

De la complejidad a la Teoría Crítica

From the complexity to Critical Theory

Gabriela Angulo Calzadilla

gabrielanocal@hotmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Instituto Pedagógico de Caracas

RESUMEN

El presente artículo, tiene por objeto dar respuesta a la interrogante: ¿es viable que la educación pueda formar para la reforma del pensamiento en los términos expuestos por Edgar Morín? Este autor señala que la escuela enseña la reducción de lo complejo; sin embargo, Morin (2001) le da a la educación la responsabilidad de la reforma del pensamiento. Desde la ciencia social crítica, autores como Apple mantienen que en la industria se han simplificado y separado las tareas en búsqueda de la productividad y el control de costos; esto se traslada a la escuela porque los objetivos de la educación se han hecho corresponder con los de las metas económicas. Desde tal perspectiva pareciera inviable confiarle a la escuela la responsabilidad asignada por Morín; no obstante, la ciencia crítica ofrece a los individuos el medio para la toma de conciencia y sugiere la clase de acciones para alcanzar la emancipación. Sólo desde esta opción será posible que la escuela “arme” a cada uno para la lucidez y se avance hacia un modelo de sociedad al servicio del ser humano.

Palabras clave: *Complejidad; ciencia social crítica; reforma del pensamiento; educación*

ABSTRACT

This article is intended to answer the question: Is it feasible that education can train for the reform of thinking in terms outlined by Edgar Morin? The author notes that the school teaches reducing the complexity; however, Morin (2001) has given education the responsibility to guide the reform of thought that is required. In the field of critical social science, scholars like Apple hold the tasks in the world industry have been separated

and made simpler for the sake of productivity and cost control. This view has been adopted in school because educational objectives have been forced to correspond to economic goals. From this perspective, attaching schools the responsibility Morin gives them books unfeasible. Nevertheless, the critical science offers individuals the means to raise awareness and the kind of action needed for emancipation. Only from this option it will be possible for schools to shape an individual for lucidity and the move towards a model of society that serves human being.

Key words: *Complexity; critical social science; reform of thought; education*

INTRODUCCIÓN

El presente artículo tiene por objeto dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿es viable que la educación pueda formar para la reforma del pensamiento en los términos expuestos por Edgar Morin?. Para atender a dicho propósito, se llevó a cabo una revisión de diversos textos del filósofo francés. Seguidamente, se revisaron autores ubicados en la ciencia social crítica. Para finalizar, a partir de la reflexión e interpretación de lo presentado por los autores, se intentó aproximarse a una respuesta a lo planteado.

MÉTODO

El trabajo constituye el producto de una investigación documental. Para Ramos (1984), ésta abarca el estudio de los fenómenos a través de documentos elaborados por el hombre social a través del tiempo. En este caso se restringió a una investigación bibliográfica. Nos concentramos en el estudio de parte de la extensa obra de Edgar Morín, puesto que este filósofo constituye hoy un referente irremplazable al estudiar la complejidad. Así también, se estudiaron algunos representantes de la teoría crítica, tales como M. Apple y V. Carr y S. Kemmis; el primero, por su aporte para entender los procesos de desadiestramiento y readiestramiento que se dan en la institución escolar y, los segundos, porque nos ilustran respecto

a la forma como se generan los significados en la sociedad y la vía que plantea la ciencia social crítica para superarlos.

La corriente crítica

A finales del siglo XX y en los inicios del XXI la complejidad permeó los espacios de discusión en las ciencias sociales. En estos tiempos cuando se aborda la complejidad, pareciera obligante detenerse en los planteamientos que al respecto hace el filósofo francés Edgar Morín.

Este autor considera que cuando los componentes diferentes de un todo no pueden separarse, cuando entre las partes y ese todo existe un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo, entonces se está en presencia de la complejidad (Morín, 1999).

Partiendo de tal condición, la sociedad, el conocimiento o la condición humana misma, constituyen en cada caso la complejidad. Sin embargo, también se sabe que ha predominado un enfoque reduccionista al abordar cada una de las dimensiones señaladas, simplificándolas, fragmentándolas. De esta manera, se ha logrado separar elementos de un todo, que están estrechamente vinculados, relacionados, simplificándose así la realidad compleja.

Además, Morin (1994) concibe la complejidad asociada al orden y al desorden. El orden está asociado a la idea de estructura, de organización, de interacción. El autor plantea que la idea enriquecida del orden requiere del diálogo "orden/desorden/interacciones/organización" (p.120), lo que conlleva a nuevos modos de pensar.

En ese nuevo modo de pensar ya no tiene cabida catalogar de extracientífico lo que no puede adecuarse al paradigma del orden absoluto; asimismo, la problemática del orden se vuelve compleja. En correspondencia con lo anterior, el paradigma de la simplicidad asociado al orden absoluto, al determinismo, a la disyunción-reducción y al

establecimiento de reglas, queda corto ante la misma complejidad de los fenómenos, sobre todo de los sociales.

Pero ¿por qué prevalece la visión de reducir lo complejo, de desunir los problemas, de la fragmentación de la realidad? ¿Por qué si hay un reconocimiento de la complejidad, en los procesos de producción de conocimiento sigue imponiéndose la visión de considerarlo como espejo de las cosas? ¿Por qué – como dice el mismo Morín (1999) – hasta nuestro propio modo de conocimiento separa los objetos? ¿Por qué hasta nuestra propia inteligencia no hace otra cosa que separar, romper lo complejo del mundo en fragmentos disociables, fracciona los problemas y convierte lo multidimensional en unidimensional? ¿Por qué si se habla hoy de un contexto planetario se sigue privilegiando a una visión simplista de la realidad? Todas estas interrogantes conducen a otra que apunta hacia una dirección distinta: ¿es que en este mundo globalizado de hoy prevalecen intereses para que no cambie nuestra forma de pensar, ni de abordar los problemas esenciales del hombre?

Ahora bien, Morín desvela además una realidad de saberes disociados, parcelados, compartimentados entre disciplinas y a la vez alerta acerca del abismo que hay entre aquellos y una realidad con problemas cada vez más pluridisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios. Entonces, ¿qué hacer frente a ese desafío? ¿Qué hacer para que los conocimientos lleguen a conjugarse y puedan considerar la situación humana, en la vida, en la Tierra, en el mundo y logren afrontar los grandes desafíos de los nuevos tiempos?

Morín (1999) habla entonces de la necesidad de la reforma del pensamiento y aquí tiene un papel importante que cumplir la educación. Pero el mismo autor coloca al sistema de enseñanza en el banquillo. Expresa que es la escuela quien nos enseña a aislar los objetos de su entorno, a desunir los problemas antes que a vincularlos e integrarlos, a separar, a descomponer, a desestimar lo que añada desorden o contradicción a nuestro pensamiento. En fin, nos lleva a reducir lo más complejo a lo menos complejo.

¿Cómo hacer entonces para que una escuela impregnada de saberes fragmentarios, disociados, asuma como principio epistemológico la integración del conocimiento en su conocimiento? ¿Cómo hacer para que la educación no continúe ciega ante lo que es el conocimiento humano y no siga sin preocuparse por hacer que se conozca lo que es conocer? Aquí de nuevo se insiste, surge la interrogante: ¿es que acaso existen intereses porque esto permanezca así? Y si es de esa manera, ¿qué tipo de intereses justifican que la escuela siga estando de espaldas a la necesidad de integración de los saberes?

Ante estas interrogantes es importante retomar a Morín (2001). El autor le otorga a la educación una gran responsabilidad en esta necesaria reforma del pensamiento, toda vez que le asigna la importante misión de “armar a cada uno en el combate vital para la lucidez” (p. 33). Esto implica que la escuela debe garantizar la construcción de conocimiento pertinente, que a decir de este filósofo debe evidenciar: (a) el contexto, (b) lo global, que es más que el contexto e implica las relaciones entre el todo y las partes; (c) el reconocimiento del carácter multidimensional de las unidades complejas como el ser humano o la sociedad; (d) lo complejo, la consideración de la unión entre la unidad y la multiplicidad.

Se comparte pues el planteamiento que la educación es quien debe asumir ese reto. En efecto ¿quién mejor que la educación para propiciar la reforma del pensamiento? ¿Qué mejor vía que la educación para ir en la búsqueda del rescate de lo propiamente humano entendido desde una perspectiva multidimensional, porque es a la vez, biológico, psíquico, social, afectivo, racional (Morín, 1999) y requiere ser abordado en su complejidad?

Se asume que la complejidad de lo humano hay que rescatarla, reivindicarla, porque esa manera insular de concebir nuestra humanidad ha conllevado a que ésta se vuelva invisible y que el hombre se desvanezca como “una huella en la arena” (Morín, 2001). Además, es precisamente la educación, la que debe impulsar ese rescate de lo propiamente humano. Pero para lograrlo, es preciso pensar en la educación, no solo

como institución educativa, sino ir más allá, entenderla como proceso social donde, por lo demás, se tejen otras dimensiones de la realidad, entenderla como espacio multidimensional. Hacerlo significa reivindicar la necesaria reflexión acerca del porqué la educación ha incidido, ha fomentado la disociación de los saberes, la parcelación del conocimiento, la simplificación y fragmentación del mismo.

La respuesta al anterior planteamiento no la encontramos en Morín, sino en otros autores ubicados en la corriente crítica, quienes proporcionan argumentos que permiten mirar hacia otros horizontes. Uno de ellos, es Apple (1997), quien reflexiona respecto al papel que cumple la educación en la fragmentación del saber y la simplificación de lo complejo en acciones específicas, simples.

Apple afirma que los objetivos de la educación están siendo transformados y en lugar de estar orientados hacia el mejoramiento de las condiciones de vida, coinciden con los de las metas económicas. Hace entonces un análisis acerca del proceso que se da en la industria, en la producción corporativa, donde se divide y redivide la mano de obra (trabajos complejos traducidos en acciones específicas) con el objeto de aumentar la productividad, reducir la ineficacia y controlar el costo e impacto del trabajo. Todo este proceso lleva consigo otra importante disociación, la separación entre concepción y ejecución; quien concibe las tareas, no es quien las ejecuta.

Apple (1997) plantea que esa continua división de la mano de obra trae en paralelo el desadiestramiento del trabajador, que antes estaba en condiciones de ejecutar trabajos más complejos y ahora realiza tareas específicas y simples, además ese proceso va acompañado de otro: el de readiestramiento del propio trabajador. El autor señala que ese desadiestramiento y readiestramiento también se dan en la escuela, tanto en los docentes como en los alumnos, donde ambos grupos realizan tareas y acciones específicas, simples.

Además, siguiendo el planteamiento de Apple, la pretensión de la industria de expandir mercados y productos de consumo en la realidad actual a nivel mundial, requiere no solo de la acumulación del capital económico, sino que a la par es necesaria la acumulación de otro tipo de capital: el cultural. Para ello, es imprescindible una mayor influencia en el ámbito en que se produce el conocimiento.

Ahora entonces entendemos con mayor claridad por qué con la realidad económica mundial, que es la expansión de la globalización neoliberal, las universidades entran en contradicción en cuanto a la decisión de cuál es el conocimiento más valioso o cuál es el conocimiento que se debe generar para satisfacer las necesidades de la industria. El generar el primero, es el deber ser de la universidad, el generar el segundo, es el que le permite sobrevivir.

Asimismo, lo planteado por Apple conlleva a mirar de una manera crítica la propuesta de Morín (2001), referida a la construcción desde la escuela del conocimiento pertinente. Esto a nuestro modo de ver constituye el ideal, pero si nos ubicamos en la complejidad misma de lo que implica el hombre en su contexto, en la totalidad, podría pensarse que no puede ser posible, puesto que cada formación social requiere de un tipo particular de individuo y mediante sus instituciones educativas, entre otras, garantiza la formación del mismo.

En ese orden de ideas, otros autores ubicados en el pensamiento crítico como Carr y Kemmis (1988), sostienen que la estructura social además de ser el producto de los significados de la sociedad misma, también produce significados particulares y garantiza su existencia, lo que limita los actos que los individuos puedan realizar. Esto, a nuestro entender, podría poner en tela de juicio la posibilidad de que lo planteado por Morín pueda darse en cualquier sociedad.

Cuando en una sociedad lo que prevalece es la explotación del Hombre y las reglas del mercado, no interesa precisamente una educación que prepare para la lucidez. Pero por otra parte, siguiendo a Carr y Kemmis,

no puede desestimarse que la ciencia social crítica ofrece a los individuos el medio para la toma de conciencia y posibilita la búsqueda de sus metas verdaderas; asimismo, sugiere la clase de acción para eliminar las fuentes de frustración, se refieren entonces, a la emancipación.

De allí concluimos, que sólo cuando el individuo transite por tal proceso emancipatorio, podrá lograr tener acceso a la educación en los términos planteados por Morín; es decir, la que abre las puertas al conocimiento pertinente. Esto es posible porque el pensamiento y la acción del ser humano, no siempre son lineales sino que se hacen cada vez más complejos, lo que hará viable superar los obstáculos y contradicciones y avanzar hacia la construcción de un modelo de sociedad que esté al servicio del ser humano.

A MANERA DE CONCLUSIONES

Para Morín (1994,1999), la complejidad es más que concebir los componentes diferentes de un todo como parte de un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo. La complejidad está asociada al orden y al desorden. El orden entendido desde una idea enriquecida que requiere del diálogo "orden/desorden/interacciones/organización".

Según Morín, la manera fragmentaria de entender la condición humana ha llevado a que ésta se vuelva invisible y se desvanezca; afirma entonces que hay que reivindicar la condición de lo humano.

Ante la realidad de saberes disociados, parcelados, fragmentarios y el abismo entre éstos y los problemas cada vez más multidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales y planetarios, Morín llama a la necesidad de la reforma del pensamiento. A la educación le asigna la responsabilidad de la construcción del pensamiento pertinente y el rescate de lo propiamente humano.

Apple (1997), desvela las condiciones a las que está sometida la educación, referidas a: (a) los procesos de desadestramiento y readiestramiento que se dan en la industria que repercuten en que las acciones de educadores y alumnos sean cada vez más precisas y simples: (b) la realidad de la economía de mercado que le da la direccionalidad a la producción de conocimiento en las universidades. A partir de ello, es preciso reflexionar acerca de la posibilidad real que tiene la educación de construir el pensamiento pertinente.

Carr y Kemmis (1998), asumen lo que ofrece la ciencia social crítica para la toma de conciencia y las acciones que conllevan a la emancipación. Luego, desde tal perspectiva, es posible viabilizar la responsabilidad que Morín le ha asignado a la educación

REFERENCIAS

- Apple, M. (1997). *Teoría Crítica y Educación*. Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Carr W y Kemmis S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza*. España: Martínez Roca.
- Morín E. (1994). *Ciencia con consciencia*. México: Anthropos.
- Morín, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la Reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Morín, E. (2001). *Los Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Ramos E. (1989). Investigación Documental. En A. Aroca. *Métodos de Investigación I*. Caracas: UCV. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación.