencias y lagunas de nuestra enseñanza actual para afrontar problemas vitales como los del error, la ilusión, la parcialidad, la comprensión humana, incertidumbres que encuentra toda existencia.

Este nuevo libro no hace más que recapitular las ideas de los precedentes, desarrolla lo que significa enseñar a vivir en nuestro tiempo, que también es el de Internet, en nuestra civilización en la que tan amenudo nos hallamos desarmados e incluso instrumentalizados, en nuestra era a la vez antropocena desde el punto de vista de la historia de la Tierra y planetaria desde el punto de vista de las sociedades humanas.

Emprendo este trabajo con fe y fervor con el impulso caluroso de Jérôme Saltet, cofundador de Éditions Play Bac, él también muy consciente de la partida antropológica que se juega en la educación y con la conciencia animada de saber que este libro es el primero de una serie de obras intitulada «Changer l'éducation» [Cambiar la educación], que aparecerá en la colección «Domaine du Possible»

[Dominio de lo posible] de Actes Sud, dedicada a repensar y tratar los diversos y múltiples problemas que afectan nuestro sistema educativo. Agradezco a Jean-Paul Capitani y Françoise Nyssen, que me permitieron abrir esta colección. Agradezco también a Jean-Paul Dussausse, Didier Moreau, Jean-François Sabouret, que lanzan la Fondation Edgar-Morin des savoirs [Fundación Edgar Morin de saberes] al desierto francés.

Agradezco a mis fieles amigos que me acompañan por el camino no trazado de antemano que es el mío (*caminante, no hay camino, camino se hace al andar*) Jean-Louis Le Moigne, Mauro Ceruti, Sabah Abouessalam, Gianluca Bocchi, Sergio Manghi, Oscar Nikolaus, Pascal Roggero, Nelson Vallejo, Alfredo Pena Vega, Ceïça Almeida, Emilio Roger Ciurana, Ana Sanchez, Claudia Fadel, Teresa Salinas, Ruben Reynaga, Carlos Delgado, y pido perdón a los que olvido.

Agradezco una vez más a aquella cuyo amor, corazón y coraje me dan ganas de vivir, sin que haya incumplido o desfallecido, mi compañera de vida y esposa Sabah Abouessalam.

Leamos conjuntamente la expresión de Hans Jonas sobre el planeta degradado que dejaremos a nuestros niños y la de Jaime Semprun inquietándose por las carencias de nuestra educación:

*¿Qué planeta les vamos a dejar a nuestros niños?*<sup>1</sup>

HANS JONAS

*¿A qué niños les vamos a dejar el mundo?*<sup>2</sup>

JAIME SEMPRUN

<sup>1</sup> Hans Jonas, *Le Principe de responsabilité: une éthique pour la civilisation technologique*, Les éditions du Cerf, 1990. Trad. del alemán de Jean Greisch.

<sup>2</sup> Jaime Semprun, *L'abîme se repeuple*, éditions de L'Encyclopédie des Nuisances, 1997.



**I**  
**¡VIVIR!**



## 1. ¿QUÉ ES VIVIR?

*El tiempo de aprender a vivir ya es demasiado tarde.*

ARAGON<sup>1</sup>

Jean-Jacques Rousseau formuló el sentido de la educación en el *Emilio*, donde el educador dice de su alumno: «Lo que quiero enseñarle es el oficio de vivir». <sup>2</sup> La fórmula es excesiva, porque solo se puede ayudar a aprender a vivir. Vivir se aprende por las propias experiencia con la ayuda de los padres primero y después de los educadores, pero también por los libros, la poesía, los encuentros. Vivir es vivir en tanto individuo afrontando los problemas de su vida personal, es vivir en tanto ciudadano de su nación, es vivir también en su pertenencia a lo humano. Sin duda, leer, escribir, contar son necesarios para vivir. La enseñanza de la literatura, de la historia, de las matemáticas, de las ciencias, contribuye a la inserción en la vida social; la enseñanza de la literatura es muy útil porque desarrolla a la vez sensibilidad y conocimiento; la enseñanza de la filosofía estimula la capacidad reflexiva en cada espíritu reflexivo y, sin duda, las enseñanzas especializadas son necesarias en la vida profesional. Pero cada vez más falta la posibilidad de afrontar los problemas fundamentales y globales del individuo, del ciudadano, del ser humano.

Vivir es una aventura. Cada ser humano, desde la infancia, desde la escuela a la adolescencia, edad de las grandes aspiraciones y las

<sup>1</sup> Louis Aragon, *La Diane française*, L. P. Seghers, 1944.

<sup>2</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou De l'éducation*, Libro I: «L'Âge de la nature», chez Jean Néaulne, 1762, p. 13 [*Emilio, o De la educación*, Madrid, Alianza, 2005].

grandes revueltas, hasta el momento de hacer las grandes elecciones de vida, amor, familia trabajo, y en toda edad hasta el final de la vida, encuentra el riesgo del error y de la ilusión, del conocimiento parcial o tendencioso.

La escuela y la universidad enseñan conocimientos, pero no la naturaleza del conocimiento, que lleva en sí misma el riesgo del error y de la ilusión, porque todo conocimiento, comenzando por el conocimiento perceptivo y hasta el conocimiento por palabras, ideas, teorías, creencias, es a la vez una traducción y una reconstrucción de lo real. En toda traducción hay riesgo de error (*traduttore traditore*) lo mismo que en toda reconstrucción. Siempre estamos amenazados de equivocarnos sin saberlo. Estamos condenados a la interpretación, y precisamos métodos para que nuestras percepciones, ideas, visiones del mundo sean las más confiables posible.

Por otra parte, cuando consideramos las certezas, incluyendo las científicas, de los siglos pasados, y cuando consideramos las certezas del siglo xx, vemos errores e ilusiones de los que nos creemos curados. Pero nada dice que estemos inmunizados de nuevas certezas vanas, de nuevos errores e ilusiones no detectados. Además, la escasez de reconocimiento de los problemas complejos, la sobreabundancia de saberes separados y dispersos, parciales y tendenciosos cuya dispersión y parcialidad son, ellas mismas, fuentes de error, todo eso nos confirma que un problema clave de nuestra vida de individuos, de ciudadanos, de seres humanos en la era planetaria, es el del conocimiento. Por todas partes se enseñan conocimientos, en ninguna parte se enseña qué es el conocimiento, mientras cada vez más investigadores comienzan a penetrar en esa zona misteriosa, la del cerebro/espíritu humano.

De donde la necesidad vital de introducir, desde las primeras clases hasta la misma universidad, el conocimiento del conocimiento. Así, enseñar a vivir no es solo enseñar a leer, escribir, contar ni solo enseñar los conocimientos básicos útiles de la historia, de la geografía, de las ciencias sociales, de las ciencias naturales. No es concentrarse en los saberes cuantitativos ni privilegiar las formaciones profesionales especializadas, es introducir una cultura de base que comporte el conocimiento del conocimiento.



La cuestión de la verdad, que es la de error, me ha perseguido de modo particular desde los comienzos de la adolescencia. Yo no heredaba una cultura transmitida por mi familia. Desde entonces las ideas opuestas tenían para mí algo convincente cada una de ellas. ¿Hay que reformar o revolucionar la sociedad? La reforma me parecía más pacífica y humana pero insuficiente, la revolución, más radicalmente transformadora, pero peligrosa.

Al principio de la guerra me parecía estar totalmente inmunizado respecto de la Unión Soviética, es decir del comunismo estalinista.

Sin embargo, a partir de la contraofensiva que libera Moscú del cerco y, simultáneamente, de la entrada en la guerra de Japón y los Estados Unidos (diciembre de 1941), que mundializa la contienda, se produce un trabajo de conversión de mi espíritu: el atraso heredado del zarismo (Georges Friedmann),<sup>3</sup> el cerco capitalista van a explicar para mí las carencias y los vicios de la URSS. Una vez destruido el cerco capitalista, después de la victoria de los pueblos se desplegará una cultura fraternal, verdaderamente comunista. Lo que había aprendido de Trotski, Souvarine<sup>4</sup> y tantos otros fue entonces rechazado a los subterráneos de mi espíritu. Una esperanza infinita casi cósmica barría toda las reticencias.

El desencanto comienza con el endurecimiento soviético. Una sucesión de mentiras enormes y canallescadas me desmoraliza hasta el golpe final, para mí, del proceso Rajk en Budapest en septiembre de 1949. Finalmente sufrí una exclusión que cortó el cordón umbilical y me liberó (1951). Algunos años más tarde me dediqué a realizar un trabajo de autocrítica publicado en 1959<sup>5</sup> para comprender las causas y mecanismos de mis errores, debidos menos a mi ignorancias que a mi sistema de interpretación y de justificación, donde yo había rechazado como secundarios, provisionarios y epifenoménicos los vicios que constituían la naturaleza misma del

<sup>3</sup> Georges Friedmann es un sociólogo que ha publicado *De la Sainte Russie à l'URSS*, Gallimard, 1938. La lectura de ese libro influyó en la elección que hice de adherir al Partido Comunista en 1942; véase mi obra *Autocritique* [R. Juillard, 1959], Éditions du Seuil, 2012 [*Autocrítica*, Barcelona, 1976].

<sup>4</sup> Intelectuales, militantes políticos antiestalinistas.

<sup>5</sup> Edgar Morin, *Autocritique*, ob. cit.

sistema estalinista. Creo haberme desembarazado para siempre de pensamientos unilaterales, de la lógica binaria que ignora contradicciones y complejidades.

Entonces descubrí que el error puede ser fecundo con la condición de reconocerlo, de elucidar su origen y su causa para evitar su regreso.

El trabajo liberador de la autocrítica que realicé quiso llegar a la fuente. Comprendí que una fuente de error y de ilusión consiste en ocultar los hechos que nos molestan, anestesiarlos y eliminarlos de nuestro espíritu. Ya sabía por Hegel que una verdad parcial conducía al error global. Gracias a Adorno («la totalidad es la no-verdad») comprendí mejor que la verdad total es un error total.

Comprendí hasta qué punto nuestras certezas y creencias pueden engañarnos, a reflexionar retrospectivamente sobre todas las obcecaciones que condujeron a Francia a la guerra de 1939 sin saber prepararla, sobre todos los errores e ilusiones de nuestro Estado Mayor en 1940, sobre todas las aberraciones y espejismos que siguieron. Y al pensar en la marcha sonámbula de una nación de 1933 a 1940 hacia el desastre, temo del nuevo sonambulismo que aparece en nuestra crisis, que no es solamente económica, no es solamente de civilización, sino también de pensamiento. Me pregunto si las angustias, los desarrollos, los desamparos que se acrecientan en nuestro tiempo no producen las fobias y obcecaciones de rechazo y de odio: «despiertos duermen»,<sup>6</sup> decía Heráclito.

En mi libro *El hombre y la muerte*,<sup>7</sup> escrito entre 1948 y 1950, ya había descubierto la importancia del mito y de lo imaginario, que forman parte de la realidad humana misma. Desde entonces supe que llevan en ellos verdades profundas, pero también de ilusiones no menos profundas.

*Autocrítica* fue un nuevo punto de partida de una difícil búsqueda

<sup>6</sup> Héraclite, *Fragments*, Presses universitaires de France [1986], 5ª ed, 2011, texto establecido, traducido y comentado por Marcel Conche.

<sup>7</sup> Edgar Morin, *L'Homme et la Mort*, Éditions du Seuil [1951], col. «Points», 1976 [*El hombre y la muerte*, 6ª ed., Barcelona, Kairós, 1994].

de verdad a la que se dedicó nuestra revista *Arguments*<sup>8</sup> (1957-1962), lugar de reinterrogación de ideas heredadas o reputadas como evidentes, esfuerzo de repensamiento que nos permite «superar» el marxismo (integrando a Marx). Este esfuerzo de investigación fue seguido en otro terreno en el Cresp,<sup>9</sup> Animado por Cornelius Castoriadis y Claude Lefort, a los que me uní en 1963.

Poco antes, luego de una hospitalización, había decidido examinar cuales eran mi «verdades», lo que dio lugar al manuscrito publicado ocho años más tarde con el título *Le Vif du sujet* [El meollo de la cuestión].

Mi obsesión por el «verdadero» conocimiento me llevó a descubrir en 1969-1970, gracias a un viaje a California, la problemática de la complejidad. En realidad la noción de complejidad vino a aclarar retrospectivamente mi manera de pensar, que ya relacionaba conocimientos dispersos, ya afrontaba las contradicciones más que apartarse de ellas, ya se esforzaba por superar alternativas que se juzgaba insuperables. Ese modo de pensar no había desaparecido, aunque permanecía subterráneo, en mi período de euforia de comunista de guerra.

De aquí en adelante, ya no son solo los errores de hecho (de ignorancia), de pensamiento (dogmatismo) sino el error de un pensamiento parcial y, por lo tanto, tendencioso, el error del pensamiento binario que no ve más que o/o, incapaz de combinar y/y, y, más profundamente, el error del pensamiento reductor y del pensamiento disyuntivo ciego a toda complejidad, que constituye el problema a tratar. La palabra método se me apareció como indicación de que había que caminar mucho y con dificultad para llegar a concebir instrumentos de un pensamiento que fuera pertinente por complejo.

Y, haciendo camino, adquirí la convicción de que nuestra educación, que brinda útiles para vivir en sociedad (leer, escribir, contar), que brinda los elementos (desgraciadamente separados) de una cultura general (ciencias de la naturaleza, ciencias humanas,

<sup>8</sup> *Arguments*: una selección de artículos de la revista apareció en la colección «10/18», Union générale d'éditions.

<sup>9</sup> Centre de recherches économiques, sociales et politiques [Centro de Investigaciones Económicas, Sociales y Políticas].

literatura, artes), si bien se consagra a preparar o proporcionar una educación profesional, presenta una carencia enorme en lo que concierne a una necesidad primordial de la vida:<sup>10</sup> equivocarse e ilusionarse lo menos posible, reconocer fuentes y causas de nuestros errores e ilusiones, buscar en todos los casos un conocimiento lo más pertinente posible. De donde una necesidad primaria y esencial: enseñar a conocer el conocimiento que es siempre traducción y reconstrucción. ¿Es decir que pretendo traer la verdad? Traigo medios para luchar contra la ilusión, el error, la parcialidad. Las teorías científicas, como lo ha mostrado Popper, no aportan ninguna verdad absoluta y definitiva, pero progresan superando errores. No traigo un receta sino medios para despertar y estimular los espíritus a luchar contra el error, la ilusión, la parcialidad y, especialmente, contra aquellos propios de nuestra época de vagabundeo, de dinamismos incontrolados y acelerados, de oscurecimiento del futuro, errores e ilusiones que, en la crisis actual de la humanidad y de las sociedades, son peligrosos y quizá mortales.

El error y la ilusión dependen de la naturaleza misma de nuestro conocimiento, y vivir es afrontar sin cesar el riesgo de error y de ilusión en la elección de una decisión, de una amistad, de un lugar para vivir, de un(a) cónyuge, de un oficio, de una terapia, de un candidato en las elecciones, etc. Vivir es tener necesidad, para actuar, de conocimientos pertinentes que no sean mutilados ni mutilantes, que reemplacen todo objeto o suceso en su contexto y complejo.

<sup>10</sup> Todo lo que se enseña actualmente constituye, en cierto modo, una ayuda para vivir: las matemáticas son útiles para saber calcular (aunque las calculadoras nos hicieron perder el hábito) y, sobre todo, razonar lógicamente; las ciencias naturales para reconocernos en el universo físico y biológico; la historia para arraigarnos en el pasado e insertarnos en el devenir; la geografía para hacernos leer la historia de nuestra Tierra a través de la deriva de los continentes, los plegamientos, el levantamiento de las montañas, el tallado de los valles; la literatura nos permite desarrollar nuestro sentido estético y tanto las grandes novelas como los grandes ensayos podrían enseñarse como una educación de la complejidad humana. La filosofía debería mantener o reanimar en nosotros la pregunta sobre nuestra existencia y desarrollar en nosotros la capacidad reflexiva. El aporte de la cultura científica y el de la cultura humanística, desgraciadamente cada vez más separadas, podrían unirse para constituir una auténtica cultura que fuera auxiliar permanente de nuestras vidas. Pero eso ya requiere una profunda reforma.

Con todo, hay que tomar decisiones y, por ello hacer elecciones. Lo que el pensamiento complejo enseña es a ser consciente de que toda decisión y toda elección constituyen una apuesta. Muchas veces una acción se ve desviada de su sentido cuando entra en un medio de interretroacciones múltiples y puede volver a destrozar la cabeza de su autor. ¡Cuántas derrotas y desastres fueron provocados por la certeza temeraria de la victoria! ¡Cuántos retrocesos funestos después de una borrachera de libertad, como en plaza Tahrir y en plaza Maidan!

Vivir es una aventura que conlleva en sí misma incertidumbres siempre renovadas, eventualmente con crisis o catástrofes personales o colectivas. Vivir es afrontar sin cesar la incertidumbre, incluso en la única certeza que es nuestra muerte, de la que, sin embargo, no conocemos la fecha. No sabemos dónde y cuándo seremos felices o desdichados, no sabemos qué enfermedades sufriremos, no conocemos nuestras felicidades e infortunios por adelantado. Además hemos entrado en una gran época de incertidumbres sobre nuestros futuros, el de nuestras familias, el de nuestra sociedad, el de la humanidad mundializada.

Como lo anunció Ulrich Beck,<sup>11</sup> a partir de ahora estamos en una sociedad en la que se multiplican riesgos nuevos, vinculados con accidentes técnicos de toda clase, choques de aviones, accidentes automovilísticos, naufragios masivos, riesgos creados por las centrales nucleares pacíficas y, sobre todo, el peligro mortal para la humanidad de la multiplicación de armas nucleares. Patrick Lagadec<sup>12</sup> nos dice que nuestra «civilización del riesgo» «fabrica» catástrofes económicas, políticas, ecológicas y culturales de manera sistémica. Para enseñar a vivir se trata entonces de enseñar a afrontar las incertidumbres y los riesgos.

<sup>11</sup> Ulrich Beck, *La Société du risque: Sur la voie de 'une autre modernité*, Aubier, 2001 [1986] [*La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*, Barcelona, Paidós, 2006].

<sup>12</sup> Patrick Lagadec, *La Civilización du risque. Catastrophes, technologies et responsabilité sociale*, Éditions du Seuil, 1981 [*La civilización del riesgo. Catástrofes tecnologías y responsabilidad social*, Madrid, Mapfre, 1984].

Vivir nos confronta sin cesar con otro, familiar, íntimo, desconocido, extraño. Y en todos nuestros encuentros y relaciones tenemos necesidad de comprender al otro y de ser comprendidos por el otro. Vivir es tener sin cesar necesidad de comprender y de ser comprendidos. Nuestra época de comunicación no es sin embargo un época de comprensiones. Toda nuestra vida nos arriesgamos a la incompreensión de nosotros hacia el otro y del otro hacia nosotros. Hay incompreensión en las familias entre niños y padres, entre padres y niños, incompreensión en las fábricas o en las oficinas, incompreensión de los extranjeros de los que se ignoran usos y costumbre. La comprensión humana no se enseña en ninguna parte. Pero el mal de las incompreensiones roe nuestras vidas, determina comportamientos aberrantes, rupturas, insultos, congojas.

De esta manera nuestra educación no nos enseña sino muy parcial e insuficientemente a vivir, se aparta de la vida ignorando los problemas permanentes del vivir que acabamos de evocar y recortando los conocimientos en tajadas separadas. La tendencia tecnoeconómica cada vez más poderosa y pesada tiende a reducir la educación a la adquisición de competencias socioprofesionales en detrimento de las competencias existenciales que pueden provocar una regeneración de la cultura y la introducción de temas vitales en la enseñanza.<sup>13</sup>

Es preciso obedecer el mandato del preceptor del *Emilio* de Jean Jacques Rousseau: «enseñar a vivir». Sin duda no hay recetas de vida. Pero se puede enseñar a vincular los saberes a la vida. Se puede enseñar a desarrollar al máximo una autonomía y, como diría Descartes, un método para conducir correctamente su espíritu que permita afrontar personalmente los problemas de vivir. Y se puede enseñar a cada uno y a todos lo que ayude a evitar las trampas permanentes de la vida.

<sup>13</sup> Edgar Morin, *La Tête bien faite. Penser la réforme, réformer la pensée*, Éditions du Seuil, 1999 [*La cabeza bien puesta. Reensar la reforma, reformar el pensamiento*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1999].

## 2. ¿VIVIR BIEN?

¿Qué significa vivir? La palabra *vivir* tiene un primer sentido: estar vivo. Pero alcanza un sentido pleno cuando se diferencia vivir de sobrevivir. Sobrevivir es subvivir, hallarse privado de las alegrías que puede proporcionar la vida, satisfacer difícilmente las necesidades elementales y alimentarias, no poder desarrollar sus cualidades y aptitudes propias.

En muchas sociedades, entre ellas la nuestra, una parte de la población está condenada a sobrevivir. Pero la mayor parte vive alternando el sobrevivir y el vivir.

Sufrir restricciones, obligaciones, ¿es vivir bien? ¿No es vivir de modo prosaico, es decir sin placeres, alegrías, satisfacciones, mientras que vivir poéticamente sería desarrollarse en la plenitud, la comunión, el amor, el juego? ¿Y no estamos condenados a alternar lo prosaico y lo poético en nuestras vidas?

Nuestros momentos de plenitud ¿no son aquellos en los que sentimos que «estamos bien»? Estar bien y bienestar son entonces sinónimos: estamos en bienestar cerca de una persona amada, en una comensalidad amistosa, después de una buena acción, en medio de un bello paisaje.

Pero la palabra bienestar se ha degradado al identificarlo con los comforts materiales y las facilidades técnicas que produce nuestra civilización. Es el bienestar de los sillones profundos, de los comandos a distancia, de las vacaciones en Polinesia, del dinero siempre disponible.

El crecimiento de las cifras del PBI, del consumo familiar, de los índices de satisfacción de los consumidores marcan el crecimiento de ese bienestar, pero ignoran que en el crecimiento del bienestar material se desarrolla un malestar psíquico y moral. Es la lección de la juventud californiana que, en la década de 1960, huyó del bienestar de las familias más ricas del mundo para vivir en comunidades frugales y buscar la intensidad de vivir en el éxtasis de los conciertos de rock, de las hierbas y las drogas. Hoy es la vía de la sobriedad feliz que propone Pierre Rahbi.<sup>14</sup>

De hecho, el bienestar occidental se identifica con el tener mucho, a la vez que hay una oposición, muchas veces señalada, entre el ser y tener. La noción de *buen vivir*\* engloba todos los aspectos positivos del bienestar occidental, rechaza los aspectos negativos que provocan malestar y abre la vía a una búsqueda del bien vivir que comporta aspectos psicológicos, morales, de solidaridad, de buena convivencia. Entonces habría que introducir en la preocupación pedagógica el vivir bien, el «*savoir vivre*», el «arte de vivir», y eso se vuelve cada vez más necesario en la degradación de la calidad de vida en el reino del cálculo y de la cantidad, en la burocratización de las costumbres, en el progreso del anonimato, de la instrumentalización en la que el ser humano es tratado como objeto, en la aceleración generalizada, desde el *fast food* hasta la vida cada vez más cronometrada. Llegamos a la idea de que la aspiración al bien vivir requiere de la enseñanza de un saber-vivir en nuestra civilización.

Vivir se sitúa concretamente en un tiempo y en un lugar. El tiempo es el nuestro y el lugar no es solamente nuestro país, sino nuestra civilización típicamente occidental en su economía, sus técnicas, sus costumbres, con sus problemas de vida cotidiana.

<sup>14</sup>Pierre Rahbi, *Vers la sobriété heureuse*, Actes Sud, 2010 [*Hacia la sobriedad feliz*, Madrid, Errata Naturae, 2013].

\* En español en el original [N. del T.]



### 3. SABER VIVIR: FILOSOFÍA DE LA FILOSOFÍA

Si se toma en el sentido literal del término («amigo o amante de la sabiduría») *filosofía* identifica la práctica de la sabiduría con un auténtico saber vivir.

En realidad, el término *filosofía* ha tomado un sentido más amplio. Comporta una interrogación sobre el mundo, la realidad, la verdad, la vida, la sociedad, el ser y el espíritu humano. No es una disciplina, no tiene compartimentos, problematiza todo lo que recoja la experiencia humana. Además se interroga sobre la sabiduría: desde los griegos la sabiduría era considerada ya como vida guiada por la razón, lo que comportaba el control en uno mismo, ya como vida que sabe gozar de sí misma. En todos los casos, aunque los modelos de sabiduría han diferido, comportan invariablemente una aspiración a la lucidez y una voluntad de actuar para lo que se piensa que es el bien vivir.

La filosofía se ha vuelto una profesión, la de los profesores de filosofía, se ha dividido en ramas pedagógicas, filosofía general, historia de la filosofía, moral, mientras que la psicología y la sociología se le escaparon para volverse autónomas pretendiéndose científicas. La sabiduría se halló disuelta en esas separaciones.

En adelante la filosofía se encerró en sí misma. Mientras interrogaba a las ciencias hasta Bergson y Bachelard, solo algunos filósofos como Michel Serres, Jean-Jacques Salomon o Isabelle Stengers reflexionan sobre el devenir de la ciencia, que transforma nuestra visión del mundo y nuestro mundo. Sin duda muchos pro-

fesores de filosofía escapan al encierro, pero eso no se traduce en los programas y no interviene sino marginalmente en su cultura universitaria o normalista.

Cuando se preguntaba a Hegel qué era la filosofía, respondía con ironía: «La filosofía es el ganapán de los profesores de filosofía».<sup>15</sup>

Los cursos de filosofía están reservados a las clases terminales donde, por lo demás, se hallan amenazados. Hay que agregar además que los programas ignoran que una filosofía viviente debería consagrarse al bienvivir, lo que en la tradición filosófica se llama «la vida buena», y que esa misión debería comenzar desde el inicio de la escuela secundaria, comenzando por interrogarse por la condición humana (lo que desarrollamos más adelante, pp. 103-104) porque no puede haber filosofía sin antropología ni antropología sin filosofía. Retomaría todos los grandes interrogantes de su historia, que conciernen no solo al conocimiento del mundo sino al mundo del conocimiento, los modos del conocimiento, el conocimiento del conocimiento (el «conócete a ti mismo» de Sócrates).

¿Y qué pasa con la sabiduría hoy? El mundo, impulsado por Occidente, ha asumido un modelo prometeico, activista, de dominio, de conquista del poder sobre la naturaleza, y ese dominio rechaza toda idea de sabiduría. El problema de la muerte y de la vida (¿qué hacer con él?) resulta ocultado por la agitación a la que nos vemos arrastrados. El debilitamiento de las antiguas solidaridades se dio junto al desarrollo del individualismo. El individualismo posee una cara iluminada y clara: son las libertades, las autonomías, la responsabilidad, pero posee también una cara oscura: el egoísmo, la

<sup>15</sup> Véase la crítica de Shopenhauer: «Poco a poco ya he llegado a la convicción de que la utilidad de la filosofía universitaria cede al prejuicio que la filosofía como profesión atribuye a la filosofía como investigación libre de la verdad, o que la filosofía gubernamental es inferior a la filosofía de la naturaleza y de la humanidad [...]. Entonces es excesivamente raro que un verdadero filósofo haya sido a la vez profesor de filosofía [...]. Comprobamos en el campo que, en todos los tiempos, pocos filósofos fueron profesores de filosofía y que aun menos profesores de filosofía fueron filósofos», en *Parerga et Paralipomena*, «Philosophie et philosophes», 1851.

atomización, la soledad, la angustia. Hemos señalado el progreso del malestar, no solo entre quienes se ven privados del bienestar material, sino también entre quienes gozan de ese bienestar.

Por el contrario hay una necesidad contemporánea si no de sabiduría, al menos de escapar a la superficialidad, a la frivolidad, a las intoxicaciones consumistas, al poder del dinero, una necesidad de una relación serena entre el cuerpo, el alma y el espíritu. Es el recurso al Oriente, al budismo, al zen, a los gurús, a la metafísica *new age*. Son también los recursos a los modos propiamente occidentales de tratar la relación alma/cuerpo/espíritu, como las psicoterapias, los psicoanálisis.

¿Dónde encontrar la sabiduría en el seno de nuestra civilización de la desmesura, esa *hybris* que los griegos identificaban con la locura? ¿Se puede practicar una vida razonable en un mundo no razonable? Además, uno puede preguntarse si comer sanamente, vivir sanamente, no correr riesgos, no superar jamás la dosis prescrita, si esa vida razonable no es una vida sin vida. La vida comporta un mínimo de gasto, de gratuidad, de sinrazón. Castoriadis dijo: «El hombre es ese animal loco cuya locura ha inventado la razón».<sup>16</sup> ¿Qué es una vida razonable? No hay ningún criterio razonable para una vida razonable.

Como ya lo hemos señalado, la vida es un tejido mezclado o alternativo de prosa y de poesía. Se puede llamar prosa a las limitaciones prácticas, técnicas y materiales que impone la existencia. Se puede llamar poesía lo que nos transporta a un estado segundo: primero la propia poesía, la música, la danza, el goce y el amor, sin duda. Prosa y poesía juntas se hallaban estrechamente tejidas. Por ejemplo, antes de partir en expedición o en el momento de la cosecha, había danzas, cantos y todo formaba parte de ritos. Estamos en una sociedad que, evidentemente, tiende a separar prosa y poesía y una gran ofensiva de prosa se halla vinculada con la gran ofensiva técnica, helada, mecánica, cronometrada, donde todo se paga, todo

<sup>16</sup> Edgar Morin, *Amour poésie sagesse*, Éditions du Seuil, 1997, p. 62 [*Amor, poesía, sabiduría*, Barcelona, Seix Barral, 2001].

está monetizado. La poesía, sin duda, trata de sostenerse en los amores, las amistades, los fervores. La poesía es la estética, es el goce, es el amor, ¡es vivir, por oposición a sobrevivir!

¿Qué es una vida razonable? ¿Es llevar una vida prosaica? ¡Locura! Pero precisamos la prosa para sentir la poesía. Porque si no tuviéramos más que una vida permanentemente poética ya no la sentiríamos.

Sin duda tenemos necesidad de racionalidad en nuestras vidas.<sup>17</sup> Pero tenemos necesidad de afectividad, es decir de afecto, de felicidad, de alegría, amor, de exaltación, de juego, de Yo, de Nosotros.

Incluso hay que aceptar o buscar los momentos de eso que Bataille llamaba la consumación,<sup>18</sup> exaltación extrema, que comporta gasto, despilfarro, locura.

Se vive muy mal sin razón, se vive muy mal sin pasión. Así la única racionalidad sería la de conducir nuestras vidas en una navegación permanente, en una dialéctica razón/pasión. No hay pasión sin razón, pero no hay razón sin pasión.

La sabiduría hallaría serenidad e intensidad, como dice con justicia Patrice Viveret.<sup>19</sup> La buena dialéctica razón/pasión sería la que fuera guiada por la bondad y el amor. Es la única vía para superar lo que el *Homo sapiens demens* inventó: el odio, la maldad gratuita, la voluntad de destruir por destruir.

La nueva sabiduría comporta la comprensión de que toda vida

<sup>17</sup> La herencia de la racionalidad es lo más rico que hay en el pensamiento contemporáneo y que debe ser conservado, racionalidad no solo crítica sino también autocrítica que ha permitido dudar fuertemente (como en Montaigne) del grado de verdad de nuestra civilización en relación, por ejemplo, con la de los indios de América, que permitió a Montaigne decir: «Se llama bárbaros a los integrantes de otra civilización», y permitió, por último, a los antropólogos occidentales darse cuenta de que esas culturas que ellos despreciaban totalmente, llamadas primitivas, no eran solamente tejidos de supersticiones sino que podían comportar también, estrechamente mezcladas, sabidurías y verdades profundas, y considerar que lo que venía de Asia y de sus civilizaciones multimilenarias no era solamente atraso sino que comportaba tesoros culturales que se había subdesarrollado o ignorado en Occidente.

<sup>18</sup> Georges Bataille, *La Part maudite*, Éditions de Minuit, col. «L'Usage des richesses», 1949 [*La parte maldita*, Buenos Aires, Las Cuarenta, 2007].

<sup>19</sup> *Pour un nouvel imaginaire politique*, Fayard, 2006.

personal es una aventura inserta en una aventura social, a su vez inserta en la aventura de la humanidad.

La sabiduría moderna no puede ser más que un poco loca. O más bien debe ser reemplazada por un arte de vivir, siempre por recomenzar, siempre por reinventar.

Sabemos que la aptitud de gozar (entiendo por ella gozar de la vida) es, a la vez, la aptitud de sufrir. Si aprecio el buen vino, sufro cuando me obligan a beber un vino que juzgo malo, mientras que si no hubiera cultivado una aptitud gustativa podría muy bien beber no importa qué con indiferencia. Del mismo modo la aptitud para la felicidad es la aptitud para la desdicha. Cuando se ha conocido la felicidad con un ser querido que nos deja o muere, somos desdichados porque, justamente, hemos conocido la felicidad. Para no ser desdichados, ¿es preciso no ser felices? El *Tao te-king* dice: «La desdicha va del brazo con la felicidad, la felicidad está al pie de la desdicha».

No hay que buscar la felicidad. Cuanto más se la busca, más huye. Hay que buscar el arte de vivir, que da como recompensa grandes y pequeñas felicidades.

Lo que debe salvaguardarse de la sabiduría es evitar la bajeza, ceder a pulsiones vengativas, punitivas. Eso supone mucho autoexamen, autocrítica, aceptación de la crítica de otro. El rechazo de las ideas de venganza y de castigo se halla en el centro de la sabiduría. En esa ética se hallan implicadas esas virtudes antiguas que nos llegan por la vía oriental: saber distanciarse de sí mismo, saber objetivarse.

Ese distanciamiento se puede lograr directamente como en Montaigne. Consiste en verse como objeto, sabiendo que se es sujeto, en descubrirse, examinarse, autocriticarse. Comprenderse es necesario para comprender a los otros, como lo veremos en las páginas 55-72. Eso es vital, pero no se lo enseña. Incluso se ha devaluado la introspección. Sin embargo, es eso lo que hay que enseñar y aprender: saber distanciarse, saber objetivarse, saber aceptarse, saber meditar, reflexionar.

Eso es lo que una filosofía mejorada podría aportar a los alumnos

más jóvenes. La filosofía debe dejar de ser considerada como disciplina para devenir motor y guía para enseñar a vivir. Debe volver a ser socrática, es decir suscitar sin cesar diálogo y debate. Debe volver a ser aristotélica, es decir a poner en ciclo («enciclopediar») los conocimientos adquiridos y las ignorancias descubiertas por nuestro tiempo. Debe volver a ser platónica, es decir interrogarse sobre las apariencias de la realidad. Debe volver a ser presocrática y lucreciana, reinterrogando al mundo a la luz de la luz y la oscuridad de la cosmología moderna.

## **4. ENFRENTAR LAS INCERTIDUMBRES**

Las ciencias nos han hecho adquirir muchas certidumbres, pero también, en el curso del siglo xx, nos han revelado innumerables dominios de incertidumbres. La enseñanza debería comportar una enseñanza de las incertidumbres que aparecieron en las ciencias físicas (microfísica, termodinámica, cosmología), en las ciencias de la evolución biológica y en las ciencias históricas.

### **La incertidumbre se halla en el corazón de la ciencia**

La «ciencia clásica» estaba fundada en un determinismo absoluto, o sea de una eliminación total del azar. Se lo encuentra en la figura del Demonio de Laplace que, en posesión del conocimiento total, sabría a la vez todo del futuro y todo del pasado. Aunque perdura de alguna forma en la ciencia moderna, ese ideal determinista se halla hoy vaciado de su sustancia. Eso se debió, en primer lugar, al segundo principio de la termodinámica que introducía un principio de desorden en el universo. A principios del siglo xx la mecánica cuántica llegó a su vez a bascular la concepción clásica no ya solamente con el azar sino con una impredecibilidad y una incertidumbre fundamentales sobre el comportamiento, y hasta sobre la naturaleza, de los objetos microfísicos. Fue el surgimiento de una incertidumbre *lógica*, más allá de la incertidumbre empírica.

A partir de los trabajos de Hubble sobre la expansión del universo se pudo poner en evidencia la incertidumbre que pesa sobre sus orígenes, sus constituyentes y su devenir construyendo los conceptos de «materia negra» y de «energía negra». Por último, las teorías del caos nos enseñan que, aun en un sistema determinista, la incertidumbre que reina sobre las condiciones iniciales hace que no se pueda predecir su comportamiento. Y no se puede eliminar la incertidumbre porque no se puede conocer con una precisión perfecta todas las interacciones de un sistema, sobre todo si es muy complejo. La impredecibilidad se halla entonces en el corazón mismo del propio determinismo.

El acercamiento por inducción y deducción, que fundamenta a la vez la ciencia clásica y nuestro modo ordinario de conocer el mundo, se halla cuestionado. Popper mostró los límites de la inducción y el teorema de Gödel, los de la deducción.<sup>20</sup> La calidad probatoria de la racionalidad ya no es absoluta.

La ciencia clásica estaba fundada en tres principios, disyunción, reducción y determinismo. Sin embargo cada uno de ellos muestra hoy sus carencias. Se muestra que ella tuvo una tendencia a separar elementos que, de hecho, están vinculados (de donde la cuestión de la complejidad); el fenómeno de emergencia muestra que no se puede reducir el conocimiento de un sistema al de sus constituyentes de base y el determinismo no cuenta por las razones ya expuestas.

Si bien esta ruptura ya se ha consumado hoy, también es cierto que a los científicos les falta la cultura epistemológica necesaria para concebir un cambio de paradigma. Sin duda cada uno en su disciplina trata de negociar con la incertidumbre. Pero el problema de conjunto no se plantea. No se llega a pensar ese problema de manera radical y global, problema en el cual, finalmente, la irrupción de la incertidumbre no es más que uno de sus aspectos. Hay que cambiar, en consecuencia, el modo de concebir el conocimiento científico.<sup>21</sup>

<sup>20</sup> Edgar Morin, *La Methode* (t. 3) *La connaissance de la connaissance. Anthropologie de la connaissance*, «Introduction générale», Éditions du Seuil, 1986. Nueva ed. Col. «Points», 2014 [*El metodo III. El conocimiento del conocimiento*, Madrid, Cátedra, 2006].

<sup>21</sup> Edgar Morin, *La Methode* (t. 1) *La nature de la nature*, cap. III: «Le nouveau



Incertidumbre y duda están vinculadas, una llama a la otra y esta llama a la primera. Hegel decía: «El escepticismo es la energía del espíritu», porque se enfrenta a los dogmas y a las creencias. La tendencia principal de la ciencia clásica, que es perseguir la certeza, se encuentra hoy dialécticamente vinculada con el descubrimiento de incertidumbres. Ese descubrimiento nos lleva a romper con la «adicción a las certidumbres», según la expresión de Daniel Favre, que nos vuelve miopes, si no ciegos. Además, la conciencia plena de la trampa permanente de errores e ilusiones, que siempre adoptan la apariencia de verdades ciertas, debe suscitar el ejercicio de la duda. La necesidad de la duda se ve acrecentada en nuestra época en la que informaciones falsas, rumores, chismes, no son vehiculizados solamente por el boca a boca sino propagados a una velocidad y con una amplitud inéditas por Internet. Es preciso saber también que la duda incontrolada e ilimitada se transforma en la certeza paranoica de que todo es falso o mentira. También hay que saber dudar de la duda.

Es preciso entonces, aquí más que nunca, recurrir a la reflexión. La reflexión, tan necesaria para la eficacia del pensamiento y de la decisión, se ve sacrificada en nombre de la eficacia del pensamiento y de la decisión, eficacia calculada según la lógica cuantitativofrénica de los expertos, muy raramente sometida a meditación. En todas partes se acumulan resultados de sondeos, encuestas, evaluaciones, investigaciones, sin reflexionar sobre ellos, es decir, sin considerarlos bajo distintos ángulos, hacerlos pasar de un sector del espíritu a otro, como los rumiantes lo hacen de un estómago a otro.

Todo es absorbido sin digerir y rechazamos como desecho lo que debería ser resabsorbido. Deberíamos hacer con esos pseudo-desechos lo que los conejos hacen con sus primeros excrementos. Estos son ricos en bacterias suculentas y ellos se comen esos excrementos tan nutritivos.

La incertidumbre, reconciliándose con las virtudes del escepticismo hegeliano, destruye nuestras certezas artificiales y nos

---

monde», Éditions du Seuil, 1977. Nueva ed. col. «Points», 2014 [El método III. La naturaleza de la naturaleza, Madrid, Cátedra, 1981].

muestra los riesgos del presente, los límites del saber y la parte de misterio del universo. Así se opone a la tendencia perezosa del espíritu que adhiere fácilmente a la convicción y tiende a transformar la teoría en doctrina, y hasta en dogma. Porque hay una diferencia fundamental entre una teoría y una doctrina. La teoría es, por esencia, «biodegradable», refutable por los elementos de un nuevo conocimiento. Si bien una doctrina puede tener los mismos elementos constitutivos que una teoría, rechaza en cambio modificarse si se la contradice. Sin embargo, aun en las ciencias, las teorías a menudo tienen tendencia, a lo largo del tiempo, a fijarse en doctrinas. Tomar conciencia del carácter cambiante de las teorías científicas, especialmente de la incertidumbre de nuestro propio conocimiento, permitiría comprender mejor por qué, por ejemplo, casi todas las teorías científicas del siglo XIX, con excepción de la termodinámica y de la teoría de la evolución, se hallan hoy obsoletas.

## 5. INCERTIDUMBRES DEL VIVIR<sup>22</sup>

La incertidumbre es inseparable del vivir. Todo nacimiento es incierto y da comienzo a una vida de la que no se da ninguna certidumbre, salvo la de su muerte, pero cuya fecha y causa son inciertas.

La fórmula del poeta griego Eurípides, de veinticinco siglos de antigüedad, es más actual que nunca: «Lo esperado no se cumple y a lo inesperado un dios le abre la puerta». El abandono de las concepciones deterministas de la historia humana que creían poder predecir nuestro futuro, el examen de los grandes hechos y accidentes de nuestro siglo que fueron todos inesperados, el carácter en adelante desconocido de la aventura humana deben incitarnos a preparar los espíritus a dedicarse a lo inesperado para afrontarlo. Es necesario que todos los que tienen la responsabilidad de enseñar estén al corriente de las incertidumbres de nuestro tiempo.

Toda acción, una vez emprendida, tiende a escapar de las intenciones y de la voluntad de su actor para entrar en un juego de interacción y de retroacción con el medio (social o natural) que puede modificar su curso y hasta invertirlo. Es lo que yo llamo *ecología de la acción*. Los ejemplos de decisiones políticas que producen efectos inversos a los esperados abundan en la historia humana. Mi maestro Georges Lefebvre<sup>23</sup> recordaba a menudo que los prolegómenos a la Revolución

<sup>22</sup> *Le Prisme à idées*, n° 4, septiembre de 2011.

<sup>23</sup> Historiador francés que fue mi profesor en la Sorbona, autor de *La Grande Peure de 1789*, Armand Colin, 1932.

Francesa surgieron de una reacción aristocrática por recuperar poderes cedidos a la monarquía absoluta de Luis XIV, lo que desencadenó la convocatoria a los estados generales de 1789. Toda decisión es entonces una *apuesta*, particularmente en un medio rico en interacciones y retroacciones, y la acción requiere de una *estrategia* susceptible de modificarse en función de los riesgos hallados y de informaciones adquiridas en el curso de la acción.

Hemos llegado a una época en la que los riesgos que la tecnología humana nos hace correr se han amplificado considerablemente, de donde la idea de «sociedad del riesgo», de la que se sigue el principio de precaución. La paradoja, claro está, se da en que, por una parte, la aplicación estricta del principio de precaución impide toda iniciativa, mientras que, por otra, la aceptación ciega del riesgo es peligrosa. Hay allí un juego dialéctico necesario, que consiste en combinar riesgo y precaución, como en el avión, donde se han multiplicado seguridades inexistentes en la locomoción terrestre. Pero a veces hay que apostar por uno o el otro.

No se puede cuantificar lo probable. Porque el cálculo de probabilidades no cubre más que una pequeña zona del mundo posible y el accidente es no solo improbable sino inesperado. Cuando uno se centra en las probabilidades de seguridad cierra los ojos sobre las improbabilidades de accidente. Hölderlin decía: «Allí donde aumenta el peligro, aumenta también lo que salva».<sup>24</sup> Es cierto que, si hubiéramos tenido una conciencia despierta de los peligros que el progreso tecnológico y la economía liberal hacen correr a la biosfera, se habría creado un organismo internacional de regulación eficaz hace ya tiempo. La toma de conciencia del aumento de los riesgos se halla atrofiada.

Consideremos la catástrofe de Fukushima: es resultado de una doble ceguera que, por una parte, privilegió los intereses económicos sobre la seguridad de las poblaciones y, por la otra, llevó a ignorar las especificidades geomorfológicas de la zona de implantación de

<sup>24</sup> Friedrich Hölderlin, *Œuvres*, Gallimard, col. «La Pléiade», 1967, p. 67, en «Hymnes». Publicado bajo la dirección de Philippe Jaccottet. «Pero en los lugares del peligro crece también lo que salva». Cito la traducción tal como la ofrece Heidegger.

la central. En general se pueden identificar muchos tipos de riesgos ligados al nuclear. El que fue mejor ocultado por sus turiferarios concierne, sin ninguna duda, a los residuos, radiactivos por millares de años, de los que por ahora no se sabe cómo desembarazarse con limpieza y que pesan como una fuerte amenaza sobre las generaciones futuras. El riesgo del desperfecto técnico también es omnipresente. Se sabe que ocurren decenas de incidentes cada día en las centrales, en general sin gravedad. Pero cuando al problema técnico se agrega un error humano no se está lejos de la catástrofe. Por último, desde el 11 de septiembre de 2001 se ha tomado conciencia de que nuestras centrales nucleares no estaban protegidas para el caso de un ataque similar al que golpeó al World Trade Center. Por otra parte, principalmente en Francia, el recurso masivo a lo nuclear entrañó un subdesarrollo de todas las otras formas de energía, comenzando por las renovables. Además, es bastante perturbador pensar que los vegetales extraen su energía del sol desde hace millones de años y que, en lo que a nosotros concierne, todavía somos incapaces de explotar masivamente ese recurso casi ilimitado y seguro.

El caso de los antibióticos es igualmente interesante. En la década de 1960 estábamos ingenuamente persuadidos de que se habían erradicado las bacterias patógenas gracias a los antibióticos y de que no se tardaría en eliminar los virus de un modo similar. El descubrimiento del sida, por una parte, y de bacterias resistentes, por la otra, pusieron fin a esas esperanzas. El riesgo de infección *aumentó* cuando se esperaba disminuirlo. Se había ignorado el hecho de que el mundo bacteriano es un mundo que se comunica en su seno y «aprende» de la adversidad. Se había olvidado que los virus tienen un arte de mutación que despliega las defensas. Por último, se comprueba que el hospital, lugar de cura, es lugar de infección por las impiadosas enfermedades hospitalarias.

Hoy, los Organismos Genéticamente Modificados ofrecen oportunidades y riesgos, pero, vistos los riesgos (entre los que uno de los más importantes es el creciente dominio de multinacionales como Monsanto sobre la agricultura mundial), pienso que hoy es necesario aplicar el principio de precaución. Es mi apuesta actual sobre la cuestión.

La conciencia de la incertidumbre ha ganado el devenir histórico. El progreso, concebido desde el siglo XIX como ley cierta de la historia humana, se ha vuelto incierto. El futuro, predecible todavía en 1960 por los futurólogos, se ha vuelto impredecible.

La incertidumbre sobre el futuro de la humanidad es producto principalmente del curso incontrolado e impensado de los procesos técnicos, científicos, económicos, vinculado a las cegueras que produce nuestro tipo de conocimiento parcelario y compartimentado. Los riesgos inherentes a esa gran aventura que nos arrastra producen la incertidumbre, ante la cual desfallece el principio de precaución. Riesgo e incertidumbre se hallan entonces ligados por una dialéctica que los remite sin cesar del uno a la otra y viceversa.

Hay que comprender que toda decisión es una apuesta, lo que en lugar de dar una certeza ilusoria lleva a la vigilancia.

Hay que aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza.

Habría que enseñar principios de estrategia, que permitan enfrentar los riesgos, lo inesperado y lo incierto, y modificar su desarrollo en virtud de informaciones adquiridas en el camino.

La incertidumbre no se elimina: se negocia con ella.

## 6. VIVIR LIBREMENTE

La educación para la vida debe favorecer, estimular una de las misiones de toda educación: la autonomía y la libertad de espíritu. Como ya lo hemos señalado, no hay autonomía mental, sin dependencia de lo que la alimenta, es decir la cultura, ni sin conciencia de los peligros que amenazan esa autonomía, es decir, los riesgos de la ilusión y del error, de las incomprensiones mutuas y múltiples, de las decisiones arbitrarias en la capacidad de concebir los riesgos y las incertidumbres. Es decir que la educación para la autonomía se inserta con plenitud en la educación para la vida, tal como se la presenta en este libro. La educación para la libertad de espíritu comporta no solo la frecuentación de escritores, pensadores y filósofos, sino también la enseñanza de qué es la libertad: la libertad de pensar es la libertad de elección entre las diversas opiniones, teorías y filosofías. La libertad personal se halla en el grado de posibilidad de elección en los sucesos de la vida. Así el grado de libertad de elección de una lata de sardinas en un supermercado es menor que la libertad de elección de una ropa, la que es menor que la libertad de elección de una residencia, que a su vez es menor que la libertad de elección de un socio.

Cuanto más elevado es el nivel de elección, mayor es la libertad. Es por ello que los ricos tienen niveles de libertad más numerosos y más grandes, que los miserables se hallan reducidos a la casi ausencia de libertades, que los pobres tienen las libertades muy restringidas, que los extranjeros no tienen la libertad de voto de los

ciudadanos. Sin embargo, la verdadera libertad de espíritu no depende de la riqueza. El espíritu del esclavo Epicteto era más libre que el de su amo. El amo, como lo mostró Hegel, depende de su esclavo. Los que han sentido la aspiración a la libertad y se han rebelado contra la opresión fueron más libres que sus opresores. En política, la libertad es un riesgo. Kravtchenko «eligió la libertad» desertando de la embajada de la URSS en 1946, pero eso le valió ser asesinado. Rushdie fue condenado a muerte por fétua. Enunciar una idea no conforme a la convicción colectiva (la de los espíritus abusados o ignaros) es un peligro. La libertad puede ser peligrosa cuando contradice verdades establecidas. Hay que comprender a los prudentes, cuyo espíritu es libre, pero en secreto. Hay que saludar a los héroes de la libertad, pero el fondo de esta enseñanza es el de la conciencia de las elecciones, es decir, la conciencia de los peligros, de la incertidumbres de los cambios de sentido de la acción y, por lo tanto, de la ecología de la acción; es la conciencia de la apuesta que es toda elección, y de la conciencia de conducir una estrategia permanente para evitar que el resultado de la acción degenera.



## 7. PARA CONCLUIR

La escuela, hoy, sobre todo para la adolescencia, no aporta el viático bienhechor para la aventura de vida de cada uno. No aporta las defensas para afrontar las incertidumbres de la existencia, no aporta las defensas contra el error, la ilusión, la ceguera. No aporta, lo veremos en el próximo capítulo, los medios que permitirían conocerse y comprender al otro. No aporta la preocupación, la interrogación, la reflexión sobre la vida buena o el buen vivir. No enseña más que muy incompletamente a vivir, fallando en lo que debería ser su misión esencial.



**II**  
**UNA CRISIS**  
**MULTIDIMENSIONAL**



*Nuestra universidad del presente forma a lo largo del mundo una proporción demasiado grande de especialistas de disciplinas pre-determinadas y, por lo tanto, artificialmente delimitadas, mientras que gran parte de las actividades sociales, como el propio desarrollo de la ciencia, requiere de hombres capaces a la vez de ampliar el ángulo de visión y de focalizar profundamente los problemas nuevos que transgreden las fronteras históricas de las disciplinas.<sup>1</sup>*

LICHNEROWICZ

Cuando se habla de la crisis de la educación lo primero que se aparece al espíritu son los aspectos impresionantes en todos los sentidos del término de la violencia en la escuela. Luego se piensa en la «lucha de clases» (es decir en el seno de la clase de escuela) entre la bioclase adolescente y la clase docente adulta: tumultos, desórdenes, habladurías, desobediencias, afrentas, insultos, castigos, llamados al orden, exclusión de la clase, humillación o culpabilización. En el seno de la universidad, perturbación o deserción de los cursos, recurso a Google o Wikipedia.

<sup>1</sup> André Lichnerowicz, «Mathématique, Structuralisme et Transdisciplinarité», en *Vorträge. Natur, Ingenieur und Wirtschaftswissenschaften*, Westdeutscher Verlag, 1970.

Cuando la visión es unilateral se ve ya el sufrimiento de los docentes, ya el de los alumnos. Si se tiene un espíritu más complejo, se ve a los unos y a los otros. Lo peor, para unos y otros, es la humillación.

Lo requerido, por unos y otros, es la comprensión.

Lo primero que hay que comprender es que, desde los años 1960, se ha producido la formación de una bioclase adolescente con su cultura, sus costumbres (rock, vestuario, lenguaje), su autonomía ostentada y reivindicada. En 1968 se rebeló contra la clase adulta, rompió la enseñanza que luego fue mejor o peor remendada. Pero la máquina docente se tetaniza en adelante ante la menor huelga estudiantil. Hoy los docentes no conocen esa cultura juvenil más que superficialmente, tal como los alumnos ignoran los problemas profundos que afectan el mundo docente del secundario (degradación del prestigio, funcionarización, intervención de los padres en favor de sus hijos mal calificados o castigados, padecimiento de los alborotos y agresiones y por ello encerramiento en la disciplina, sola y única soberanía).

Nosotros, adultos, y en mi caso anciano, formados en un mundo donde, como dice Michel Serres, había campos, vacas, gallineros, cerdos, lapiceras, máquinas de escribir, estufas de carbón,<sup>2</sup> estamos desconcertados por una juventud que no vio vacas más que en el cine, de los peces no conoce más que rectángulos congelados, pero, en cambio, utiliza con brío la computadora. Antes de Internet, los medios, especialmente la televisión, eran escuelas salvajes en concurrencia con la escuela pública; hoy Internet es la enciclopedia en la que todos los saberes están a disposición del joven internauta que puede oponer su saber googlizado al saber de su profesor.

¿Cómo transformar la lucha de clase en colaboración de clase? Nos interrogamos sobre los métodos pedagógicos, se busca el recurso a la psicología o a la psicopatología social, se buscan remedios en la comprensión por los docentes de lo que causa la agresividad o el desinterés. Algunos piensan además que una cooperación interdisciplinaria entre docentes permitiría tratar mejor las realidades separadas en las disciplinas.

<sup>2</sup> Michel Serres, *Petite Poucette*, Le Pommier, 2012 [*Pulgarcita*, México, Fondo de Cultura Económica, 2013].

Aquí hay que ver que la crisis de la enseñanza es inseparable de una crisis de la cultura. A lo largo del siglo XIX comenzó una disociación hoy devenida disyunción entre dos componentes de la cultura, el científico y el de las humanidades. La cultura científica produce conocimientos que ya no van al molino de la cultura de las humanidades, que no tienen más que vagos conocimientos mediáticos de los capitales aportes de las ciencias al conocimiento de nuestro universo físico y viviente. Pero la cultura científica conoce objetos, ignora al sujeto conociente y carece de reflexibilidad sobre el devenir incontrolado de las ciencias. La parcelación de los conocimientos en disciplinas y subdisciplinas agrava la incultura generalizada. De allí la necesidad de establecer comunicaciones y lazos entre las dos ramas separadas de la cultura.

Desgraciadamente, se ejerce una fuerte presión sobre la enseñanza secundaria y superior para adaptarla a las necesidades tecnoeconómicas de la época y estrechar la parte de las humanidades. La vulgata tecnoeconómica dominante considera que las humanidades no tienen interés o son puro lujo, y empuja a reducir los cursos de historia, los de literatura, a eliminar como cháchara la filosofía. El imperialismo de los conocimientos de calculadora y cuantitativos progresa en detrimento de los conocimientos reflexivos y cualitativos. No solo falta comunicación entre cultura científica y cultura de las humanidades, no solamente hay desprecio mutuo entre una y otra: hay peligro para la cultura.

La universidad sufre pesadamente la presión de esa vulgata tecnoeconómica que exige rentabilidad según los criterios del *business*. La autonomización de las universidades en su relación con el Estado las ha desautonomizado en relación con el dinero, y el modelo empresario tiende a imponerse en ellas, mientras que, como lo señalamos en nuestro discurso de Bolonia para celebrar el milenario de la primera universidad europea,<sup>3</sup> la universidad no solo debe adaptarse al presente: también debe adaptar el presente a su misión transecular.

<sup>3</sup> Edgar Morin, «Sciences, éthique et citoyenneté», discurso pronunciado para el milésimo aniversario de la universidad de Bolonia, el 28 de mayo de 2008.

Los estudiantes, amenazados en el transcurso de sus estudios por el sida, se ven amenazados al final de ellos por la falta de trabajo.

Por otra parte, la laicidad, virtud cardinal de la enseñanza y de la República, se halla en crisis.

Las polémicas sobre el fular islámico y los signos religiosos en la escuela muestran que los partidarios de la laicidad se hallan divididos, preconizando unos una útil tolerancia para la integración de las jóvenes de fular en la enseñanza laica, preconizando otros la intransigencia. En realidad se plantea una cuestión más profunda sobre la naturaleza de la laicidad. La laicidad modelo 1900 se halla hoy agotada. El maestro de principios del siglo xx era mensajero de las Luces, su papel educativo y civilizador estaba vinculado con el surgimiento de la Tercera República, su combate contra el monopolio religioso era el del pensamiento moderno. La fe del maestro era la fe en una trinidad laica: Razón-Ciencia-Progreso, en la que el desarrollo de cada uno de esos términos provocaba el desarrollo de los otros dos. Hoy la religión se halla en repliegue, la ciencia revela profundas ambivalencias, la Razón debe desconfiar de la racionalización, el Progreso no se encuentra garantizado.

Además, la enseñanza pública en su conjunto se halla a contrapelo de los medios y a menudo no sabe cómo reaccionar, a no ser con desprecio, a la fascinación que despiertan las pantallas en los niños y, más ampliamente, a la «cultura de masas» que impregna no solo a los niños y adolescentes, sino a la sociedad en su conjunto. Además, y principalmente, Internet viene ahora a añadir un gigantesco desorden cultural de saberes, rumores, creencias, de todos los tipos, especie de escuela salvaje que rodea la escuela oficial, donde van a formarse las nuevas generaciones.

La enseñanza pública sufre la competencia, el cerco, la asfixia, el asedio de los medios, la televisión y, cada vez más, de Internet. Los niños y adolescentes aprenden vivir al principio por su familia o en la calle, después por los medios, la televisión y, sobre todo, por la gigantesca productora de conocimientos enciclopédicos en expansión que es Internet.



Todo lo que tiene de humanista nuestra enseñanza sufre dos presiones gigantescas, una que quiere colonizarla en su interior, la de la economía llamada liberal y del tecnocratismo dominantes, la otra que la corroe y la reduce desde el exterior, la de los medios y de Internet.

Todos los elementos de la policrisis de múltiples rostros, por más diferentes que sean, son en cierto modo solidarios. Se puede encarar la policrisis separadamente a partir de sus diferentes componentes, con la condición, sin embargo, de volverse cada vez más conscientes de la solidaridad de esos diversos componentes de la crisis, aparentemente tan lejanos unos de otros.

Si la conciencia de que la educación está enferma se halla tan generalizada, es raro que se encaren todas las distintas enfermedades que se anuden en una sola gran enfermedad. Quienes consideran según su disciplina separada la crisis de la enseñanza no pueden concebir que uno de los componentes de esa crisis proviene de la separación de las disciplinas. Solo raramente, como en la asociación *École changer de cap*,<sup>4</sup> hay preocupación por considerar los diferentes elementos en su conjunto. Y lo más a menudo, lo que es más ignorado por los docentes y por los alumnos y por las familias y por los medios y por la opinión pública son los agujeros negros de los programas, que privan gravemente de sustento a la formación de los futuros adultos, y es la naturaleza de los saberes fundamentales a introducir para que constituyan una ayuda al «saber vivir» en el sentido pleno del término.

No debemos, no podemos, aislar esta crisis de la educación de una crisis de civilización de la que es un componente: degradación de las solidaridades tradicionales (gran familia, vecindario, trabajo), pérdida o degradación del superyó de pertenencia a una nación, ausencia de un superyó de pertenencia a la humanidad, individualismo cuya autonomía relativa es menos responsable que egocéntrica, generalización de comportamientos inciviles, comenzando por la ausencia

<sup>4</sup>[www.ecolechangerdecap.net](http://www.ecolechangerdecap.net).

de saludo y de cortesía, compartimentación de las oficinas, de los servicios, de las tareas en una misma administración o empresa, ausencia generalizada de relaciones, desmoralización o angustias del presente y del futuro.

Es entonces necesario introducir la crisis de la educación en un contexto de crisis más vasto, que comporte no solo la consideración de la cultura juvenil y de la situación actual de la juventud, sino también el conjunto de los problemas de sociedad y de civilización en los que se hallan sumergidos los problemas de la educación.

Vivimos una crisis de civilización, una crisis de sociedad, una crisis de democracia en la que se ha introducido una crisis económica cuyos efectos agravan las crisis de civilización, de sociedad, de democracia. La crisis de la educación depende de otras crisis que, a su vez, dependen de la crisis de la educación.

Unas y otras dependen de una crisis del conocimiento que depende de unas y otras. Esas crisis se inscriben en una nebulosa espiral de crisis cuyo conjunto forma la crisis de la humanidad, librada a la marcha desencadenada de las ciencias, de las técnicas, de la economía en un mundo dominado por una finanza embriagada de ganancias y por conflictos gangrenados por fanatismos asesinos.

Esas crisis a la vez revelan y oscurecen el problema de cada uno y de todos: cómo vivir su vida, cómo vivir juntos,<sup>5</sup> porque hacen progresar errores, ilusiones, incertidumbres, incomprensiones. Como las ilusiones, las incertidumbres, las incomprensiones progresan, habría que pensar en la urgencia de crear una enseñanza adecuada para afrontarlas.

Pero apenas nos interrogamos sobre las enormes lagunas que se amplían y profundizan en agujeros negros en lo que hace a la misión misma de la educación, del secundario a la universidad, que esencialmente es enseñar a vivir.

<sup>5</sup> Edgar Morin, *Pour une politique de civilisation*, Arlea, 2002 [*Para una política de la civilización*, Barcelona, Paidós Ibérica, 2009], y Edgar Morin, *La Voie. Pour l'avenir de l'humanité*, Fayard, 2011 [*La vía. Para el futuro de la humanidad*, Barcelona, Paidós Ibérica, 2011].

Nos hemos visto llamados a emplear cada vez más a menudo la palabra crisis, que se ha vuelto trivial. *Krisis*, término de la medicina hipocrática, designaba el momento en que una enfermedad revelaba de modo cierto sus síntomas propios, lo que permitía el justo diagnóstico y el remedio apropiado. La palabra *crisis* se ha desviado en nuestro lenguaje contemporáneo en todos los dominios, incluidos los sociales y políticos, y ha tomado un sentido de incertidumbre que hace difícil el diagnóstico.

La palabra crisis remite siempre a un sistema y a su organización. En el sentido más amplio es un accidente del sistema, de origen interno o externo, que perturba su estabilidad, su funcionamiento e incluso su existencia. Todo sistema, viviente o social, comporta regulaciones que mantienen su estabilidad. Esas regulaciones obedecen a procesos de retroacción negativa (*feedback* negativo) que inhiben las desviaciones, asegurando de ese modo una relativa autonomía del sistema. Es el ejemplo del sistema de calefacción que, constuido por una caldera y un termostato, mantiene la autonomía térmica de una habitación. Si se producen desvíos (*feedback* positivo), tienden a perturbar cada vez más gravemente la estabilidad, la organización y finalmente desintegran el sistema. Esa desintegración es fatal en los sistemas físicos. Pero en los sistemas sociales humanos la tendencia a la desintegración puede ser contrabalanceada por el desarrollo de fuerzas innovadoras o creadoras que transforman el sistema regenerándolo. Así, una crisis puede ser regresiva, llevando al sistema a reorganizarse sobre una base menos compleja que la anterior (por ejemplo, al pasaje de la democracia a la dictadura); también puede ser creadora y permitir soluciones nuevas que hagan emerger cualidades nuevas. Porque una crisis puede producir una mejora, un empeoramiento o un simple retorno a la estabilidad anterior después de diversos daños.

La crisis de la educación debe entonces comprenderse en su complejidad propia, que reenvía a la crisis de la complejidad social y humana, crisis que ella traduce y agrava, y a la que podría aportar, de encontrar las fuerzas regeneradoras, su contribución específica para la regeneración social y humana.

Una educación regenerada no podría cambiar la sociedad ella

sola. Pero podría formar adultos más capaces de enfrentar su destino, más aptos para ampliar su vivir, más aptos para el conocimiento pertinente, más aptos para comprender las complejidades humanas, históricas, sociales y planetarias, más aptos para reconocer los errores y las ilusiones en el conocimiento, la decisión y la acción, más aptos para comprenderse los unos a los otros, más aptos para enfrentar las incertidumbres, más aptos para la aventura de la vida.

En el corazón de la crisis de la enseñanza está la crisis de la educación. En el corazón de la crisis de la educación están las debilidades en la enseñanza a vivir.

Saber vivir, problema de cada uno y de todos, se halla en el corazón del problema y de la crisis de la educación.

**III**  
**¡COMPRENDER!**



*El problema es comprender lo que es comprender.*<sup>1</sup>

HEINZ VON FOERSTER

¿Qué es comprender? Hay dos comprensiones:

## 1. LA COMPRENSIÓN INTELECTUAL

Es la comprensión del sentido de la palabra del otro, de su visión del mundo. Esa comprensión siempre se halla amenazada. Primero porque el «ruido» que parasita la comunicación entre emisor y receptor crea el malentendido o el no entendido y puede ignorar el sobrentendido. También se halla la polisemia de una noción que, enunciada en un sentido, es entendida en otro: así, la palabra *cultura*, verdadero camaleón conceptual, puede significar (a) todo lo que no siendo naturalmente innato debe ser aprendido y adquirido, (b) los usos, valores, creencias de una etnia o una nación, (c) la «cultura culta» de nuestra civilización, que aportan las humanidades, literatura, artes, filosofía.

También está el contexto: el «vení, querido» de una amante

<sup>1</sup> Evelyne Andrews y Robert Delorme (dirs.), *Seconde cybernétique et complexité: rencontres avec Heinz von Foerster*, col. Ingenium, Éd. L'Harmattan, París, 2006.

ardiente tiene un sentido totalmente diferente al «vení, querido» de una prostituta.

Está la ignorancia de ritos y costumbres de otra categoría o clase social, principalmente los ritos de cortesía, que puede llevar a ofender inconscientemente o degradarse uno mismo frente al otro.

A menudo se da la imposibilidad, desde el seno de una teoría o filosofía, de comprender las ideas o argumentos de otra filosofía.

Finalmente se da, sobre todo, la imposibilidad de comprensión de una estructura mental reductora o simplificadora a una estructura mental compleja (aunque lo inverso es también posible).



## 2. LA COMPRENSIÓN HUMANA

La otra comprensión, la comprensión humana, comporta una parte subjetiva irreductible. Esta comprensión es a la vez medio y fin de la comunicación humana.

Aquí hay que ver la diferencia entre explicar y comprender. Explicar es considerar a una persona o un grupo como un objeto y aplicarle todos los medios objetivos de conocimiento. La explicación puede a veces alcanzar para la comprensión intelectual u objetiva. Y es siempre insuficiente para la comprensión humana.

Esta comporta identificación y proyección de sujeto a sujeto. Si veo a un niño llorando no lo voy a comprender midiendo el grado de salinidad de sus lágrimas sino recuperando mis angustias infantiles, identificándolo conmigo e identificándome con él.

La comprensión humana, siempre intersubjetiva, requiere apertura hacia el otro, empatía, simpatía.

Cercana o lejana, reconoce al otro a la vez como parecido a uno y diferente de uno: parecido a uno por su humanidad, diferente de uno por su singularidad personal o cultural. El reconocimiento de la calidad humana del otro es una precondition indispensable para toda comprensión. Esta cualidad es indispensable en la vida cotidiana donde ella se manifiesta, en el nivel más elemental, por la cortesía. Un simple «buen día, señor», «buen día, señora» con el vecino, con el desconocido con el que uno se encuentra en un paseo, es, justamente, un signo elemental de reconocimiento, que confirma una breve conversación sobre el tiempo. Padres y educadores tienen

razón en enseñar la cortesía, pero se equivocan imponiéndola como coacción social. Hay que enseñarla como necesidad humana de reconocimiento del otro. Como veremos, uno de los dos deseos individuales más profundos es ser reconocido por otro, el segundo es la realización de sus aspiraciones.

Sin embargo, la incomprensión reina en las relaciones humanas. Hace estragos en el corazón de las familias, en el corazón del trabajo y de la vida profesional, en las relaciones entre individuos, pueblos, religiones. Es cotidiana, planetaria, omnipresente, origina los malentendidos, desencadena los desprecios y los odios, suscita las violencias y acompaña siempre las guerras.

En todas partes se ha propagado el cáncer de la incomprensión cotidiana: con sus muertos físicos («qué reviente»), sus reducciones del otro a lo inhumano («qué mierda», «el cerdo», «el cabrón»). El mundo de los intelectuales, que debería ser el más comprensivo, es el más gangrenado, por hipertrofia del ego, necesidad de consagración, de gloria. Las incomprensiones entre filósofos son particularmente asombrosas. Estamos siempre en la era de las incomprensiones mutuas y generalizadas.

No son solamente nuestras vidas personales las deterioradas por las incomprensiones, es el planeta entero el que las sufre. El planeta precisa en todos los sentidos comprensiones mutuas. La incomprensión es fuente de conflictos sangrientos que, a su vez, son fuentes de incomprensiones. La incomprensión lleva en ella gérmenes de muerte.

La educación para la comprensión, obra educativa mayor, se halla ausente de nuestras enseñanzas. Dada la importancia de la educación para la comprensión en todos los niveles educativos y en todas las edades, el desarrollo de la comprensión requiere una reforma de las mentalidades.

La comprensión mutua entre humanos, tanto cercanos como extraños, es vital para que las relaciones humanas salgan de su estado de barbarie.

De allí la necesidad de estudiar la incomprensión en su raíces, sus modalidades y sus efectos. Tal estudio es muy necesario porque

actuaría no sobre los síntomas sino sobre las causas de los desprecios, racismos, xenofobias. Constituiría a la vez una de las bases más seguras de la educación para la paz interior de cada uno y de la paz general entre humanos.

Los obstáculos para la comprensión humana son enormes: son no solo la indiferencia, sino, sobre todo, el etnocentrismo, la autojustificación, la *self deception* o mentira a sí mismo que transfiere la culpa al otro, no ve más que los defectos del otro y, finalmente, deniega su humanidad.

La autojustificación o *self deception* muy a menudo ha tomado el control de la relación con el otro. Cada uno tiende a darse razón, muchos se dan siempre razón. La incomprensión produce círculos viciosos contagiosos: la incomprensión al otro suscita la incomprensión del otro respecto de sí mismo.

Los obstáculos para la comprensión son también transubjetivos y sobresubjetivos: el talión, la venganza, son estructuras enraizadas de modo indeleble en el espíritu humano.

La conjunción de dos incomprensiones, la intelectual y la humana, constituye un obstáculo mayor para nuestras inteligencias y nuestras vidas. Las ideas preconcebidas, las racionalizaciones a partir de premisas arbitrarias, la autojustificación frenética, la incapacidad de autocriticarse, el razonamiento paranoico, la arrogancia, la negación, el desprecio, son los enemigos del vivir-juntos.

El temor a comprender forma parte de la incomprensión. Comprender: esa palabra también hace sobresaltar a los que tienen miedo de comprender, miedo de perdonar. Los que rechazan comprender condenan la comprensión porque impediría la condena. Entonces sería necesario no comprender nada, como si la comprensión comportara un vicio horrible, el de conducir a la debilidad, a la abdicación. Ese argumento oscurantista reina aún en nuestra *intelligentsia*, por otra parte refinada.

Cuando estamos en el cine, la situación semihipnótica que nos aliena relativamente proyectándonos psíquicamente sobre los personajes del filme es, a la vez, una situación que nos estimula a la comprensión

del otro. En los *films noirs*, llamados de gánsteres, hay un mensaje filosófico que pasa desapercibido. Vemos, en efecto, seres que viven en el crimen, la droga, y que pueden amarse, tener amistades: descubrimos la humanidad de esos seres monstruosos. Somos capaces de comprender y de amar al vagabundo Carlitos, al que desdeñamos cuando nos lo cruzamos en la calle. Comprendemos que el padrino del filme de Coppola no es solo un jefe de la mafia, también es un padre, animado por sentimientos afectuosos para los suyos. Sentimos compasión por los prisioneros, mientras que fuera de la sala solo vemos en ellos criminales justamente castigados. Es el mensaje del cine que siempre se olvida. Cuando vamos al cine participamos de la humanidad, pero pronto nos olvidamos; amamos a un vagabundo, un mendigo, un Chaplin-Carlitos, pero a la salida del filme nos damos vuelta y encontramos que huele mal. Sin embargo, el mensaje supera el tiempo de un filme.

Es el mensaje de la comprensión antropológica que lleva en ella la conciencia de la complejidad humana. Consiste en comprender que los seres humanos son seres inestables en los que existe la posibilidad de lo mejor y lo peor (algunos pueden tener mejores posibilidades que otros), que tienen múltiples personalidades potenciales y que todo depende de los acontecimientos, de los accidentes que los afectan. Hegel casi dijo esto que es fundamental para la comprensión del otro: «Si llaman criminal a alguien que cometió un crimen, con eso borran todos los otros aspectos de su personalidad o de su vida que no son criminales».<sup>2</sup>

Así, el principio de reducción es inhumano cuando se aplica a lo humano. Impide comprender que ningún criminal es integralmente criminal y que él también tiene su personalidad múltiple. Requiere que aquel que haya cometido un crimen sea criminal para siempre, criminal por esencia, integralmente monstruoso.

<sup>2</sup> «Es el pensamiento abstracto: no ver en el asesino más que esa abstracción de ser un asesino y, con la ayuda de esa cualidad simple, aniquilan todo otro carácter humano», Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Qui pense abstrait?* [1807], trad. de Marie-Thérèse Bernon, *Revue d'enseignement de la philosophie*, 22º año, nº 4, abril-mayo de 1972, en línea en [paris4filo.over-blog.org/article-13518103.html](http://paris4filo.over-blog.org/article-13518103.html). La abstracción para Hegel es lo que es abstraído (extraído) fuera de su contexto. Es uno de los mayores vicios del pensamiento.

Las situaciones son determinantes: virtualidades odiosas o criminales pueden actualizarse en circunstancias de guerra (que se encuentran al microscopio en las guerras conyugales).<sup>3</sup> He comprobado en mi vida muchas derivaciones: pacifistas integrales al inicio por horror a la guerra se volvieron a partir de 1941 colaboradores en la guerra nazi, militantes vueltos comunistas por generosidad se transformaron en inquisidores y, en los países del Este, en verdugos. Los actos asesinos llamados terroristas se deben a grupos que están como alucinados en su aislamiento y viven una guerra total como paz. Pero cuando ese aislamiento se rompe, muchos vuelven a ser pacíficos.

<sup>3</sup> Irène Pennachionni, *De la guerre conjugale*, Mazarine, 1986.

### **3. LOS MANDAMIENTOS DE LA COMPRESIÓN**

La comprensión intelectual requiere aprehender conjuntamente el texto y el contexto, el ser y su medio, lo local y lo global. La comprensión humana requiere esa comprensión pero también y, sobre todo, comprender lo que vive el otro.

La comprensión nos demanda evitar la condena perentoria, irremediable, como si uno mismo jamás hubiera conocido el desfallecimiento ni cometido errores.

La comprensión nos requiere, en primer lugar, comprender la incompreensión.

Para superar las incompreensiones hay que pasar a una metaestructura de pensamiento complejo que comprenda las causas de la incompreensión de unos frente a los otros.

La comprensión rechaza el rechazo, excluye la exclusión. Encerrar en la noción de traidor, mentiroso, cabrón lo que señala una inteligibilidad compleja impide reconocer el error, el extravío, el delirio ideológico, los desvíos.

La comprensión nos pide comprendernos, reconocer nuestras insuficiencias, nuestras carencias, reemplazar la conciencia suficiente por la conciencia de nuestra insuficiencia.

Nos pide, en el conflicto de ideas, argumentar, refutar, en lugar de excomunicar y anatematizar.

Nos pide superar odio y desprecio.

Nos pide resistir al tali3n, a la venganza, al castigo, que se hallan inscriptos tan profundamente en nuestros esp3ritus.

Nos pide resistir a la barbarie interior y a la barbarie exterior, especialmente en los per3odos de histeria colectiva.

Introducir la comprensi3n profundamente en nuestros esp3ritus ser3a civilizarlos profundamente. Todas las tentativas de mejora en las relaciones humanas han fracasado, salvo en comunidades ef3meras, en momentos de fraternizaci3n, porque no hubo arraigamiento de facultades humanas de comprensi3n.

Todas las potencialidades de comprensi3n se hallan en cada uno, pero se hallan subdesarrolladas.

Comprender es comprender las motivaciones, situar en el contexto y el complejo. Comprender no es explicar todo. El conocimiento complejo reconoce siempre un residuo inexplicable. Comprender no es comprender todo, es tambi3n reconocer que hay incomprendible.

La comprensi3n nos conduce finalmente ser capaces de perdonar y magn3nimos. Nelson Mandela perdon3 de modo sublime, pero sin olvidar los cr3menes innobles cometidos durante decenas de a3os contra los negros: quiz3 ese acto de magnanimidad permita a ese pa3s conocer en el futuro una vida mestizada.

Todo eso requiere una educaci3n 3tica, antropol3gica y epistemol3gica, que requiere la reforma de la educaci3n inspirada en el conocimiento, sus dificultades, sus riesgos de error y de ilusi3n, de donde nuestras proposiciones fundadoras sobre la introducci3n del conocimiento del conocimiento, el conocimiento de lo humano, la educaci3n para la comprensi3n.

Habr3a que poder ense3ar la comprensi3n desde la escuela primaria y proseguir a trav3s del secundario hasta la universidad. Es por eso que, en *Les sept savoirs n3cessaires à l'3ducation du futur*,\* propuse que en toda universidad se consagrara una c3tedra a la

\* *Los siete saberes necesarios para la educaci3n del futuro*, Buenos Aires, Nueva Visi3n, 2001. [N. del T.]

comprensión humana. Integraría en ella el aporte de las diversas ciencias humanas, tomaría lecciones de comprensión humana de la literatura, de la poesía, del cine. Desarrollaría en cada uno la conciencia de los *imprintings* (marcas culturales indelebles sufridas en la infancia y la adolescencia), ya que solo esa conciencia permite ensayar y franquearse. Engendraría la conciencia de las derivaciones que permitiría a cada uno resistir a la corriente y escapar de ella. Ofrecería la conciencia de los paradigmas que permitiría alzarse a un metapunto de vista. Mostraría que esa conciencia requiere autoexamen y autocrítica, aportaría entonces la conciencia de la necesidad, a la vez mental y moral, de la autocrítica, y favorecería la ética en cada uno y en todos.



#### 4. LA COMPRENSIÓN EN EL SENO DE LA ESCUELA

Debemos comprender la crisis global de la educación reconociendo los elementos particulares de esa crisis, comprender las relaciones entre las partes y el todo y del todo con las partes, principalmente por el hecho de que, según el principio hologramático, no solo una parte está en el todo, sino que el todo se encuentra en cierto modo presente en el interior de las partes. En las violencias escolares se halla, en esa forma particular, la crisis global de la enseñanza, y en la crisis de la enseñanza se halla, en esa forma particular, la crisis global de la civilización. No solo tenemos necesidad de comprender, también debemos promover, como uno de los remedios a los males de la educación, antes que nada una ética de la comprensión, tanto entre los que enseñan como entre los que son enseñados, aunque de modo diferente (Élisabeth Maheu, *Formation des enseignants à la compréhension de l'élève et à la animation du groupe*. Coloquio Unesco.)<sup>4</sup>

Los docentes también tendrían que practicar y enseñar una ética del diálogo, diálogo entre alumnos que se pelean, diálogo entre los que enseñan y los que son enseñados.

Daniel Favre, cuya obra pedagógica es notable, estudió las

<sup>4</sup>Élisabeth Maheu, *Formation des enseignants à la compréhension de l'élève et à la animation du groupe*, intervención en el coloquio «Éducation et humanisation. L'école à l'ère de la globalisation», organizado por École changer de cap el 2 de octubre de 2013 en la Unesco. En línea en [www.ecolechangerdecap.net](http://www.ecolechangerdecap.net), ob. cit.

condiciones biológicas y sociales de la agresividad y propone muy justamente «transformar la violencia de los alumnos en conflicto»,<sup>5</sup> conflicto de palabras y de ideas que permite el diálogo y, por eso mismo, se transforma en un aprendizaje de la democracia, que tiene necesidad de conflictos de ideas para no debilitarse, con la condición de que esos conflictos ignoren la fuerza física. Sería muy importante encontrar métodos de prevención de la violencia.<sup>6</sup>

Aquí el docente precisa una virtud específica que las violencias y turbulencias debilitan: la benevolencia. La benevolencia es la virtud que Confucio requería de todos los que tenían autoridad. Por lo demás, la benevolencia se ve amenazada cuando la autoridad del docente se halla amenazada. La verdadera autoridad del docente es moral, se basa en la fuerza de una presencia, tiene un no sé qué de carismática, se impone sin imponer nada cuando sus propósitos suscitan la atención y el interés. Agreguemos que la conciencia de la complejidad humana nos invita a no fijarnos en los rasgos negativos de un individuo sino a ver todos sus aspectos, lo que tiende a eliminar la malevolencia. Sin duda, sería bueno ir más allá de la benevolencia y hacer el elogio de la bondad.<sup>7</sup> Benevolencia, bondad, congenian además con Eros, virtud suprema del docente. Toda la obra pedagógica de André de Peretti, ese maestro en benevolencia, marcha en el sentido de la mayor comprensión.<sup>8</sup>

Hay que saber despertar el interés, lo que puede hacerse en todas las materias existentes (y el interés será tanto mayor cuando las materias que nos propongamos introducir en la enseñanza sean apropiadas para suscitar el interés). Claire Héber-Suffrin<sup>9</sup> habla

<sup>5</sup> Daniel Favre, *Transformer la violence des élèves. Cerveau, motivations et apprentissage*, Dunod, 2007.

<sup>6</sup> Véanse los trabajos de Eric Debarbieux, director del Observatorio Internacional de la Violencia en la Escuela desde 2004, y los de Élisabeth Maheu, quien preconiza la instalación de prácticas de no violencia en la escuela.

<sup>7</sup> Jacques Lecomte, *La bonté humaine. Altruisme, empathie, générosité*, Odile Jacob, 2012.

<sup>8</sup> André de Peretti, *Le Sens du Sens*, Hermes-Lavoisier, 2011.

<sup>9</sup> Claire y Marc Heber-Suffrin, *Savoirs et Réseaux. Se relier, apprendre, essayer*, Ovadia, 2009.

muy apropiadamente de este problema y Brigitte Prot<sup>10</sup> indica vías para «acompañar el deseo de aprender». Varios autores proponen prácticas innovadoras para crear el interés. Muchos educadores insisten en la necesidad de dar todo el lugar que merece a la «educación psicosocial».<sup>11</sup>

Para evitar las rivalidades entre alumnos, muchos autores preconizan emulación y cooperación (Jacques Lecomte).

Por otra parte, la prevención del fracaso y del abandono constituye una de las mayores apuestas de esta reflexión.

Para considerar esos diferentes problemas en su conjunto, una circular reciente de la DGESCO\* (Ministerio de la Educación Nacional) sugiere la noción abarcadora de «clima escolar», proponiendo estrategias «pedagógicas y educativas» y requiriendo asegurar el lazo escuela-familia, escuela-compañeros.

De ese modo, con la experiencia de docentes alertas y avisados, con la de los expertos en ciencias de la educación, muchos de los cuales son conscientes de los problemas de la complejidad y de la complejidad de los problemas de la enseñanza, comienzan a constituirse los componentes de un rompecabezas del que habrá que articular las piezas para darle su rostro reformador de conjunto (y espero que la colección que inaugura este libro contribuya a ello).

<sup>10</sup> Brigitte Prot, *J'suis pas motivé, je fais pas exprès. Les clés de la motivation scolaire*, Albin Michel, 2003.

<sup>11</sup> Maridjo Graner, en el coloquio de la Unesco «École changer de cap», en línea en [www.ecolechangerdecap.net/spip.php?rubrique64](http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?rubrique64).

\* Direction générale de l'enseignement scolaire [Dirección General de la Enseñanza Escolar]. [N. del T.]

## **5. LA COMPRENSIÓN DOCENTES-ALUMNOS**

Examinemos, entonces, cuanto antes las dos clases de la clase: la juvenil, de los alumnos, y la adulta, de los docentes.

Hay siempre conflictividad virtual entre los que poseen la autoridad y disponen de sanciones y los que la sufren. A ello se suman las virtualidades conflictivas entre dos clases de edad, de costumbres, de culturas diferentes que se encuentran en la misma clase. De allí la posibilidad de formación y desarrollo de una lucha de clases específica entre unos y otros.

## 6. LA JUVENTUD ENSEÑADA

En mis tiempos, antes de la guerra, viví una pequeña lucha de clases sorda en el liceo entre una parte de los alumnos y la autoridad docente. Se manifestaba en diversas trampas como copiarse del vecino, copiarse de machetes en las pruebas, hacerse soplar las respuestas en los interrogatorios, charlar entre vecinos y por distintas turbulencias, según los profesores, de las que algunos podían resultar cabezas de turco. Eso también se manifestaba entre los rebeldes con disipaciones, distracciones, pereza, malos resultados; en lo que a mí concierne, a partir del tercer año, en los cursos que no me interesaban, leía novelas debajo de mi pupitre, sobre mis rodillas, lo que contribuyó a hacerme conocer a Balzac y Zola. Teníamos nuestro argot, dábamos seudónimos burlones a los docentes y celadores. Sentíamos una solidaridad del Nosotros en relación con Ellos cuando nos negábamos a denunciar.

Todo eso se ha agravado considerablemente.

La adolescencia ha alcanzado una autonomía de bioclase social y, por la televisión y luego por Internet, ha adquirido una cultura desconocida en mi época.

Además hay, sobre todo entre los jóvenes provenientes de familias emigradas, incluso en la segunda y la tercera generación, dificultades de aculturación, no ya a la cultura juvenil, sino a la sociedad francesa, donde sufren rechazos o desprecio.

Lo que en mis tiempos era factor de integración, como la historia de Francia, se ha vuelto factor de desintegración. Debo decir que el

proceso se me había facilitado porque mis padres eran francófonos desde su infancia, provenientes no de una nación sino de una ciudad mayoritariamente sefardí del imperio otomano, Salónica, porque estaba desprovisto de toda cultura nacional o religiosa anterior y porque integraba en mí como mía una historia épica prodigiosa de gloria y humillaciones, muertes y resurrecciones, de Vercingétorix a la guerra de 1914. En cambio, los jóvenes magrebíes africanos se saben y se sienten colonizados por esa historia. Los martiniqueses y africanos conocen la esclavitud que sufrieron por siglos sus ancestros negros y no pueden identificarse con la historia de una Francia con blancura de lis. Podrían, en cambio, identificarse con una historia intelectual marcada por Montaigne, Montesquieu, Voltaire, Diderot, Rousseau, y con una historia política y social marcada por las ideas universalistas de la Revolución Francesa. Podrían identificarse con una enseñanza que presentara la historia de Francia como la formación de una nación una y multicultural en el curso de un milenio por integración de etnias muy diferentes unas de las otras como bretones, flamencos, alsacianos, borgoñones, saboyanos, corsos, nizardos, provenzales, catalanes, vascos. Esa enseñanza les mostraría cómo Francia se continúa en su multiculturalidad a partir de principios del siglo xx con la integración de españoles, italianos, portugueses, polacos, sefardíes del ex Imperio Otomano, askenazis del ex Imperio ruso y, luego, asiáticos, chinos y vietnamitas, magrebíes, africanos. Es cierto que la integración ya fue difícil para los primeros emigrantes. Los italianos eran tratados de sucios macarrones en Marsella a su llegada. Hicieron falta dos generaciones para cumplir con una integración que encuentra su final feliz en un matrimonio mixto. Las dificultades fueron mayores con los africanos, a los que se les niega alojamiento por el color de su piel, con los jóvenes de ascendencia argelina que, por el recuerdo de una guerra cruel, sufren discriminación por su fisonomía en los controles policiales, con los árabes musulmanes en general, que sienten con indignación la colonización sufrida por los palestinos y sobre los que retumban los agravantes de lo que se llama islamofobia. Pero, con más dificultad, más lentamente, con numerosos fracasos, la integración continúa y su posibilidad se halla simbolizada por el ascenso social

de estrellas del *show-business*, del cine, de responsables administrativos y de políticos. Pero no olvidemos que en el pasado la integración de los provincianos fue muy cruel con la guerra de los albigenses, con las persecuciones por parte del cuerpo de dragones sufridas por los bretones en el siglo xvii, sin olvidar que la de los corsos no pudo acabarse sino con un reconocimiento de autonomía.

Por lo tanto, la enseñanza de la historia, hoy desintegradora para los alumnos provenientes de otras ascendencias, puede revelarse integradora si se vuelve la enseñanza de la historia de la formación de una Francia una y multicultural.<sup>12</sup> Aquí nos encontramos de vuelta con la necesidad de repensar los programas.

Las dificultades de la integración pueden suscitar no solo un sentimiento de extranjería a pesar de un documento de identidad francés, sino también, y sobre todo, fracasos escolares, malestar, sufrimientos, y llevar a algunos a la búsqueda de una identidad otra, árabe-islámica, que en un extremo puede conducir a la yihad en un país de Oriente y aun en Francia. ¿Cómo escapar a la circularidad infernal del rechazo que hace rechazar por el rechazado al que lo rechaza, lo que agrava el rechazo del que rechaza, que agrava el rechazo del rechazado?

Los fracasos, los abandonos, las violencias, no son solamente producto de descendientes de emigrados o de jóvenes de pandillas y pueden ser interétnicos; pueden también provenir de hijos de familias en dificultades sociales o con dificultades internas (problemas de pareja, alcoholismo, golpes, separación) y pueden también encontrarse en todas partes, en todas las categorías de alumnos, cuando hay un debilitamiento de la autoridad, una injusticia cometida o una turbulencia vuelta ciclónica. A veces se llega al terror, el que hacen sufrir los violentos a veces armados, el que aportan la exclusión y la penalización.

Otro terror se ha creado y propagado entre los alumnos, no solo en la intimidación de unos sobre otros, transformados en chivos

<sup>12</sup> Edgar Morin y Patrick Singaïny, *La France une et multiculturel. Lettre aux citoyens de France*, Fayard, 2012.

expiatorios, sino también en los chantajes a la salida de la escuela. Según Debarbieux entre un 7 y un 10% de los alumnos son víctimas de otros alumnos.

Cuando la lucha de clase se radicaliza se da una triple humillación: en el alumno que humilla al docente, en el docente que humilla al alumno, en el alumno que humilla al alumno; triple sufrimiento, triple incompreensión. ¿Cómo tratar ese mal y esos males?



**IV**  
**¡CONOCER!**



*Es propio del error que no se lo reconozca como tal.*

DESCARTES

## **1. LAS CEGUERAS DEL CONOCIMIENTO: EL ERROR Y LA ILUSIÓN**

Es asombroso que la educación que trata de comunicar los conocimientos sea ciega a lo que es el conocimiento humano, sus dispositivos, sus enfermedades, sus dificultades, sus propensiones tanto al error como a la ilusión, y no se preocupe en absoluto por hacer conocer qué es conocer.

En efecto, el conocimiento no puede ser considerado como un instrumento *ready made* que se puede utilizar sin examinar su naturaleza. Por lo tanto, el conocimiento del conocimiento debe aparecer como una necesidad primera que serviría de preparación para enfrentar los riesgos permanentes de error y de ilusión, que no dejan de parasitar el espíritu humano. Se trata de armar cada espíritu para el combate vital por la lucidez.

Es necesario introducir y desarrollar en la enseñanza el estudio de los caracteres cerebrales, mentales, culturales de los conoci-

mientos humanos, de sus procesos y de sus modalidades, de las disposiciones tanto psíquicas como culturales que hacen arriesgarse al error o la ilusión.

## **2. EL CONOCIMIENTO PERTINENTE**

Además, existe un problema capital, siempre desconocido, que es el de promover un conocimiento capaz de captar los problemas globales y fundamentales para inscribir en ellos los conocimientos parciales y locales.

La supremacía de un conocimiento fragmentado según disciplinas torna a menudo imposible operar el lazo entre las partes y las totalidades y debe ceder su lugar a un modo de conocimiento capaz de captar sus objetos en sus contextos, en sus complejos, en sus conjuntos.

Es preciso desarrollar la aptitud natural del espíritu humano a situar todas sus informaciones en un contexto y en un conjunto. Es necesario enseñar métodos que permitan captar la relaciones mutuas e influencia recíprocas entre partes y todo en un mundo complejo.

### 3. EL ERROR DE SUBESTIMAR EL ERROR

Hay dos errores sobre el error: uno es sobrestimarlos, el otro, subestimarlos.

Todo progreso sobre lo desconocido, todo proceso de adaptación al ambiente y de adaptación del ambiente a sí, comienza desde que llegamos al mundo por ensayo y error y se proseguirá así no solo en la infancia y la adolescencia sino toda la vida. Tan nefasto es el error ignorado como positivo es el error reconocido, analizado y superado.

Laurent Degos, en *Éloge de l'erreur*,<sup>1</sup> muestra que el error relacionado a un sistema fijado en sus certidumbres o sus «verdades» es «motor de la vida, fuente de descubrimiento y de innovaciones... aporta el misterio de lo inesperado».

Buscas  
La India  
Encuentras  
América<sup>2</sup>

Finalmente, toda creación aparece como un error en relación con el sistema donde se produce, antes de devenir verdad de un sistema transformado.

<sup>1</sup> Laurent Degos, *Éloge de l'erreur*, Le Pommier, col. «Manifestes», 2013.

<sup>2</sup> Andrei Voznessenski, *La Poire Triangulaire*, Denöel, col. «Les Lettres nouvelles», 1970. Trad. del ruso de Jean-Jacques Marie.

Desde el punto de vista escolar, el error es sobrestimado porque se lo considera una falta, mientras que, como lo dice muy justamente Daniel Favre, el error es una información. Una información útil para el que enseña y luego para el que es enseñado. André Giordan produjo un bello informe sobre la utilización positiva de los errores (*École changer de cap*). Primero para comprender sus causas y poder intervenir sobre esas causas que pueden ser muy diversas (psicológicas, familiares, sociológicas) de modo de tratar, con buena medicina hipocrática, no tanto los síntomas como las causas, mientras que el castigo no considera más que el síntoma.

El error puede dar cuenta de una incomprensión de las consignas, de un desinterés por el tema tratado o de un desajuste con la cultura de la escuela. Los términos empleados en clase no son siempre «transparentes» para los alumnos: ¿qué quieren decir, para ellos, los términos *analizar*, *indicar*, *explicar*, *interpretar*, *concluir*, por ejemplo? El error puede resultar además de un mal desciframiento de las reglas del contrato escolar. Muchos errores provienen de dificultades para decodificar los implícitos de una situación.

Asimismo, el error puede ser testimonio de las representaciones de los alumnos, directamente vinculadas con su marco o su contexto de vida. Puede depender de su forma de razonamiento, de las inferencias que sean capaces de hacer, de los comportamientos que puedan movilizar. Algunos obstáculos se hallan ligados a los modos en los que el alumno actúa y reflexiona con los medios de los que dispone; estos no son necesariamente apropiados y conducen ineluctablemente a los alumnos a caer en errores. También se pueden citar los errores provocados por la situación escolar o por el método utilizado. Este puede estar profundamente desplazado de las necesidades o del funcionamiento mental del niño, del adolescente.

El reconocimiento del error permite superarlo. Por ello habría que considerar el error del alumno con atención y benevolencia para que comprenda las causas, lo que significa, como lo indica el colectivo *Changer de cap*, «pasar de una pedagogía intimidante a una pedagogía estimulante».

El error se halla subestimado porque se lo ve como un parásito exterior a la facultad cognitiva, mientras que tiene sus fuentes en el conocimiento mismo; se lo ve como riesgo ocasional, aunque constituye una amenaza en cualquier vida y toda la vida.

Consideremos previamente el problema antropológico del error. El error es inseparable del conocimiento humano, pues todo conocimiento es una traducción, comenzando por la de los sentidos, y particularmente la percepción visual (de estímulos fotónicos sobre la retina en un código binario de un mensaje transmitido por el nervio óptico, mensaje reconstruido y transformado por el cerebro que realiza así una percepción). Además, toda traducción se arriesga al error, toda reconstrucción se arriesga al error: el riesgo de error es entonces inherente al conocimiento. Hay que saber también que «los que toman una parte de la verdad por la verdad se hallan en el error». Nosotros subestimamos el error cuando ignoramos que desempeña un papel peligroso y algunas veces mortal en nuestras empresas y en nuestras vidas.

Entonces es importante que se coloque a la cabeza de nuestra educación y de nuestro sentido, desde la escuela primaria, el conocimiento del conocimiento, que comporta la dificultad del conocimiento pertinente, el riesgo del error y la ilusión.

También hay que conocer las causas de las cegueras:

1. El carácter inédito de un problema, el olvido de una experiencia pasada similar o un razonamiento por analogía de carácter erróneo.

2. La no detectabilidad del problema a partir de las ideas recibidas consideradas evidentes o a partir de su desarrollo lento o sometido a fluctuaciones.

3. El fracaso en la solución debido a límites de los conocimientos o de los medios tecnológicos, o debido a una intervención demasiado limitada o demasiado tardía.

4. El comportamiento en función de intereses particulares que ocultan el interés general (como el imperativo del beneficio inmediato).



Todo el curso de la educación secundaria y superior debe comportar esa preparación para la vida que es un juego entre el error y la verdad.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Edgar Morin, *Pour entrer dans le xxi<sup>e</sup> siècle [Pour sortir du xx<sup>e</sup> siècle, 1981]*, Éditions du Seuil, 2004.

## 4. LA REFORMA DEL PENSAMIENTO<sup>4</sup>

### **Reforma de pensamiento y transdisciplinariedad**

El modo de pensamiento parcelario, compartimentado, monodisciplinario, cuantificador, nos conduce a una inteligencia ciega, en la medida en que la aptitud humana normal para vincular los conocimientos se encuentra allí sacrificada en provecho de la aptitud no menos normal de separar. Debemos pensar la enseñanza a partir de la consideración de los efectos cada vez más graves de la hiperespecialización de saberes y de la incapacidad de articularlos unos con otros. La hiperespecialización impide ver lo global (que fragmenta en parcelas) y también lo esencial (que disuelve). Pero los problemas esenciales no son jamás parcelarios y los problemas globales son cada vez más esenciales. Perdemos la aptitud de globalizar, es decir de introducir los conocimientos en un conjunto más o menos organizado. Sin embargo, las condiciones de todo conocimiento pertinente son justamente la contextualización, la globalización.

Conocer es, en un bucle ininterrumpido, separar para analizar y unir para sintetizar o complicar. La prevalencia disciplinaria, separadora,

<sup>4</sup> Texto de la comunicación presentada en Locarno en el marco del congreso organizado (30 de abril-2 de mayo de 1977) con el auspicio de la Unesco por el Centro Internacional de Investigaciones y de Estudios Transdisciplinarios (Centre international de recherches et d'études transdisciplinaires, CIRET).

nos hace perder la aptitud de unir, la aptitud de contextualizar, es decir, de situar una información o un saber en su contexto natural.

Esas condiciones nos atañen tanto más cuanto que se abre una era planetaria de intersolidaridad. Agreguemos que la disyunción histórica entre las dos culturas, cultura de las humanidades, que incluye la literatura, la filosofía, pero, sobre todo, una posibilidad de reflexión y de asimilación de los saberes, y una nueva cultura científica, fundada en la especialización y la compartimentación, agrava las dificultades que podemos tener para reflexionar sobre los saberes y para integrarlos. De ese modo vivimos bajo el imperio de lo que se podría llamar un paradigma de disyunción.<sup>5</sup> Sin embargo, es evidente que la reforma del pensamiento no apunta a hacernos anular nuestras capacidades analíticas o separadoras sino a añadirles un pensamiento que una.

Contrariamente a lo que se cree, los niños hacen funcionar espontáneamente sus aptitudes sintéticas y sus aptitudes analíticas, sienten espontáneamente los vínculos y las solidaridades. Somos nosotros los que producimos formas de separación y que les enseñamos a constituir entidades separadas y cerradas. Los niños están obligados a aprender en el seno de categorías aislantes: la historia, la geografía, la química, la física, sin aprender a la vez que la historia se sitúa siempre en espacios geográficos y que cada paisaje geográfico es el fruto de una historia terrestre, sin aprender a la vez que la química y la microfísica tienen el mismo objeto, pero en escalas diferentes. Enseñamos a los niños a conocer los objetos aislándolos, mientras que también es preciso reubicarlos en su ambiente para conocerlos, y que un ser viviente no puede ser conocido sino en su relación con su ambiente, de donde saca la energía y la organización.

Un niño puede comprender perfectamente que cuando come cumple no solamente un acto biológico vital, sino también un acto cultural: que esa alimentación fue elegida en función de normas que

<sup>5</sup> Paradigma: principio organizador oculto del conocimiento; cf. mi definición en *Méthode 5*, «Índice de definiciones».

le han impuesto su familia, su religión... El niño es capaz de captar esa complejidad de lo real, mientras que a menudo al adulto, formado por la enseñanza académica, ya no le gusta.

Para poder enseñar al niño, lo que el docente debería aprender es un modo de conocimiento que relacione: relacionar requiere conceptos, concepciones y lo que yo llamo operaciones de relacionamiento.

## **El sistema**

La primera noción o concepción es la de sistema. Es una aproximación que ha reaparecido recientemente en nuestro conocimiento, oponiéndose a la concepción reduccionista para la que el conocimiento de las partes o de los elementos de base es suficiente para conocer los conjuntos, que, finalmente, no son sino ensamblajes, mientras que existen por organización. Es, en efecto, por organización que el todo es algo más que la suma de las partes o, dicho de otro modo, que un todo organizado (sistema) produce o favorece la aparición de cierto número de cualidades nuevas ausentes en las partes separadas: las emergencias. ¿Acaso no es uno de los mayores misterios del universo que la reunión de elementos dispersos, como fue, por ejemplo la reunión de numerosas macromoléculas, ensamblándose, haya podido dar el primer ser viviente? ¿Que de ese nuevo tipo de organización hayan emergido cualidades nuevas como las de conocimiento, de memoria, de movimiento, de autorreproducción?

Se puede decir que la noción de sistema o, mejor, de organización, término que prefiero, permite conectar y unir las partes a un todo y liberarnos de conocimientos fragmentarios.

## **La causalidad circular**

Una segunda noción importante es la de circularidad o bucle. Esa noción ha sido usada frecuentemente pero sin nombrarla. Cuando

Pascal decía: «Considero imposible conocer el todo si no conozco las partes ni conocer las partes si no conozco el todo», subrayaba con fuerza que el verdadero conocimiento es un conocimiento que realiza el circuito del conocimiento de las partes al del todo y el del todo al de las partes. Podemos dar un ejemplo familiar: cuando traducimos una lengua extranjera, tratamos de captar un sentido global provisorio de la frase: conocemos algunas palabras, miramos en el diccionario, las palabras nos ayudan a encarar el sentido de la frase, la que nos ayuda a fijar el sentido de las palabras, a sacarlas de su polisemia para darles un sentido unívoco. En ese circuito llegamos, si tenemos éxito, a tener la buena traducción.

La noción de bucle es más interesante y fecunda porque no se limita a la idea de un bucle regulador, que anula los desvíos y permite mantener la homeostasis de un sistema o de un organismo. La noción más fuerte es la de bucle autogenerador o recursivo, es decir, aquella en la que los efectos y los productos se vuelven necesarios para la producción y son la causa de lo que los causa y de lo que los produce. Ejemplo evidente de ese tipo de bucle, nosotros mismos, que somos los productos de un ciclo de reproducción biológica del que devenimos, para que el ciclo continúe, los productores. Nosotros somos productos productores. Del mismo modo, la sociedad es el producto de interacciones entre individuos, pero, en el nivel global, justamente, emergen cualidades nuevas que, retroactuando sobre los individuos—el lenguaje, la cultura— les permiten realizarse como individuos. Los individuos producen la sociedad que produce los individuos.

A continuación se pueden extraer dos consecuencias importantes. Una, lógica, es que un producto productor es incompatible con la lógica clásica. La otra, es que vemos aparecer la noción de auto-producción y de autoorganización. Agregaría: en esa noción de autoproducción y de autoorganización—una noción clave para ciertas realidades físicas (las estrellas) y, sobre todo, para las realidades vivientes—no solo podemos fundar la idea de autonomía, sino, más aun, podemos vincularla con el proceso ininterrumpido que es el de la reorganización o la regeneración.

La regeneración la vivimos en cada momento: nuestras moléculas

degradan y son reemplazadas por nuevas, nuestras células mueren y son reemplazadas por nuevas, nuestra sangre circula y desintoxica nuestras células con oxígeno, nuestro corazón late y, con su bomba, hace circular la sangre. Cada momento de nuestra vida es un momento de regeneración. Yo diría que el ser no se puede auto-producir y automantener si no se autorregenera. En consecuencia nuestras vidas dependen de ese proceso permanente de regeneración (la respiración aporta el oxígeno que el corazón vehiculiza por la sangre a las células del organismo, que desintoxica sin cesar). Cuando reflexionamos sobre el sentido de la autoorganización o de la autoproducción nos damos cuenta, como lo señaló Von Foerster, que la autoorganización es una noción paradójica: un ser viviente, autoorganizador, autoproducido, consume energía en su ambiente y, por ello, lo degrada, por lo que tiene necesidad de extraer energía de su ambiente y, por eso mismo, depende de ese ambiente que, a la vez, le procura su autonomía. La separación de las dos culturas hacía que la autonomía existiera en metafísica y no en ciencia. Pero aquí nos hallamos frente a una concepción de la autonomía que existe no en el cielo de la metafísica sino en la tierra y que se construye a partir de dependencias. Cuanto más autónomo quiere ser nuestro espíritu, más debe alimentarse de culturas y conocimientos diferenciados. Schrödinger ya había enunciado que en nuestra identidad llevamos la alteridad de la herencia genética que es la de la humanidad, y la herencia pulsional que es la de nuestra animalidad. Llegamos así a una cantidad de nociones que nos permiten unir en vez de separar.

## **La dialógica**

Una tercera noción, que yo llamo la *dialógica*, puede considerarse la heredera de la dialéctica. Entiendo *dialéctica* no del modo reduccionista en el que se entiende corrientemente la dialéctica hegeliana, es decir, como una simple superación de contradicciones por una síntesis, sino como la presencia necesaria y complementaria de procesos o de instancias antagonistas.

Es la asociación complementaria de los antagonismos lo que nos

permite unir ideas que se rechazan entre sí, como por ejemplo la idea de vida y de muerte. ¿Qué hay de más antagonistas que vida y muerte? Bichat definía la vida como el conjunto de funciones que resisten a la muerte. No hace mucho que comprendemos cómo el proceso de vida, el sistema de regeneración del que he hablado, utiliza la muerte de las células para rejuvenecerse con células nuevas. Dicho de otro modo: la vida utiliza la muerte. Del mismo modo, el ciclo trófico de la ecología que permite a los seres vivientes alimentarse unos de otros permite que se alimenten por la muerte de otro. Los animales muertos son el festín de insectos necrófagos y de otros animalículos, sin contar los unicelulares, y sus sales minerales son absorbidas por las plantas. Dicho de otro modo, la vida y la muerte son el revés la una de la otra. Lo que hace que la fórmula de Bichat pueda volverse más compleja: la vida es el conjunto de funciones que resiste la muerte utilizando las fuerzas de muerte para ella misma. Astucia de la vida que no debe escamotear el hecho de que la vida y la muerte siguen siendo dos nociones absolutamente antagonistas. Allí también, en consecuencia, la posibilidad de unir nociones sin negar su oposición.

### **El principio hologramático**

Cuarta noción, por último, la que llamo principio hologramático, Significa que en un sistema o en un mundo complejo, no solo una parte se encuentra en el todo, sino que el todo se encuentra en la parte. No solo el individuo está en una sociedad sino que la sociedad está en el interior de él porque, desde su nacimiento, ella le ha inculcado el lenguaje, la cultura, sus prohibiciones, sus normas. También está en las partículas que se formaron en los orígenes de nuestro universo, los átomos de carbón que se formaron en soles anteriores al nuestro, las macromoléculas que se formaron antes de que naciese la vida. Tenemos en nosotros el reino mineral, vegetal, animal, los vertebrados, los mamíferos, etc. Finalmente, *la mundialización está en el interior de cada uno de nosotros*: a la mañana escucho

en mi radio japonesa las informaciones del mundo, tomo un té de China o un café de Colombia, como una naranja de Marruecos, una banana o un ananás del África, me pongo un jersey de algodón de Egipto, una camiseta confeccionada en China, una ropa de lana de Australia, consulto mi computadora cuyas piezas fueron producidas en un país asiático y ensambladas en los Estados Unidos, tomo un automóvil coreano, y así sucesivamente. En Francia, la mundialización está en nuestras fábricas metalúrgicas y textiles del norte abandonadas, en los grandes campos cerealeros de la Beauce orientados a la exportación, en la avalancha de turistas chinos y japoneses delante de la torre Eiffel.

En alguna medida somos, no del modo antiguo, espejos del cosmos, microcosmos idénticos al macrocosmo: es siendo singulares como llevamos la totalidad del universo en nosotros, situándonos en la mayor unión que se pueda establecer.

## **El pensamiento complejo**

*No se trata de destruir, se trata de unir.*

EDGAR MORIN

La reforma del pensamiento es la que permite integrar esos modos de unión. Yo llamo a eso pensamiento complejo, pero me apresuro a decir que hay un malentendido sobre la palabra: algunos, oyendo sin cesar la palabra *complejo* a su alrededor, me dicen: «Vea cómo progresan sus ideas». Les respondo que se equivocan, pues tal como se emplea el término, o tal como se lo cree comprender, sirve para indicar la confusión, la molestia y la incapacidad que hay. En cambio, lo que yo llamo pensamiento complejo es lo que quiere superar la confusión, la molestia y la dificultad para pensar con la ayuda de un pensamiento organizador: que separa y que une.

La reforma de pensamiento encuentra condiciones favorables y condiciones desfavorables.

Las condiciones favorables son dos grandes revoluciones científicas. La primera, bien avanzada pero todavía lejos de hallarse aca-



bada, es la que comenzó a principio del siglo xx con la física cuántica y que ha trastornado por completo nuestra noción de lo real, aboliendo totalmente la concepción puramente mecanicista del universo. Continuó con la cosmofísica, que suprimió el universo estático para inscribirlo en una historia que comporta un inicio y quizá un fin.

La segunda revolución, que se halla en sus comienzos, se manifestó en algunas ciencias que se pueden llamar ciencias sistémicas, donde vemos crear efectivamente aproximaciones complejas, multidisciplinarias, como en las ciencias de la Tierra, la ecología o la cosmología. En ecología, el ecólogo es como un director de orquesta que toma en cuenta los desequilibrios, las regulaciones, los desórdenes de los ecosistemas, y que recurre a las competencias específicas del zoólogo, del botánico, del biólogo, del físico, del geólogo, etc. El objeto sistémico no es un objeto recortado con la sierra eléctrica de disciplinas que se han vuelto esquizoides.

Esas dos revoluciones, todavía inacabadas, pero en marcha, representan así condiciones favorables para la reforma del pensamiento.

En la concepción antigua no hay ningún diálogo posible entre las ciencias que eliminan la idea de naturaleza, de cosmos, la idea de hombre. A partir del pensamiento complejo encontramos la posibilidad de, a la vez, unir y separar al ser humano de la naturaleza y del cosmos, de poder restablecer el diálogo entre las dos culturas, científica y humanista, situarnos en el universo donde lo local y lo global están vinculados.

Las condiciones desfavorables marcan estructuras mentales, estructuras institucionales y un paradigma de disyunción y de reducción que funciona en el interior de los espíritus, aunque estos hayan llegado a concepciones que superaron la disyunción y la reducción. En un René Thom, por ejemplo, vemos que subsiste la creencia determinista, mientras que todo su pensamiento supo ir más allá. Estamos una vez más en el bucle de las causalidades: la reforma del pensamiento requiere de una reforma de las instituciones que, a su vez, requiere de una reforma del pensamiento. Se trata de transformar ese círculo vicioso en círculo productivo. La condición es que pueda

aparecer en alguna parte una desviación fructífera que permita expandirse y transformarse en una tendencia. En otro lugar di el ejemplo de la universidad moderna instituida por Humboldt en un pequeño país periférico de entonces, Prusia, a principios del siglo XIX.

## **Reforma del pensamiento y educación**

Creo que, para ser portadora de un verdadero cambio de paradigma, la reforma deber ser pensada no solo en el nivel universitario sino ya en el nivel de la enseñanza primaria. La dificultad radica en educar a los educadores; es el gran problema que planteaba Marx en una de sus famosas tesis sobre Feuerbach: «¿Quién educará a los educadores?». Hay una respuesta: que ellos se autoeduquen con la ayuda de los educados.

Si el interés y la pasión (Eros) se despiertan entre una buena cantidad de docentes de filosofía, historia, sociología, ellos mismos podrán amplificar su cultura y establecer lazos orgánicos para enseñanzas comunes con docentes de otras disciplinas.

Por otra parte, la renovación de las instituciones de formación de maestros podrá permitirles introducir y desarrollar en sus enseñanzas los nuevos saberes.

Por último, desde hace algunas décadas existen obras de investigadores y docentes que alimentan las posibilidades y esbozos de una auténtica cultura en la que se encuentren establecidos los lazos entre los conocimientos cosmológicos, físicos, biológicos y las humanidades. Señalemos, por ejemplo, reconocer entre los libros sobre el universo los de Michel Cassé, Hubert Reeves, Trinh Thuan; en materia de relación cerebro/espíritu, los de Jean-Didier Vincent, Antonio Damasio; en materia de complejidad, Prigogine, Stengers, mi introducción al pensamiento complejo; en materia de pensamiento transdisciplinario, Michel Serres, Basarab Nicolescu. Estos no son sino ejemplos de esa rica bibliografía que podrá alimentar las inteligencias y las buenas voluntades. ¡Los libros abren los caminos!

## Un programa interrogativo

El espíritu de los programas actuales destruye así las curiosidades naturales que son las de toda conciencia que se abre sobre lo humano, la vida, la sociedad, el mundo. Esta consideración nos lleva a buscar el punto de partida de la enseñanza en los primeros interrogantes y a elaborar desde la escuela primaria un *programa interrogativo*. Interrogar al hombre, descubrir su triple naturaleza, biológica, psicológica (individual), social. Interrogar la biología, descubrir que todos los seres vivos son de la misma materia que los otros cuerpos fisicoquímicos y difieren por su organización. De donde la interrogación sobre la física y la química y la interrogación específica de la organización biológica.

Para comprender lo que inscribe la humanidad en el mundo físico y viviente y lo que la diferencia, propongo contar la aventura cósmica tal como se la representa actualmente, indicando lo que es hipotético, lo que es desconocido, lo que es misterioso; la formación de las partículas, la aglomeración de la materia en protogalaxias, después la formación de estrellas y galaxias, la formación de los átomos de carbono en el seno de soles anteriores al nuestro, después la constitución sobre la Tierra, probablemente con la ayuda de materiales provenientes de meteoritos, de las macromoléculas; plantear el problema del nacimiento de la vida, lo que lleva al del de la naturaleza de la organización viviente.

Entonces física, química, biología, aunque sean materias distintas, ya no estarán aisladas.

A partir del escenario de la hominización se planteará el problema de la emergencia del *Homo sapiens*, de la cultura, del lenguaje, del pensamiento, lo que permitirá hacer emerger la psicología y la sociología. Se deberá proporcionar lecciones de conexiones bioantropológicas para hacer comprender que el hombre es a la vez 100 % biológico y 100 % cultural, que el cerebro estudiado en biología y el espíritu estudiado en psicología son las dos caras de una misma realidad y que, para que el espíritu pueda emerger, es preciso que haya lenguaje, es decir, cultura.

Estoy convencido de que es en la escuela primaria donde se

puede ensayar de instalar—en actividad—el pensamiento unificador, ya que se halla presente en estado salvaje, espontáneo en todo niño. Eso se puede hacer a partir de los grandes interrogantes, principalmente de la gran pregunta antropológica: «¿Quiénes somos, de dónde venimos, adónde vamos?». Es evidente que, si se puede responder esa pregunta, se puede responder al niño, a través de una pedagogía adecuada y progresiva, en qué y cómo somos seres biológicos, en qué esos seres biológicos son a la vez seres físicoquímicos, seres psíquicos, seres sociales, seres históricos, seres que viven en una economía de intercambios, etc. De allí podemos derivar, desembocar y ramificar hacia las ciencias separadas, sin dejar de mostrar sus vínculos. A partir de esas bases podemos hacer descubrir los modos sistémico, hologramático, dialógico del pensamiento complejo.

En la escuela primaria, partiendo, por ejemplo, del Sol, se podrá mostrar su asombrosa organización, con explosiones incesantes que plantean los problemas de orden y desorden; se subrayará su papel con relación a la Tierra, el papel de los fotones, indispensables para la vida, también se podrá encarar gravitación, movimiento, luz hidrósfera, litosfera, atmósfera, fotosíntesis. Se lo vinculará con su papel en la sociedades humanas: institución de calendarios, los grandes mitos solares...

La etapa del secundario debería ser la de la confluencia de los conocimientos, de la fecundación de la cultura general, del encuentro entre la cultura de las humanidades y la cultura científica, de la fecundación recíproca entre el espíritu científico y el espíritu filosófico: el tiempo de la reflexión sobre la ciencia, sobre su situación en el mundo contemporáneo. La literatura debe tener allí un papel eminente, puesto que es una escuela de vida. Es allí donde aprendemos a conocernos a nosotros mismos, a reconocernos y a reconocer nuestras pasiones. Es en la novela donde vemos a los seres humanos en su subjetividad y su complejidad. La Rochefoucauld decía que sin novelas de amor no habría amor; sin duda exageraba, pero las novelas de amor nos hacen reconocer nuestro modo de amar, nuestras necesidades de amar, nuestras tendencias, nuestros deseos. Es fundamental dar a la literatura su estatuto existencial,

psicológico y social, ya que se tiende a reducirla al estudio de los modos de expresión. A la vez, a partir de las grandes obras de introspección, como los *Essays* de Montaigne, se incitaría a la necesidad de autoconocimiento para cada uno; se reflexionaría sobre los problemas y dificultades que plantea, comenzando por la presencia en cada uno de una tendencia permanente a la autojustificación y a la automitificación, a la *self deception* o mentira sobre sí mismo.<sup>6</sup>

Se trata también de afirmar y complejizar la enseñanza de la historia. La historia ya se ha vuelto más compleja, volviéndose historia de los procesos económicos, de las concepciones de la vida, de la muerte, de las costumbres. Es preciso que la historia se vuelva todavía más multidimensional y reintroduzca los sucesos que quiso expulsar durante un tiempo. La historia nos vincula al pasado: pasado de la nación, de continentes, de la humanidad, y, a través de esos pasados, a nuestra poliidentidad natural, europea, humana. Como ya lo hemos señalado, la historia de Francia debe reverse desde el punto de vista de la franciación.

Entonces, ¿la universidad? Ya dije que debemos superar la alternativa de adaptar la universidad a la modernidad o adaptar la modernidad a la universidad. Debe hacer lo uno y lo otro, mientras se ve violentamente atraída hacia el primer polo. Adaptar la modernidad a la universidad es contrabalancear la tendencia a la profesionalización, la tecnización, la rentabilidad económica. La sobreadaptatividad es un peligro que distinguió bien Humboldt, quien decía que la universidad tiene como misión dar las bases de conocimientos de la cultura, y que la enseñanza profesional debe depender de escuelas especializadas. La universidad es ante todo el lugar de transmisión y de renovación del conjunto de saberes, de ideas, de valores, de la cultura. A partir del momento en que se piensa que la universidad tiene principalmente ese papel, aparece en su dimensión transecular: lleva en ella una herencia cultural, colectiva, que no es solo la de la nación sino la de la humanidad, es transnacional. Se trata hoy de volverla transdisciplinaria. Para hacerlo habría que introducir en ella los

<sup>6</sup> Edgar Morin, «Rehabiliter et re-armer l' introspection», en *Revue de psychologie de la motivation*, Cercle d'étude Paul Diel, n° 9, enero de 1990.

principios y operadores de la reforma del pensamiento que he evocado. Son esos principios y esos operadores los que permitirán vincular las disciplinas a través de una relación orgánica, sistémica, dejándolas desarrollarse libremente.

## **El bucle de las ciencias**

Cada universidad podría consagrar un décimo de sus cursos para aprovechar enseñanzas transdisciplinarias. Estas tratarían, por ejemplo, sobre la relación cosmo-física-bio-antropológica y sobre el bucle de las ciencias descrito por Piaget. ¿Qué quiere decir ese bucle? Es escapar a la jerarquía o pirámide de las ciencias, donde, en la base, esté la física, encima, la biología, y, encima, las ciencias humanas. Es evidente que somos en primer lugar seres físicos en un mundo físico, en segundo, seres biológicos en un mundo biológico y, finalmente, seres humanos en una sociedad y una historia. La idea del bucle proviene del hecho de que la física misma se desarrolló a lo largo de la historia de las sociedades, principalmente en el siglo XIX, es decir que la física no es la base primera del conocimiento: ella misma es un producto histórico-antropológico-social, lo que la recoloca en el bucle. Las ciencias humanas dependen de las ciencias naturales, que dependen de las ciencias humanas. Es una idea clave que permite superar reducción, disyunción y jerarquía.

## **Aprender a aprender**

Resumamos:

- hay que *aprender a aprender*, es decir aprender, a la vez separando y uniendo, analizando y sintetizando;
- a considerar los objetos no ya como cosas, cerradas en ellas mismas, sino como sistemas que se comunican entre ellos y con su ambiente y esa comunicación forma parte de su organización y de su misma naturaleza;
- a superar la causalidad lineal «causa efecto» para aprender la

causalidad mutua, interrelacional, circular (retroactiva, recursiva), las incertidumbres de la causalidad (por qué las mismas causas no producen siempre los mismos efectos cuando las reacciones de los sistemas que afectan son diferentes, y porqué causas diferentes pueden suscitar los mismos efectos);

• a aprovechar el desafío de la complejidad que nos viene de todos los dominios del conocimiento y de la acción, y el modo de pensar apto para responder a ese desafío.

Tal modo de pensar requiere la integración del observador en su observación, es decir el examen de sí, el autoanálisis, la autocrítica. El autoexamen debería enseñarse desde la primaria y a lo largo de toda ella: habría que estudiar principalmente cómo los errores o deformaciones pueden aparecer en los testimonios más sinceros o convencidos; el modo en que el espíritu oculta los hechos que dificultan su visión del mundo; cómo la visión de las cosas depende menos de las informaciones recibidas que de la forma en que está estructurado el modo de pensar.

Para prepararse para esa orientación del espíritu, los docentes deberían poder ser iniciados en lo que yo llamo las ciencias de un nuevo tipo: la ecología, las ciencias de la tierra, la cosmología.

## **Educación en la ciencia ecológica**

Se ha vuelto necesario introducir la ciencia ecológica como materia plena en todo el ciclo de enseñanza. En efecto, esa ciencia restablece la relación radical (en las raíces) de la relación naturaleza/cultura, humanidad/animalidad, que se encuentra disjunta en la civilización judeocristiana (el hombre creado a imagen de un Dios en la Biblia, destinado a la inmortalidad por San Pablo), disyunción agravada en la civilización actual (el hombre que se vuelve señor y poseedor de la naturaleza según Descartes) y después, a partir del siglo xx, corruptora no solamente de la biosfera sino de la propia civilización que produce esa corrupción.

La ciencia ecológica es ejemplar para el aprendizaje del cono-

cimiento sistémico porque su base es la noción de ecosistema, de conocimiento transdisciplinario, pues moviliza los conocimientos de la geografía, de la geología, del clima, de la física, de la química, de la bacteriología, de la botánica, de la zoología y cada vez más de las ciencias humanas, puesto que es después de los desarrollos de la agricultura y después de los desarrollos masivos de la industria que las actividades humanas modifican y perturban los ecosistemas y, más ampliamente, la biosfera. La ciencia ecológica se ha vuelto una ciencia compleja porque permite unir convincentemente las múltiples disciplinas y, por esa reunión, nos permite considerar los problemas vitales y urgentes de la relación, ya compleja, entre lo humano y la naturaleza, entre la humanidad y su patria, la Tierra.

Por ello el conocimiento ecológico se ha vuelto vital y urgente: permite, busca y estimula la toma de conciencia de las degradaciones de la biosfera que repercuten de modo cada vez más peligroso en las vidas individuales, las sociedades, la humanidad, y nos incita a tomar las medidas indispensables al respecto.

Además, las ciencias de la tierra que, desde hace veinte años, nos han permitido comprender la unidad de ese enorme sistema muy complejo estudiado hasta allí separadamente por diversas ciencias, pueden ahora comunicarse sin por ello unificarse en una visión reductora. Para un pequeño ser humano resulta apasionante ver cómo ciencias tan diversas como la geografía, la sismología, la meteorología, la geología, se reúnen en el estudio de la historia y de la vida de la Tierra.

Finalmente, la cosmología trata de responder a la interrogación sobre los orígenes y el devenir del universo. Podemos hacer comprender al niño que nosotros formamos parte de ese universo, que estamos constituidos por las mismas partículas que los soles más antiguos y, a la vez, que nuestra humanidad nos diferencia de ellos, crea una distancia entre nosotros y la naturaleza. Debemos hacer concebir la pequeñez y marginalidad de nuestro sistema solar en el gigantesco e insondable universo, y concebir nuestro minúsculo planeta entre los miles de millones de planetas como nuestra patria humana.



## La reforma de pensamiento y la ética

Es muy importante hablar de las consecuencias éticas que el bucle de los conocimientos puede entrañar. En efecto, moral, solidaridad, responsabilidad no pueden dictarse *in abstracto*, no se las puede hacer tragar a los espíritus como se embucha a los gansos con un embudo. Pienso que deben ser inducidas por la forma de pensar y por la experiencia vivida. El pensamiento que une muestra la solidaridad de los fenómenos. El pensamiento que nos une al cosmos no nos reduce al estado físico. Es un pensamiento que nos muestra nuestros orígenes psicocósmicos, pero que muestra que también somos emergencias. Estamos en la naturaleza, pero estamos fuera de esa naturaleza en una relación dialógica. Además, un pensamiento que une nos restituye la solidaridad. Así, hoy la ecología recuerda nuestra solidaridad vital con la naturaleza que degradamos.

Pero ¿qué es lo que destruye la solidaridad y la responsabilidad? Es la degradación del individualismo en egoísmo, es, simultáneamente, la forma compartimentada y parcelaria en la viven no solamente los especialistas, técnicos, expertos, sino también aquellos que se hallan compartimentados en las administraciones y las oficinas. Si perdemos de vista la mirada sobre el conjunto, aquel en el que trabajamos y, claro está, la ciudad en la que vivimos, perdemos *ipso facto* el sentido de la responsabilidad; como mucho tenemos un mínimo de responsabilidad profesional por nuestra pequeña tarea. Por lo demás, como decía Eichmann, y como lo dijeron los que dieron sangre contaminada a los hemofílicos, «obedezco órdenes». Obedecemos las órdenes, obedecemos las instrucciones. En tanto no hayamos tratado de reformar ese modo de organización del saber, que es, a la vez, un modo de organización social, todos los discursos sobre la responsabilidad y sobre la solidaridad serán vanos.

La reforma de pensamiento puede despertar las aspiraciones y el sentido de la responsabilidad innatos en cada uno de nosotros, hacer renacer el sentimiento de solidaridad que se manifiesta quizá más en algunos, pero que es potencial en todo ser humano. La

reforma de pensamiento y la reforma de la enseñanza no son los únicos elementos que pueden operar en ese sentido, pero representan un elemento constitutivo esencial.

Una segunda consecuencia importante desde el punto de vista ético es que el pensamiento transdisciplinario nos incita a la *ética de la comprensión*. Un ser humano es una galaxia: posee su multiplicidad interior. No es el mismo en todo momento de su existencia: no es el mismo en cólera, no es el mismo cuando ama, no es el mismo en familia, no es el mismo en la oficina, etc. Somos seres múltiples en busca de unidad y los fenómenos de desdoblamiento y de triplicamiento de personalidad, considerados como casos patológicos, no son en realidad más que exageraciones de lo que es normal.

Somos múltiples y susceptibles de derivar en el curso de los acontecimientos, de los azares, de las circunstancias. Cuántos he visto derivar durante la Ocupación que por pacifismo se han vuelto colaboradores. Cuántos he visto derivar al estalinismo: querían regenerar la humanidad y se transformaron en verdugos. Derivaron, sometidos a procesos de los que no eran conscientes. Si conocemos esa multiplicidad humana, si vemos todo lo que puede experimentar, entenderemos lo que nos dice Hegel: si llaman criminal a quien ha cometido un crimen lo están reduciendo y encerrando en un comportamiento que no tiene en cuenta el conjunto de sus rasgos de carácter. Reducir a una persona a su pasado es mutilarla de sus evoluciones posteriores. No se debe reducir al otro a lo peor de sí mismo ni a sus faltas pasadas.

Es la tendencia a la reducción que nos priva de la comprensión: entre los pueblos, entre las naciones, entre las religiones. Es ella la que hace que la incomprensión reine en el seno de nosotros mismos, en la ciudad, en nuestras relaciones con el otro, en el seno de las parejas, entre padres e hijos.

Sin la comprensión no hay verdadera civilización sino barbarie en las relaciones humanas. Todavía somos bárbaros por incomprensiones. Otros antiguos bárbaros resurgen en diversos puntos del globo y podrían aparecer de nuevo entre nosotros. En nuestros países, llamados civilizados, las consecuencias de una reforma de pensamiento serían incalculables. Es por eso que efectivamente nos

damos cuenta de que la reforma de pensamiento lleva en ella virtualidades que superan la propia reforma de la educación.

La reforma de pensamiento conduce a una reforma de vida necesaria para el bien vivir.



V  
**¡SER HUMANO!**



## 1. LA CONDICIÓN HUMANA

El conocimiento de nuestra condición humana se halla ausente de los programas de enseñanza, porque lo que es humano está disperso/compartimentado en todas las disciplinas de las ciencias humanas, biológicas (el cerebro se estudia en biología, el espíritu en psicología), físicas (estamos compuestos por átomos, moléculas partículas), pero también en filosofía, en literatura y en las artes, sin las que nuestro conocimiento de lo humano permanecería mutilado. Históricamente, debemos incluir lo humano en un nuevo gran relato que parte del nacimiento del universo, donde aparece hace algunos miles de millones de años nuestro Sol y que se prolonga singularmente a uno de sus planetas, estabilizado por su Luna, por la aventura de la vida y donde va a surgir, entre los mamíferos, la línea de los primates y luego una extraña rama de bípedos que va a dirigirse a una nueva aventura: la hominización, y luego el devenir humano hasta la globalización presente que no es más que el estadio actual de una aventura desconocida.<sup>1</sup>

También debemos reconocer la complejidad humana: el humano es el trinitario individuo-especie-sociedad, esos tres términos inseparables son productores uno del otro en bucle recursivo<sup>2</sup> y se

<sup>1</sup> Cf. «El gran relato», pp. 106-114.

<sup>2</sup> Bucle recursivo: proceso en el que los efectos y los productos son necesarios para su causación y su producción; así el individuo humano es el producto de un proceso de reproducción (especie), pero son necesarios dos individuos para ese proceso de reproducción.

encuentran incluidos el uno dentro del otro: así un individuo no es solo una pequeña parte de su sociedad: el todo de su sociedad se halla presente en él en el lenguaje y la cultura. Un individuo no es solamente una pequeña parte de la especie humana. Toda la especie está presente en él. Por su patrimonio genético, en cada célula está presente incluso en su espíritu, que depende del funcionamiento del cerebro.

El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Es esa unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la enseñanza disciplinaria, y se ha vuelto imposible enseñar qué significa ser humano. Hay que restaurarla, de modo que cada uno, o quien sea, tome conocimiento y conciencia a la vez de su identidad singular y de su identidad común con todos los otros humanos.

Así, la condición humana debería ser un objeto esencial de toda enseñanza.

Se trata de ver cómo es posible, a partir de las disciplinas actuales, reconocer la unidad y la complejidad humanas reuniendo y organizando los conocimientos dispersos en las ciencias de la naturaleza, las ciencias humanas, la literatura y la filosofía, y mostrar el lazo indisoluble entre la unidad y la diversidad de todo lo que es humano.

### **Enseñar la identidad terrícola**

El destino de aquí en más planetario del género humano es otra realidad ignorada por la enseñanza. El conocimiento de los desarrollos de la era planetaria que van a acrecentarse en el siglo XXI y el reconocimiento de la identidad terrícola, que será cada vez más indispensable para cada uno y para todos, deben transformarse en objetos mayores de la enseñanza.

Conviene enseñar la historia de la era planetaria, que comienza con la comunicación de todos los continentes en el siglo XVI y mostrar cómo todas las partes del mundo se han vuelto intersolidarias



sin por ello ocultar las opresiones y dominaciones que han devastado la humanidad y no han desaparecido.

Habrá que señalar el complejo de crisis planetaria que marca el siglo XXI, mostrando que todos los humanos, en adelante confrontados a los mismos problemas de vida y de muerte, viven una misma comunidad de destino.

## 2. EL GRAN RELATO<sup>3</sup>

Bajo los efectos combinados de la escuela de *Annales*, de una vulgata marxista y del estructuralismo, los sucesos no eran más que espuma insignificante en relación con los procesos de larga duración, incluso escondían las verdaderas determinantes económicas y sociales. Artistas, escritores y filósofos no podían sino expresar su época, jamás adelantarse a ella. La historia había sido vaciada de sus historias. A la vez, el filósofo Lyotard había anunciado la defunción de los «grandes relatos». Ciertamente apuntaba al relato de una historia marxista de la humanidad, que partía de un comunismo primitivo y terminaba en el comunismo final, y podía poner en relieve las discontinuidades de la historia humana. Pero olvidaba que un gran relato puede hacerse de continuidades y de discontinuidades.

Y, sobre todo, en el momento en que anunciaba la muerte de los grandes relatos, ignoraba que surgiría a nuestro conocimiento el mayor relato que se pueda concebir, un relato que comienza hace más de trece mil millones de años, el de la historia de nuestro universo, que nace en una turbulencia inaudita, se continúa con la formación de núcleos, de átomos, de galaxias, de astros. Después, hace cuatro mil millones de años, el relato adopta un curso singular sobre un planeta de un sol de suburbio con el nacimiento de la vida,

<sup>3</sup> «L'Histoire a conquis l'Univers», en Myriam Cottias, Laura Downs, Christiane Klapisch-Zuber (dir.), *Hommage à André Bourgière*, Presses Universitaires de Rennes, 2010.

sus desarrollos vegetales y animales y, en una rama de la evolución, de vertebrados a mamíferos, de mamíferos a primates, aparecen los homínidos bípedos, nuestros ancestros, hace más de siete millones de años, que comienzan un nuevo gran relato en el seno del megarelato del universo: ese relato es el de la hominización, que se continúa con la aparición del *Homo sapiens* y luego deviene en el relato de la diáspora de las sociedades arcaicas sobre toda la superficie del planeta, hasta la aparición en cinco puntos del globo de sociedades justamente llamadas históricas, porque con ellas aparecen la cronología, las ciudades y los imperios, después las naciones, a través de grandiosas creaciones civilizatorias, guerras, hecatombes, desastres. Y esta historia se prosigue a partir del siglo XVI a través de dominaciones y esclavitudes en historia de la mundialización, que hoy vuelve interdependientes todas las partes del globo y crea nuevas esperanzas y nuevas amenazas mortales para la humanidad. Y la aventura continúa en la incertidumbre y lo desconocido.

La historia humana es un gran relato, no continuo sino marcado por discontinuidades, acontecimientos, accidentes, catástrofes, invenciones, creaciones. También podemos decir con seguridad que la historia que incluye discontinuidades, accidentes e innovaciones, que incluye tanto el acontecimiento como el curso largo, las revoluciones y los estancamientos, no solo ha reconquistado su legitimidad como historia compleja y completa de la humanidad, impone su pertinencia también, como vamos a verlo, para la hominización, la vida, el universo.

La hominización no es simple evolución a partir de un ancestro cuya descendencia habría evolucionado progresivamente para llegar al *Homo sapiens*. Hoy sabemos que hubo que hubo muchas especies de homínidos concurrentes hace millones de años, que el *Homo habilis* fue suplantado por el *Homo erectus* y que, incluso en la época en que el *Homo sapiens* se impuso en Europa, se registra la presencia de su primo, el *Homo neanderthalensis*, que tenía las mismas aptitudes fabriles y los mismos hábitos funerarios. La desaparición del *neanderthalensis*, ¿se debió a un genocidio practicado por el *sapiens*, a un virus al que el *sapiens* era insensible? No sabemos. Pero se puede decir que la hominización no es

solamente una evolución, es también una historia puntuada por acontecimientos, accidentes, desapariciones, innovaciones. Es a la vez continua y discontinua. El desarrollo del cerebro se hace por medio de discontinuidades, puesto que son especies nuevas las que emergen con un cerebro más desarrollado, y eso hasta el *Homo sapiens*, cuyo volumen cerebral se ha duplicado quizá a continuación de una mutación genética. Y la mutación genética que siempre establece una discontinuidad es lo que hace aparecer una sucesión de especies homínidas diferentes hasta que el *sapiens* estabiliza su imperio. La aparición de nuestro propio lenguaje articulado, inseparable de la aparición de la cultura, es, élla misma, un acontecimiento fundador que han permitido la postura erecta y la reorganización de la cavidad caraneana. Así, la hominización da cuenta de una historia multidimensional de acontecimientos, continua/discontinua y, por lo tanto, compleja.

Las sociedades prehistóricas son sociedades que viven como pequeñas sociedades de cazadores recolectores; se diferencian unas de las otras por sus mitos, sus adaptaciones al medio y al clima, pero lo que constituye una verdadera historia en la prehistoria es su diáspora que, a partir de África, según parece, se expandió por todos los continentes por tierra y también por mar. Hay una miríada de pequeñas historias, las de esas sociedades en el seno de un fenómeno histórico capital: la aparición de una primera mundialización constituida por la diáspora planetaria de la humanidad y la extrema diversificación de sus lenguas, costumbres, culturas.

Nuestra historia, la nuestra, comienza en cinco puntos del globo con la constitución en condiciones todavía difíciles de concebir, por agregaciones y transformaciones de microsociedades prehistóricas en grandes sociedades históricas, con agricultura, sedentarismo, ciudades, Estado, ejército, clases sociales, esclavitud, grandes religiones, artes refinados o grandiosos. En suma, la historia nació de una cadena de acontecimientos integradores y metamorfozantes, y la dimensión de los acontecimientos va a residir en las guerras, formaciones y destrucciones de imperios, batallas con resultados a veces decisivos para la suerte de una sociedad y, en el interior de las

sociedades, golpes de Estado, regicidios, revueltas, represiones y, a veces, metamorfosis, como la que transformó la pequeña Roma rústica en un imperio ecuménico.

Así la historia es a la vez seignobosiana y braudeliana, marxista y shakespiriana, productora y destructora, obediente a largos procesos, pero de pronto desviada por acontecimientos como la aventura de un Alejandro, la predicción de un Jesús universalizado por Saulo de Tarso –San Pablo–, la de Mahoma. Desviaciones, como el capitalismo en la sociedad feudal, la ciencia moderna en el siglo XVII, el socialismo en el siglo XIX, se vuelven tendencias, luego fuerzas históricas formidables que revolucionan las sociedades al desarrollarse. Enormes imperios a veces se desploman víctimas de invasiones que siembran de ruinas y muertos, otras veces implosionan por efecto de factores internos de desintegración, a los que a veces se suman factores externos. También hay que introducir la catástrofe en la historia humana. Catástrofes como la aniquilación de Sumeria Agadé, Babilonia, el Imperio Persa, la aniquilación de la civilización azteca, la civilización maya, la civilización inca... Catástrofe como la dislocación del Imperio Otomano, del Imperio Austrohúngaro, como la implosión del imperio soviético... Además, debemos introducir la idea de metamorfosis en la historia humana, puesto que ella nace de una metamorfosis de la cual, a partir de sociedades arcaicas sin agricultura, sin Estado, sin ciudad, aparecen las sociedades históricas. Otra metamorfosis: la de una Europa feudal en Europa moderna.

Si consideramos la historia humana en todos sus aspectos complejos, de creaciones y de destrucciones, de larga duración y de accidentes brutales, de progreso y de retroceso, de desarrollos y de catástrofes, es precisamente ese tipo de historia el que vamos a encontrar en la historia de la vida y en la historia del universo. Es ese tipo de historia que nos revela lo que se creía continuo y lineal, la evolución biológica, y lo que se creía inmovil, el universo.

La evolución biológica es histórica en el sentido que los unicelulares se han asociado para formar seres policelulares, que el reino vegetal creó el dispositivo clorofílico que le permite captar la energía solar, que el reino animal crea aletas, patas, alas y órganos como el corazón, el hígado, el cerebro. La evolución es creadora, como decía

Bergson, o, más bien, la creatividad es el motor de la evolución. Las simbiosis, como la simbiosis original entre dos organismos celulares de la que nació la célula eucariota propia de los seres multicelulares, y las metamorfosis, como las que operan la transformación de las orugas en mariposas o libélulas, son también motores de la evolución viviente. Pero la historia de la vida también ha conocido catástrofes que la han modificado. Hoy se sabe que una catástrofe al final de la era primaria, en el pérmico, hace doscientos cincuenta y dos millones de años aniquiló casi todas las especies vivientes y que la vida recomenzó sobre nuevas bases. Entre los raros sobrevivientes, el *lyphosaurus*, ancestro de los mamíferos; también se sabe que otra catástrofe de origen volcánico o meteorítica, hace sesenta y cinco millones de años, determinó la aniquilación de los dinosaurios y dio oportunidad a los pequeños mamíferos, nuestros ancestros. Tal como los mestizajes debidos a las invasiones, dominaciones, encuentros de cultura marcaron toda la historia humana y que todo francés, por ejemplo, lleva en él múltiples mestizajes; como nos dice Ameisen, «toda célula, de la más simple a la más compleja, es una mezcla de seres vivientes de orígenes diversos, un mestizaje».<sup>4</sup> Como en la historia de las sociedades humanas, la historia de los organismos vivientes comporta guerras permanentes; no solo la guerra entre antagonistas por una misma presa, sino guerra entre bacterias y virus de un lado, y organismos vivientes del otro, que disponen de sus sistemas inmunológicos como fortificaciones y armadas contra los invasores unicelulares. Y esta guerra no tiene fin porque cepas resistentes de bacterias resisten a los antibióticos y porque los virus mutan sin cesar, como los de la gripe o del sida, para engañar a las defensas del organismo que atacan. Es así que se encuentran los mismos caracteres fundamentales en la historia de la vida y en la de la humanidad.

Así, no es tanto la evolución de la vida que comporta historias de formas múltiples, es más bien la Historia de las formas múltiples de la vida que comporta las multiplicidades de la evolución.

<sup>4</sup> Jean Claude Ameisen, *Dans la lumière et les ombres. Darwin et le bouleversement, du monde*, Fayard/Éditions du Seuil, 2008.

La vida misma nació de un acontecimiento quizá único en la Tierra, porque todos los seres vivos disponen del mismo código genético, las mismas propiedades de base autoproducidas, autorreparadoras, cognitivas. Con justicia se ha podido suponer que en condiciones particulares, un torbellino de macromoléculas, amplificándose y complejizándose, ha podido metamorfosearse en un ser auto-eco-organizador, es decir vivo, con cualidades y propiedades desconocidas en el mundo físico-químico, aunque constituido por elementos estrictamente físico-químicos. La aparición de lo vivo sería entonces una realización decisiva de una evolución físico-química que habría producido moléculas cada vez más complejas y también habría reunido moléculas autorreplicativas (ARN, ADN) y proteínas en una entidad que se vuelve viva y se alimenta en el seno de su ambiente.

Lo que pasa es que de manera fundadora y fundamental el universo ha entrado en la historia y la historia ha entrado en el universo. Hubble ya había descubierto la dispersión de las galaxias, que quebraría la supuesta inmovilidad del cosmos. Después se ha supuesto un primer acontecimiento, de naturaleza térmica, casi explosivo, del que habría nacido el universo, lo que fue confirmado por la detección de una radiación isotropa fósil que llega de todos los horizontes de nuestro universo actual e indica que hubo un acontecimiento original llamado Big Bang. Desde los primeros segundos, las partículas aparecen, se encuentran en colisiones que las aniquilan mutuamente, en asociaciones que forman los nudos y luego los átomos, y el primer genocidio marca el nacimiento de nuestro universo: el aniquilamiento de la antimateria por la materia, como quizá haya habido al aniquilamiento de los neandertales por el *Homo sapiens*. Por efecto de la gravitación se formaron protogalaxias y polvos cósmicos se aglutinaron a una temperatura creciente y donde se operó una deflagración que hace nacer miles de millones de estrellas, que siguen naciendo sin cesar. Pero todas esas estrellas, lo mismo que los seres vivos, están destinadas a morir una vez que se agote su combustible interno. La historia del universo es, entonces, una historia de formación de organizaciones (átomos, moléculas, astros) y de degradación y desintegración de

organizaciones según el segundo principio de la termodinámica, que es un principio de degradación y de dispersión, es decir, de muerte.

Sin duda hay grandes discontinuidades entre la historia del universo, la de la vida, la de la humanidad. Los principios de la historia biológica, que, con la creación y evolución de innumerables especies, comporta adaptaciones a un ambiente propio, creatividades propias, antagonismos y complementariedades propias, son diferentes de las de la historia física. Los principios de la historia humana ya no son los de la evolución biológica: aquella casi se ha detenido con el *Homo sapiens*. Son evoluciones culturales y sociales las que aparecen y se desarrollan. Pero hay una historia generalizada que es compleja y que comporta una dialéctica permanente entre orden, desorden y organización, que comporta creaciones, complicaciones, regresiones, catástrofes, que comportan acontecimientos transformadores/perturbadores a la vez que procesos de larga duración.

La historia general combina el tiempo cíclico, el de repeticiones y reiteraciones, y el tiempo irreversible. De este modo los planetas giran alrededor del Sol, el día sucede a la noche y las estaciones a las estaciones en la Tierra, las sociedades establecen su calendario fijándolo justamente sobre el tiempo cíclico de los astros y de la Tierra misma, pero es el tiempo irreversible el que alimenta al tiempo cíclico y el que finalmente lo destruirá.

Hay entonces historias: la historia del universo, la historia de la vida, la historia de la humanidad. Pero hay una historia generalizada hecha de una dialéctica de orden/desorden/organización en la que se inscriben diversas historias, todas portadoras de innovaciones/creaciones y de desintegración y muerte. ¿A dónde se dirige? No se sabe... Las últimas noticias del cosmos nos anuncian que, por efecto de una energía negra invisible y hegemónica, la gravitación que tiende a concentrar el universo estaría destinada al fracaso en provecho de una dispersión y, como lo anuncia el poeta Eliot, moriría en un murmullo, «*a whisper*». La historia humana es evidentemente tributaria de esa historia generalizada. No podría continuar en la Tierra después del enfriamiento ineluctable del Sol. La emigración hacia otros planetas no haría más que diferir la muerte...



Así la historia humana se inscribe en el gran relato de la hominización, que se inscribe en el gran relato de la vida y éste se inscribe en el gigantgesco relato del universo. Contenemos en nosotros la historia del universo y la continuamos en el nivel de realidad nueva. La historia del universo también es shakespiriana, como la historia humana, *like a tale told by an idiot, full of sound and fury*.

Sea lo que sea, como decía Hugo von Hofmannsthal, «estamos en las alas del tiempo y no tenemos garras para afirmarnos».

### 3. LA SOCIEDAD HUMANA

Lo humano, ya lo dijimos, es trinitario. Se define en un bucle de tres términos *especie/individuo/sociedad*, en el que cada uno de los términos es necesario para la existencia de los otros, en el que cada uno de los términos que engloba a los otros se encuentra a la vez en el interior de cada uno de ellos (la especie está en el individuo, con su patrimonio genético y su potencialidad reproductora, la sociedad está en el interior del individuo, en su cultura, su lenguaje, sus costumbres).

Toda sociedad se halla sometida a dos cuasiprogramas a la vez complementarios y antagonistas: el programa comunitario (*Gemeinschaft*) de solidaridad frente al mundo exterior y principalmente al enemigo, el programa societario, que comporta concurrencias, rivalidades y conflictos (*Gesellschaft*), que predominan en tiempos de paz.

#### 4. UNA ÉTICA DEL GÉNERO HUMANO

La enseñanza debe conducir a una «ántropoética» por la consideración del carácter ternario de la condición humana, que es a la vez individuo-sociedad-especie. En ese sentido, la ética individuo/sociedad requiere de un control mutuo de la sociedad por el individuo y del individuo por la sociedad, es decir la democracia; la ética individuo/especie convoca al siglo XXI la ciudadanía terrestre.

La ética, cuyas fuentes, a la vez muy diversas pero universales, son solidaridad y responsabilidad, no podría enseñarse con lecciones de moral. Debe formarse en los espíritus a partir de la conciencia de que el humano es a la vez individuo, parte de una sociedad, parte de una especie. En cada uno de nosotros llevamos esa triple realidad. Es así que todo desarrollo verdaderamente humano debe comportar el desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las solidaridades comunitarias y de la conciencia de pertenencia a la especie humana.

A partir de ello se esbozan las dos grandes finalidades ético-políticas del nuevo milenio: establecer una relación de control mutuo entre la sociedad y los individuos por la democracia, realizar la humanidad como comunidad planetaria. La enseñanza debe contribuir no solo a una toma de conciencia de nuestra *Tierra Patria*, sino también permitir que esa conciencia se traduzca en una voluntad de realizar la ciudadanía terrestre.



**VI**  
**SER FRANCÉS**



Enseñar a ser francés es una apuesta mayor de la reforma de la educación, sobre todo en nuestro período de crisis de la integración. La historia de Francia, tal como se la enseña, resulta muy extraña para el alumno de ascendencia de inmigrantes, ya sean africanos o martiniqueses de origen –en los que la historia colonizadora de Francia evoca la servidumbre y la esclavitud–, ya norafricanos o vietnamitas de origen –en los que no puede dejar de evocar las difíciles liberaciones ganadas y quizá las sangrientas guerras de independencia–. El judío no es reconocido como ciudadano sino por la Revolución, aunque negado como ciudadano normal por el antisemitismo. El musulmán experimenta los rechazos que se acrecientan contra su religión.

En cambio, existe una cara de la historia de Francia que, si bien esencial, resulta ignorada o desconocida. Es la que identifica esa historia con la formación progresiva de una unidad multicultural. Es la que inscribe un sello de universalidad en la obra de sus pensadores, de Montaigne a Voltaire, y en la Revolución Francesa. Ser francés es haber sido afrancesado.

La historia de Francia, en el curso de la historia propiamente dicha, debería entonces hallarse presente bajo el ángulo del afrancesamiento.

## 1. LOS CUATRO NACIMIENTOS DE FRANCIA

Los orígenes mítico-reales de Francia, tal como se los enseña en los libros de historia para escolares, tiene un carácter de complejidad mestiza. El primer nacimiento reconocido es galo: dividida hasta la conquista romana, la Galia se forma uniéndose contra el conquistador. Así la historia futura recuerda a Vercingétorix como el primer héroe nacional. Pero el momento de formación precede por poco el momento de disolución porque, vencido e inmolado Vercingétorix, la Galia se vuelve romana. Sin embargo, en nuestra mitología nacional, Roma no es considerada como una potencia enemiga de ocupación sino como la coformadora, en la integración mutua de dos componentes, de un segundo nacimiento, el de una entidad denominada, justamente, galorromana que absorbe en ella la latinidad en la lengua y la civilización.

A ese segundo nacimiento sucede un tercero, en medio del caos de invasiones que se instala con la descomposición del Imperio Romano. Clovis es el operador mítico de ese tercer nacimiento. Ese rey franco va a dar a Francia el nombre que parece definir la francesidad frente a la germanidad, porque Clovis es designado en las crónicas ulteriores como el vencedor de los alamanes en la batalla de Tolbiac (496); convertido al cristianismo y consagrado en Reims, aparecerá como el fundador de la Francia cristiana. Pero no fue Clovis quien derrotó a los alamanes, y los francos eran un pueblo germánico cuya lengua también lo era. En realidad, Clovis opera el tercer nacimiento de



Francia integrando la sustancia germánica e incorporando el cristianismo.

El cuarto y verdadero nacimiento tuvo lugar en 987 con el reinado de Hugo Capeto. Ese nacimiento es paradójico, ya que espacio propiamente real no cubre más que la Îsla de Francia, el Orleanesado y la región de Senlis. El resto se divide en muchos feudos independientes de hecho, étnica y lingüísticamente muy diversos, desde el condado de Bretaña al ducado de Alta Lotaringia, del condado de Flandes al condado de Provenza.

## 2. EL AFRANCESAMIENTO CONTINÚA

A partir de los reyes capetos Francia se hizo afrancesando poblaciones no afrancesadas: la lengua era el dialecto d'oïl de la Isla de Francia y del Orleanesado que, imponiéndose y superponiéndose sobre muchos otros dialectos de oïl y de oc, llegó a ser el francés.

Es decir que Francia se constituyó a través de un proceso multiseccular de afrancesamiento de pueblos y de etnias mucho más heterogéneo que los de la exYugoslavia, por ejemplo.

El afrancesamiento no se realizó únicamente con calma, pero no se realizó solamente por la fuerza. Hubo mezclas e integración en la formación de la gran nación. La identidad francesa no implicó la disolución de las identidades provinciales, ella realizó su subordinación y comporta en ella la identidad de la provincia integrada, es decir una doble identidad.

La Revolución Francesa aportó al afrancesamiento una legitimación republicana: operando una sustitución de soberanía, el pueblo se proclama soberanamente «gran nación» en la fiesta de la Federación del 14 de julio de 1790, cuando los representantes de todas las provincias declaran solemnemente su voluntad de ser francesas. Desde entonces, Francia incorpora, en su propia naturaleza, un espíritu y una voluntad. Francia, sin dejar de permanecer un ser terrestre, se vuelve un ser espiritual y eso tanto más cuanto que, con el mensaje de la Declaración de los Derechos del Hombre, la idea de Francia comporta en adelante, en su misma singularidad,

la idea de universalidad. De allí el amor que la idea de Francia inspiró a tantos proscriptos, humillados y perseguidos en el mundo.

La polémica franco-alemana sobre Alsacia-Lorena, en el siglo XIX, afirmó la concepción espiritual de la identidad francesa. Mientras Alemania considera suya esa tierra germánica de lengua y de cultura, Francia la reconoce suya por su espíritu y su voluntad de adhesión. Es justamente la idea voluntarista y espiritualista de la Francia que la III República hizo triunfar sobre las ideas de raza y de sangre que le opone la parte antirrepublicana, cuyos tres componentes, monárquico, católico y xenófobo, se van a disociar progresivamente.

### 3. EL AFRANCESAMIENTO POR INTEGRACIÓN DE INMIGRANTES

En el marco integrador de la III República, el afrancesamiento se continúa en el siglo xx, pero de un modo totalmente nuevo, ya no a partir de territorios anexados o reunidos, sino a partir de inmigrantes provenientes de países vecinos. Francia es entonces el único país de Europa demográficamente declinante donde, además, las tierras menos fértiles son abandonadas por sus habitantes. Esta situación atrae las primeras oleadas de italianos y españoles. La III República instituye entonces leyes que permiten a los hijos de extranjeros nacidos en Francia volverse automáticamente franceses y facilitan la naturalización de los padres. La instauración, en la misma época, de la escuela primaria laica, gratuita y obligatoria permite acompañar la integración jurídica con una integración del espíritu y del alma. En ese sentido, el «nuestros ancestros los galos» que se ha hecho balbucear a los hijos de los inmigrantes no debe ser visto solamente en su estupidez. Esos galos míticos son hombres libres que resisten la invasión romana, pero que aceptan la aculturación en un imperio vuelto universalista después del edicto de Caracalla. En el afrancesamiento, los niños reciben buenos ancestros, que les hablan a la vez de libertad y de integración, es decir, de su futuro de ciudadanos franceses.

Es así como el proceso multiseccular de afrancesamiento ha formado a Francia. En el curso de ese proceso, la Revolución Francesa introdujo en el código genético de la identidad francesa un principio

espiritual y la idea de universalidad. Lo que significa que el resurgimiento francés comprendido en esa lógica histórica no es un proceso de rechazo o de encerramiento.

Ciertamente, hubo dificultades y grandes sufrimientos y humillaciones que soportaron los inmigrantes, viviendo a la vez acogida, aceptación, amistad y rechazo, privación, desprecio, insultos. Las reacciones xenófobas no pudieron, sin embargo, impedir el proceso de afrancesamiento y, en dos y como máximo en tres generaciones, los italianos, españoles, polacos, judíos laicizados del este y del oriente mediterráneo se hallaron integrados hasta y por la mezcla del matrimonio mixto. De ese modo, a pesar de poderosos obstáculos, la máquina de afrancesar laica y republicana ha funcionado admirablemente por medio siglo.

¿Hoy se encuentra oxidada? ¿Encuentra problemas nuevos que no puede resolver?

#### 4. LAS NUEVAS DIFICULTADES

Hubo, lo hemos visto, una mutación en el afrancesamiento cuando este, a principios de siglo, se efectuó no ya provincializando territorios sino nacionalizando inmigrantes. Hoy, nuevas condiciones parecen obligar a recurrir a una segunda mutación.

Primero hay un exotismo de religión o de piel en muchos inmigrantes, provenientes de los Balcanes, del Magreb, del África negra, de Asia (Pakistán, Filipinas). No obstante, hay que señalar que la religión de los inmigrantes deja de ser un obstáculo desde que se acepta la laicidad de la vida pública francesa, condición *sine qua non* de la integración, producida por judíos y musulmanes de las generaciones precedentes que, como los católicos, pudieron guardar a título privado su fe religiosa. Hay que hacer notar que los negros y criollos de los territorios de ultramar ya entraron a la nacionalidad francesa, lo mismo que vietnamitas y chinos. Pero la extensión del flujo debe llevarnos a concebir que un carácter multiétnico y multicultural ampliado se vuelve un constituyente nuevo de la identidad francesa, que, como ya sucede en la de los países de América del Norte y del Sur, va a comportar en ella la posibilidad de integrar todos los constituyentes étnicos de la diversidad planetaria.

En segundo lugar, hemos entrado en un período de crisis de identidad de múltiples caras. La doble identidad, provincial y nacional, deja de ser vivida de modo pacífico cuando la corriente de homogeneización mundializante amenaza la primera identidad. De donde,

a partir de 1960, las reacciones provinciales de defensa lingüística, cultural y económica para salvaguardar la identidad amenazada. El mismo problema, de modo diferente, se plantea igualmente entre los inmigrantes, que quieren beneficiarse de la civilización francesa sin disolver en ella su identidad. Resulta que la identidad francesa debe seguir siendo una doble identidad y respetar en adelante atentamente, incluyendo a los propios franceses, las diversidades étnicas/culturales, lo que supone una superación del jacobinismo homogeneizante.

En tercer lugar, el problema del afrancesamiento se ubica hoy en el contexto de una crisis de la civilización urbana. Esta crisis que sufre la mayoría de la población francesa favorece los rechazos y las agresividades, lo que impulsa, entre los inmigrantes recientes, el repliegue al gueto, el encerramiento en solidaridades de origen y la constitución de bandas adolescentes étnicamente cerradas en ellas mismas. Todo eso fortalece el bucle causal, donde las hostilidades se entrealimentan unas a las otras, constituyendo frenos a la integración.

En cuarto lugar, las tensiones extremas que, desde la guerra de Argelia hasta la guerra del Golfo y el nuevo yihadismo, renacen periódicamente entre el mundo arabe-islámico y el mundo europeo-occidental, no están cerca de verse aplacadas mientras la crisis de Medio Oriente, con el problema israelí-palestino en primer lugar y, luego, las crisis de descomposición irakí, libia, siria, pesan como espadas de Damocles sobre nuestro futuro. La tensión muda, pero temerosa y quizá de odio por parte de uno y otro, constituye una barrera invisible a la profundización de la integración de las poblaciones de origen árabe-islámico. El caso de Khaled Kelkal y Mohammed Mehra ilustran la oscilación, entre muchos jóvenes hijos de magrebíes nacidos en Francia entre integración, delincuencia,, yihadismo.

Por último, el temor de la avalancha de inmigrantes pobres del sur y del este en una sociedad condenada al desempleo y amenazada por la crisis crea un clima apto para favorecer los rechazos ciegos. Eso plantea el problema de si el proceso de afrancesamiento puede proseguirse en el momento en que tanto las condiciones psicológicas, sociales y económicas son favorables para las xenofobias y racismos

en un proceso de regresión política favorable a los cerramientos nacionalistas y etnicistas.



## 5. CON LOS COLORES DE FRANCIA

Para empezar retiremos todo criterio cuantitativo abstracto que determinara las tasas de inmigrantes integrables. Una cultura fuerte puede asimilar un número de inmigrantes muy grande. Así, desde principios del siglo xx, una Cataluña de dos millones de habitantes pudo catalanizar a seis millones de no catalanes. La fuerza de la cultura catalana radicaba en que era una cultura urbana, cuya lengua era hablada por la burguesía y la intelligentsia, y no una cultura folklórica residual de la campaña. La cultura francesa es muy fuerte. Es una cultura de ciudades, que favorece encuentros de trabajo, de bistró, de tiempo libre (hay que ver cómo una gran victoria del fútbol francés inmediata y provisoriamente afrancesa negros y magrebíes); esa cultura comporta un sistema educativo generalizado y todavía poderoso. Es una cultura pública y cívica de carácter laico, y es esa laicidad la única capaz de integrar política e intelectualmente las diversidades étnicas. Es la cultura laica que constituye a la vez uno de los caracteres más originales de Francia y la condición *sine qua non* de la integración del extranjero.

Pero debemos dejar de vincular uniformización cultural y laicidad. Por el contrario, hay que vincular el abandono del jacobinismo cultural con la regeneración de la laicidad. Entonces nuestra cultura podrá abrir más su universalidad potencial y aceptar la idea de una Francia multiétnica y multicultural que, abriéndose a los diversos colores de piel, permanecerá en los colores de Francia, es decir Una.

Los Estados Unidos disponen de una cultura fuerte de naturaleza

diferente. Está fundada sobre los principios de su Constitución, sobre el sueño americano de éxito y sobre la unificación de costumbres, gustos, gestos, modos de hablar que han difundido el cine y la televisión, lo que les permite, a pesar de enormes desórdenes, violencias e inequidades, metabolizar inmigrantes de todos los orígenes y fabricar estadounidenses. Francia, que se ha hecho y desarrollado en y por el afrancesamiento permanente a lo largo de una historia milenaria, es diferente. Su estatuto se halla entre el de otros países europeos dotados de una historia singular: por mucho tiempo países de inmigrantes, no los saben integrar, y el de los Estados Unidos, país de inmigración por naturaleza.

El problema no es entonces, en principio, el de la cantidad de inmigrantes. El problema es el del mantenimiento de la fuerza de la cultura y de la civilización francesas. Es inseparable del problema que plantea el devenir de la sociedad francesa.

Hemos dicho que la cultura urbana y la educación son factores fundamentales en el afrancesamiento de los inmigrantes. Pero la ciudad está en crisis, la educación se esclerosa. El deterioro de civilización es a la vez el problema de fondo de nuestra sociedad y el problema de fondo del afrancesamiento.

Una cultura fuerte puede integrar, pero no en condiciones de crisis económica y moral graves. Hoy todo está relacionado: política, economía, civilización. Se comienza a ver el vínculo entre ciudad-periferias-vivienda-atomización-jóvenes-drogas-inmigrantes-desocupados, aunque cada uno de esos problemas comporte su especificidad.

Avicena, después de Hipócrates, decía que hay que tratar las causas de una enfermedad y no sus síntomas. Pero también decía que cuando el enfermo está muy mal hay que tratar de urgencia los síntomas (vivienda, créditos, tiempo libre, deportes, etc.), pero no por ello hay que olvidar los problemas de fondo, que requieren la elaboración de una política de fondo, una política de civilización.

Una política de civilización apuntaría a regenerar las ciudades, reanimar las solidaridades, suscitar o resucitar la buena convivencia,

a regenerar la educación. Estas pocas orientaciones no formulan soluciones, indican vías.

No hay que excluir la hipótesis de que estamos sumergidos por crisis en cadena y que, entonces, las regresiones económicas, sociales, políticas entrañarán la detención del afrancesamiento. Un progreso económico, social o político comportará, por el contrario, la continuación del afrancesamiento.

Por último, es necesario situar el problema de la inmigración en su contexto europeo. Todos los países de Europa se hallan hoy en crisis demográfica, todos los países occidentales y nórdicos tienen poblaciones inmigradas. El modelo francés de naturalización y de integración escolar podría entonces transformarse en un modelo europeo, que permitiría a Europa rejuvenecer demográficamente y asumir su nueva y futura condición de provincia planetaria. Además una ciudadanía europea permitiría a los inmigrantes acceder a una multiidentidad nueva, provincializando su origen extraeuropeo. Y aun en el seno de esa concepción europea, la originalidad francesa permanecerá porque, repitémoslo, la historia de Francia se confunde con la historia del afrancesamiento.

Aquí, una vez más, la prospección de un futuro requiere el retorno a las fuentes. De allí nuestra convicción: continuar la Francia milenaria, la Francia revolucionaria, la Francia republicana, la Francia universalista, es también continuar el afrancesamiento. Es continuar la originalidad francesa en la integración europea.

Pero tal continuación requeriría de una profunda regeneración, no solamente política y cultural, sino también pedagógica. De cualquier modo, la ruta será larga, difícil, aleatoria, y habrá todavía sangre y lágrimas.



**CONCLUSIÓN:  
REGENERAR EL EROS**



*Todo lo que no se regenera degenera.*

EDGAR MORIN

No existe consenso previo para la innovación. No se avanza a partir de una opinión media que no es democrática sino mediocrática. Se avanza a partir de una pasión creadora. Toda innovación transformadora es primero una desviación. Fue el caso del budismo, del cristianismo, del islamismo, de la ciencia moderna, del socialismo. La desviación se difunde, volviéndose una tendencia y, después, una fuerza histórica. Precisamos una revolución pedagógica equivalente a la de la universidad moderna, nacida en Berlín a principios del siglo XIX. Es esta universidad, hoy mundializada, la que hay que revolucionar, conservando sus adquisiciones, pero introduciendo en ella el conocimiento complejo de nuestros problemas fundamentales. Es todo el sistema de educación contemporánea, fundado sobre el modelo disciplinario de la universidad y la disyunción entre ciencias y humanidades lo que hay que revolucionar en el mismo sentido.

De todos modos, se halla en curso una revolución salvaje de las condiciones de adquisición de los saberes en Internet y se desencadena. Esta revolución afecta la economía, las relaciones humanas, la propia educación. El desarrollo de una gratuidad de adquisición de conocimientos, de adquisición de literatura, de música, la posibilidad de difundir gratuitamente el saber y el arte en todo el planeta, en curso de realización, por una parte nos abre una posibilidad muy

amplia de democratización cultural y, por otra, nos obliga a repensar todo el sistema de enseñanza. A pesar de todas las comunicaciones por videos, Skype y otros, en Internet falta la presencia física, carnal, psíquica, activa, reactiva y retroactiva del educador, no como auxiliar sino como director de orquesta que permita considerar, criticar, organizar los conocimientos de Internet. Depende de nosotros civilizar esta revolución introduciendo en ella el Eros del director de orquesta, maestro o profesor, que puede y debe guiar la revolución pedagógica del conocimiento y del pensamiento. ¿Quién más que ese director de orquesta podría enseñar concretamente las trampas del error, de la ilusión, del conocimiento reductor o mutilado en un diálogo permanente con el alumno? ¿Quien más podría, si no es en el intercambio comprensivo, enseñar la comprensión humana? ¿Quien más podría incitar concretamente, alentando y estimulando, a afrontar las incertidumbres? ¿Quién más, en su humanismo activo, podría incitar a ser humano? ¿Quién más, en su amor a Francia una y diversa, podría hacer comprender la naturaleza multicultural de nuestra nación y continuar de ese modo, en su escala, el afrancesamiento?

Esta noción de director de orquesta invierte el propio curso de la clase. El docente no distribuye ya prioritariamente el saber a los alumnos. Una vez que el tema de una tarea o de una interrogación oral se ha fijado, es responsabilidad del alumno buscar en Internet, los libros, las revistas y todos los documentos útiles la materia de la tarea o la interrogación y presentar su saber al docente. Y es ahora este, verdadero director de orquesta, el responsable de corregir, comentar, apreciar el aporte del alumno, para llegar, en el diálogo con sus alumnos, a una verdadera síntesis reflexiva del tema en cuestión.

Más allá de la escuela y de la universidad actuales, hay que perseguir esa simbiosis en la educación permanente para adultos. ¿No se podría, como se hacía en el pasado para el servicio militar, imaginar que cada ciudadano y ciudadana pueda efectuar veintiocho días por año de un servicio de educación, incluyendo la revisión y la puesta al día de los conocimientos, el ejercicio de gimnasia psíquica del autoexamen...?



El lector lo percibe ahora. El objeto de la reforma de la educación, que es, finalmente, el «bien vivir» de cada uno y de todos, particularmente para los docentes y los alumnos, requiere de ambas partes de una regeneración del Eros. Eso es posible porque ya es potencial en unos y otros. En los que han sentido la vocación de enseñar, el Eros estaba presente en el amor por el saber que dispensarían, el amor por una juventud a educar. Entre los niños y los jóvenes en la maravillosa curiosidad por todas las cosas, muchas veces frustrada por una enseñanza que corta la realidad del mundo en rodajas separadas, donde hasta la literatura se vuelve árida en la era semiótica. Esta curiosidad puede ser reanimada en deseo de saber,<sup>2</sup> no solamente con y por un maestro poseído por el Eros, sino también por una formación enriquecida de materias apasionantes como las de los siete saberes y las de la educación para la civilización.

Claro que eso no podría realizarse si no se incitara y educase para la comprensión mutua de las dos clases de la clase y, más ampliamente, para las nuevas generaciones, para una comprensión generalizada del otro, reconocido a la vez como semejante y diferente de sí.

Conocimiento del conocimiento y comprensión son dos términos claves. El conocimiento del conocimiento permitirá rastrear los errores en unos y en otros, educadores y educandos, que serán los primeros adultos de la primera generación formada para la lucidez. La comprensión permitirá rastrear, reconocer y superar muchos errores en unos y otros y será un precioso viático para los futuros adultos, primera generación formada en la comprensión de sí y del otro.

La comprensión es madre de la benevolencia. La comprensión es madre de lo que debe constituir la virtud maestra de toda vida en sociedad: el reconocimiento de la humanidad plena y de la dignidad plena del otro.

La comprensión, la benevolencia, el reconocimiento, van a permitir no solamente un vivir mejor en la relación enseñante-

<sup>2</sup> Philippe Meirieu, *Le Plaisir d'apprendre*, Autrement, 2014, y Britt-Mari Bath, *Élève chercheur, enseignante, médiateur. Donner sens aux savoirs*, Retz, 2013.

enseñado, en toda relación de autoridad, en toda relación humana, sino también combatir el mal moral más cruel, el más atroz que un ser humano pueda hacer a otro ser humano: la humillación.

La conflictualidad no podría abolirse totalmente, pero podría ser disminuida o superada por la comprensión. La armonía que evita todo antagonismo es imposible e, incluso, no deseable.

¡Pero cuánto progreso ético si nos engañamos menos, si nos comprendemos mejor! ¡Eso sería proseguir la hominización!

Repitamos de nuevo la interdependencia de todas las reformas.

La reforma del conocimiento y del pensamiento dependen de la reforma de la educación, que depende de la reforma del conocimiento y del pensamiento. La regeneración de la educación depende de la regeneración de la comprensión, que depende de la regeneración del Eros, que depende de la regeneración de las relaciones humanas, las que dependen de la reforma de la educación. Todas las reformas son interdependientes. Eso puede parecer un círculo vicioso descorazonador. Debe constituir un círculo virtuoso que aliente la conjugación de los dos saber-vivir:

- el que ayuda a equivocarse menos, comprender, afrontar la incertidumbre, conocer la condición humana, conocer nuestro mundo globalizado, beber en las fuentes de toda moral, que son solidaridad y responsabilidad;

- el que ayuda a orientarse en nuestra civilización, a conocer su parte sumergida que, como la del iceberg, es más importante que la parte emergida, a defenderse y a protegerse, a proteger los suyos.

Todo ello animando el gran círculo virtuoso, en una voluntad de cumplir la misión histórica de saber-vivir-pensar-actuar en el siglo XXI.

Eso sería más que una reforma, más rico que una revolución, UNA METAMORFOSIS.

# ÍNDICE

PREFACIO .....	7
I. ¡VIVIR! .....	13
1. ¿Qué es vivir? .....	15
2. ¿Vivir bien? .....	23
3. Saber vivir: filosofía de la filosofía .....	25
4. Enfrentar las incertidumbres .....	31
La incertidumbre se halla en el corazón de la ciencia .....	31
5. Incertidumbres del vivir .....	35
6. Vivir libremente .....	39
7. Para concluir .....	41
II. UNA CRISIS MULTIDIMENSIONAL .....	43
III. ¡COMPRENDER! .....	53
1. La comprensión intelectual .....	55
2. La comprensión humana .....	57

3. Los mandamientos de la comprensión .....	62
4. La comprensión	
en el seno de la escuela .....	65
5. La comprensión docentes-alumnos .....	68
6. La juventud enseñada .....	69
IV. ¡CONOCER! .....	73
1. Las cegueras del conocimiento:	
el error y la ilusión .....	75
2. El conocimiento pertinente .....	77
3. El error de subestimar el error .....	78
4. La reforma del pensamiento .....	82
Reforma de pensamiento	
y transdisciplinariedad .....	82
El sistema .....	84
La causalidad circular .....	84
La dialógica .....	86
El principio hologramático .....	87
El pensamiento complejo .....	88
Reforma del pensamiento y educación .....	90
Un programa interrogativo .....	91
El bucle de las ciencias .....	94
Aprender a aprender .....	94
Educación en la ciencia ecológica .....	95
La reforma de pensamiento y la ética .....	97
V. ¡SER HUMANO! .....	101
1. La condición humana .....	103
Enseñar la identidad terrícola .....	104
2. El gran relato .....	106
3. La sociedad humana .....	114
4. Una ética del género humano .....	115

VI. SER FRANCÉS .....	117
1. Los cuatro nacimientos de Francia .....	120
2. El afrancesamiento continúa .....	122
3. El afrancesamiento por integración de inmigrantes .....	124
4. Las nuevas dificultades .....	126
5. Con los colores de Francia .....	129
CONCLUSIÓN:	
REGENERAR EL ÉROS .....	133

Obras de Edgar Morin  
en Ediciones Nueva Visión

Edgar Morin

*La cabeza bien puesta. Repensar la reforma.*

*Reformar el pensamiento.*

*Bases para una reforma educativa.*

Buenos Aires, Nueva Visión, 2007

Edgar Morin / Unesco

*Los siete saberes necesarios*

*para la educación del futuro*

Buenos Aires, Nueva Visión, 2011

Edgar Morin / Anne Brigitte Kern

*Tierra patria*

Buenos Aires, Nueva Visión, 1993

Edgar Morin

*El mundo moderno y la cuestión judía*

Buenos Aires, Nueva Visión, 2007

Obras de Edgar Morin  
en Ediciones Nueva Visión

Edgar Morin / Claude Lefort,  
Cornelius Castoriadis  
*Mayo del 68. La brecha.*  
Seguido de  
*Veinte años después*  
Buenos Aires, Nueva Visión, 2009

Edgar Morin  
*Afavor y en contra*  
*de Marx*  
Buenos Aires, Nueva Visión, 2010

Edgar Morin / Patrick Viveret  
*¿Cómo vivir*  
*en tiempos de crisis?*  
Buenos Aires, Nueva Visión, 2011

Esta edición, de 1500 ejemplares, se terminó de imprimir en el mes de mayo de 2015 en **Artes Gráficas Color Efe**, Paso 192, Avellaneda, provincia de Buenos Aires, República Argentina.





Este libro prolonga una trilogía dedicada no tanto a una reforma de nuestro sistema de educación, sino a su superación, término que significa no sólo que lo que debe ser superado también debe ser conservado, sino además que todo lo que debe ser conservado debe ser revitalizado. Obliga a repensar no sólo la función –diría incluso la misión– de la enseñanza, sino también lo que es enseñado. Si enseñar es enseñar a vivir, según la justa expresión de Jean-Jacques Rousseau, es necesario detectar las carencias y lagunas de nuestra enseñanza actual para afrontar problemas vitales como los del error, la ilusión, la parcialidad, la comprensión humana, incertidumbres que encuentra toda existencia.

Este nuevo libro no hace más que recapitular las ideas de los precedentes, desarrolla lo que significa enseñar a vivir en nuestro tiempo, que también es el de Internet, en nuestra civilización en la que tan a menudo nos hallamos desarmados e incluso instrumentalizados, en nuestra era a la vez antropocena desde el punto de vista de la historia de la Tierra y planetaria desde el punto de vista de las sociedades humanas.

E.M.

Edgar Morin es sociólogo y filósofo director emérito de CNRS, presidente de la Asociación para el pensamiento complejo, autor de numerosas obras, doctor honoris causa en veintisiete universidades y sus obras son traducidas en el mundo entero.

Colección

OBRAS DE EDGAR MORIN

**Nueva Visión**

[administracion@nuevavisionedic.com.ar](mailto:administracion@nuevavisionedic.com.ar)

[ventas@nuevavisionedic.com.ar](mailto:ventas@nuevavisionedic.com.ar)

I.S.B.N. 978-950-602-668-4



9789506026684