

Publicación Trimestral - Número 15 - Abril - Junio 2012 / ISSN 1853-8118

Complejidad

Filosofía - Estética - Epistemología - Poética - Humanidades - Política

Editorial

Repensar las Competencias y las Habilidades para el Siglo XXI

Por Raúl D. Motta y Gabriela Azar

La Filosofía como Ayuda al Arte de Vivir

Por Emilio Roger Ciurana

Edgar Morin: Una Política para la Era Planetaria

Por María Laura Fernández Pinola

Nuestros Antepasados los Europeos

Por Francisco Montfort Guillén

El Desván de las Reseñas

Cacciari, Massimo. Geo-Filosofía de Europa

Complejidad

Filosofía - Estética - Epistemología - Poética - Humanidades - Política

Director: Raúl Domingo Motta	Editorial	2
Secretario De Redacción: Alejandro Ruiz Balza		
Consejo Académico Internacional: Edgar Morin Emilio Roger Ciurana Geneviève De Mahieu Hermes Clavería Luz Angélica Gutiérrez Bonilla Porfirio Tamez Solis Eduardo Gálvez Francisco Montfort Guillén Mario Aguilera Mejía Edgard de Assis Carvalho Hadj Garm´Oren Fabio Moschen Abel Leyva Castellanos Rubén Oscar Elz	Repensar las Competencias y las Habilidades para el Siglo XXI <i>Por Raúl D. Motta y Gabriela Azar</i>	3
	La Filosofía como Ayuda al Arte de Vivir <i>Por Emilio Roger Ciurana</i>	16
	Edgar Morin: Una Política para la Era Planetaria <i>Por María Laura Fernández Pinola</i>	25
	Nuestros Antepasados los Europeos <i>Por Francisco Montfort Guillén</i>	28
	El Desván de las Reseñas Cacciari, Massimo. Geo-Filosofía de Europa	33

Editor responsable: Raúl D. Motta y Alejandro Ruiz Balza. Las notas firmadas representan la opinión de los autores y no necesariamente la de la revista. Dirección: Arenales 1837 - Piso 2 Dto. "D" 1124 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - Teléfono 5411-48137074 - www.complejidad.org / email: revista@complejidad.org

Editorial

Percibir el desafío de la Era Planetaria, significa comprender que la relación entre las sociedades, sus mundos, la naturaleza, el planeta Tierra y el universo entorno, ha cambiado radicalmente en su complejidad y en sus riesgos inherentes.

Para ello el modo en que conocemos y como nos relacionamos a un tiempo con el conocer y con el conocimiento, plantea desafíos que van más allá de las recetas que se proponen una y otra vez, tanto desde dentro como desde afuera de la Educación a nivel Global/Local.

En la mayoría de los niveles educativos y políticos el despiste es tal que pareciera como si la situación geopolítica actual no se relacionara con las filosofías en curso y sus debates, ignorando la relación directa que siempre existió desde sus orígenes entre ambas.

En una Europa atravesada por las consecuencias de sus cegueras, sus actores sociales se hallan atrapados entre falsas opciones, los nacionalismos y las abstracciones tecnocráticas de derecha o izquierda, como si China y el resto de Asia, EE. UU. y el resto de América, el Mundo árabe, Rusia, la India, la Europa de las regiones, y demás configuraciones geopolíticas del planeta, no tuvieran injerencia en el destino de los europeos y en el de la humanidad.

Mucho se sabe sobre cuales son las consecuencias de los nacionalismos antiguos y nuevos, pero pareciera que la opción de la tecnocracia y sus conocidas consecuencias negativas, hoy a la vista de todo el mundo, todavía no se perciben claramente, estén acompañadas de la sociedad civil o no, porque en el fondo lo que se niega es la relevancia de la política y tal vez, sean los propios partidos políticos los cómplices de esta negación.

Porque pudieran tener razón en que los problemas económicos y financieros tuvieron en su momento, relevancia y por ello, fueron disfrazados como cuestiones técnicas. Pero hoy más que nunca son por el contrario, esencialmente políticos.

Ni un continentalismo monetarista tecnocrático, con o sin sociedad civil ni tampoco la vuelta a una fragmentación nacionalista, podrá salvar a Europa de sí misma y de su destino local y global.

Tal vez, la grandeza de la política europea se relacione con la capacidad colectiva de imaginar una comunidad por venir, tal y como afirma **Edgar Morin**, mediante *“dos conversiones (de su imaginario colectivo), en apariencia contradictorias, pero de hecho complementarias: una que nos obliga a superar a la nación, otra que nos reduce a la provincia. Se hace necesario reunir en uno solo el acto de utilizar los recursos de Europa- provincia y el acto de asumir el destino planetario, es decir, reasumir de un modo nuevo y concreto, este universal cuyo concepto ha sido establecido por nuestra cultura. Europa se debe metamorfosear a un mismo tiempo en provincia y en meta-nación”*.

El Director

Repensar las Competencias y las Habilidades para el Siglo XXI ¹

Por Raúl D. Motta y Gabriela Azar

En este texto se procede a demarcar y clarificar conceptualmente las posibles competencias y habilidades requeridas para el siglo XXI, tomando distintas perspectivas y críticas. En especial el informe 21st Century skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries, propuesto por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que ha sido el tema principal del Congreso Internacional sobre competencias del siglo XXI realizado en Bruselas en setiembre de 2009.

Se pensaba que la anatomía del mundo era lógica, y que dicha lógica era la de un profesor universitario.

William James

Para llegar al conocimiento y a la ciencia es preciso antes que nos liberemos de ellos.

Alfred N. Whitehead

Introducción y demarcación contextual del problema

Las necesidades y los problemas que surgen en la promoción y demanda de innovaciones y creaciones en general, para el desarrollo social y económico, como por ejemplo se observa en el campo de las industrias de la cultura con sus virtudes y defectos, han generado nuevos desafíos políticos en un contexto de interacciones

crecientes y situaciones inesperadas. Ello demanda otro tipo de percepción, organización y liderazgo social y educativo.

Las transformaciones del presente promueven originales procesos sociales, emprendimientos económico y políticos con inciertos resultados (para bien y para mal), en el futuro mediato. Un conjunto determinado de creencias y presupuestos sociales de larga data, asociados a modos y maneras consti-

¹ La base de este artículo es un documento escrito para la Dirección de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en julio de 2011. Fue elaborado dentro del marco del subprograma Planetés: filosofía de la educación para sociedades sin brújula, del Instituto Internacional para el Pensamiento Complejo (IIPC) y la Cátedra itinerante UNESCO "Edgar Morin" (CIUEM).

tutivas de hacer y construir social, política y económicamente, son cada vez más inapropiados e inoportunos frente a problemas que requieren de otro tipo de enfoque, captura y concreción de información y conocimiento para la toma de decisiones. Pero, por sobre todas las cosas se requiere otra subjetividad ².

La construcción y planificación de modelos prospectivos y organizacionales para la gestión política, social y económica no pueden basarse en subjetividades individuales y sociales del pasado, debido a que ha emergido una nueva sensibilidad social muy heterogénea y fragmentada. Para esta nueva situación se requiere de otra visión estética (relativa a las nuevas sensibilidades individuales y sociales, hoy sólo explotadas por el marketing) y de diversos modos ontológicos de comprender y modelar lo real, como se observa en la matemática de hoy y sus aplicaciones al cómputo.

Un ejemplo de crisis y agotamiento de creencias, valores, presupuestos, modos de pensar, subjetividad y modelos de gestión es la crisis de los sistemas educativos, estos operan obsoletamente sin poder responder

a procesos de cambio y dinámicas sociales que desconocen en la mayoría de los casos. De esta manera, reproducen viejas subjetividades y máquinas de pensar descontextualizadas, que no pueden crear ni construir en la singularidad y multiplicidad de los procesos y cambios del presente, salvo en el espejismo y en los simulacros que la continuidad del pasado y los viejos hábitos producen en sus espacios, ocultando para sí las relativas inoperancias institucionales que hoy se padecen³.

Esta situación requiere entre otras cosas, de una nueva articulación entre las sensibilidades, las experiencias, los saberes, la información y los conocimientos, cuya configuración será singular y específica en cada organización, con la finalidad de operar en un contexto muy inestable y bifurcante ⁴.

Hay mucha documentación al respecto y en muchos casos suelen repetirse los mismos déficits a saber, una percepción muy pobre sobre las transformaciones del presente y una base conceptual muy superficial sobre los conceptos que se pretenden instalar como temas centrales de la educación.

² La noción de sujeto no hace referencia a una sustancia inconciente o social, sino a un proyecto y esfuerzo creativo de un ser humano y de su colectividad. Llamamos subjetividad a la capacidad de comprender un sentido, de realizar acciones y transformaciones con ello y por sobre todas las cosas, de dar y crear sentido para una vida humana individual y colectiva. Esta subjetividad que también es una creación social y educativa (esto implica que no se la encuentra en una sociedad, sino que se la crea siempre y cuando existan las condiciones para ello), posee una capacidad o competencia fundamental que es el trabajo lúcido sobre sí misma con su fortaleza social y afectiva para ello.

³ Se entiende por máquina de pensar a un nuevo concepto que hace referencia a tipos de inteligencias colectivas organizadas.

⁴ Los cambios en el sistema y sus bruscos impactos en lapsos cada vez más cortos, sitúan a las organizaciones sociales y productivas frente a opciones que toman la forma de caminos bifurcantes o encrucijadas, donde el impacto de la decisión tomada más allá del éxito obtenido, requerirá de un nuevo proceso de cambio y aprendizaje organizacional, sumando nuevas incertidumbres y desafíos que impactarán en los roles y perfiles de sus agentes, cuyos puestos de trabajo son cada vez más precarios.

En el caso de nuestro presente, entendido como una sociedad que se complejiza día a día y que como tal, contiene distintos grados de incertidumbre en una gran variedad de entornos sociales (lo que vulgarmente se entiende por multiculturalidad), no es posible pensar los contenidos y las habilidades de las personas haciendo abstracción de ello o reduciendo el asunto a un problema de recursos humanos y perfiles productivos o tecnológicos ⁵.

Otro gran obstáculo son los enfoques fragmentarios y su culto. En el primer caso se trata de una visión que desconoce la perspectiva compleja de los problemas, es decir una perspectiva sensible a la interrelación de los problemas, como por ejemplo la relación existente entre el curriculum, los sujetos, la gestión institucional y los vectores de cambio contextual que al aislarse entre sí y estudiarse por separado se distorsionan gravemente.

En el segundo caso, se entiende por culto al rechazo que esta visión fragmentaria realiza sobre las perspectivas articuladoras, cuyo lenguaje no se reducen al argot del campo específico de los especialistas en educación, despreciando incluso la opinión de los actores involucrados en los problemas, salvo que se los objective como estudio de casos.

En este enfoque se entiende por contexto no sólo a la situación o circunstancia social, sino también a la relación de pertinencia o no de los conceptos, los problemas y la ideas involucradas. Porque de poco sirve tratar

estos temas desconociendo la profundidad de la crisis de paradigmas en que se hallan nuestras elaboraciones teóricas o mencionando a cada rato, la existencia de esa crisis pero sin aplicarla al enfoque, el discurso y la observación del tema a tratar.

Por lo tanto, la volatilidad institucional y la relatividad extrema en que se encuentran las dinámicas sociales tradicionales, exige mucha cautela en el enfoque y los resultados del mismo, porque la responsabilidad de nuestro trabajo exige el instrumento del ensayo, asociado a la investigación permanente y la experimentación, a sabiendas que se nos exige, por el contrario, certezas absolutas y verdades intemporales que no se pueden ofrecer.

Para nosotros un proyecto educativo vale por su calidad de pertinencia a las necesidades del contexto, pero vale mucho más por su visión estratégica a mediano y largo plazo y por la capacidad de encontrar las herramientas y los recursos para reprogramar y reconfigurar los objetivos y las respuestas dadas, en directa correlación con la variedad de situaciones que pueden acontecer en una sociedad inestable como la nuestra.

Por ello, inferimos que hablar sobre nuevas competencias y habilidades también requieren de un enfoque nuevo de las mismas. Gran parte de la novedad que se pueda aportar no radica tanto en encontrar competencias inéditas, desconocidas o impensadas, como de la capacidad de recontextualizar las habilidades y competencias y de repensar la

⁵ El documento de la OCDE que se analizará más adelante coincide con esta perspectiva.

relación entre estas y los sujetos, sobre la base de un mapa curricular que refleje la situación real de la oferta del sistema.

Para resumir, las variables contextuales que siempre deben estar presentes en las reflexiones y decisiones sobre políticas educativas en general y curriculares en particular, son aquellos vectores que inciden en la crisis profunda de paradigmas de nuestras sociedades. ¿Qué significa esto en correspondencia con nuestro problema? Que la presencia de una crisis profunda de paradigma implica lo siguiente:

1. Que dada su profundidad no involucra a un campo específico de actividad social, por ejemplo el conocimiento, sino que se ha derramado a todos los sectores sociales, generando un impacto transversal y generalizado.
2. Que cuando se habla de paradigma se hace referencia a un modelo imaginario con que se piensan las dinámicas sociales y que él mismo se halla involucrado y bajo sospecha de ser parte de la misma crisis.
3. Que una crisis de paradigma implica una doble discontinuidad, es decir, una discontinuidad objetiva que el término "crisis" da cuenta con su idea de ruptura y sus concomitantes bifurcaciones. Pero

también subjetiva, porque el término "paradigma" hace referencia a una ruptura en la forma de pensar. No se puede pensar una discontinuidad disruptiva sin una ruptura con el sentido común y las inercias esquematizadas del pensamiento adherido a la continuidad agotada. Para pensar los acontecimientos contemporáneos es decisivo hacer un esfuerzo de inactualidad es decir, salirse de las inercias y hábitos del entendimiento comprometido con el pasado y los hábitos del presente.

Entonces, una crisis de paradigma nos obliga a pensar y repensar acerca de qué continuará y sobre qué no será posible continuar a pesar nuestro. Pero sobre todas las cosas es preciso pensar en los emergentes, es decir aquellos acontecimientos cargados de novedad y que como tales no están previstos en nuestros esquemas mentales, competencias, hábitos cotidianos y campos conceptuales ⁶.

Esto se traduce en el ámbito educativo en un esfuerzo ingrato y riesgoso, porque por más que se capacite, informe o estudie, si ello no se realiza desde una perspectiva consonante con las bifurcaciones existentes, sus consecuencias son el fracaso y la desazón. Porque el sistema entra en una situación paradójica: si educa con el paradigma en crisis genera oscurantismo y obsolescencia.

⁶ Este es para nosotros, el problema más serio y evidente de los actores encargados de la supervisión y de la formación del profesorado. Es una situación muy ingrata para ellos, debido a que cuentan con una extraordinaria experiencia, pero esta no es aprovechada por el sistema al no poder ser recuperadas desde nuevas perspectivas en un diálogo y trabajo estratégico con ellos. La consecuencia es que muchos funcionarios técnicos se quedan al margen de los procesos de cambio, cuando en realidad ellos debieran ser los impulsores del mismo como parte del proceso de aprendizaje institucional. Una crítica a la gestión educativa del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires que pone el acento en este problema se puede ver en Tiramonti Guillermina, **Un proyecto educativo inconsistente**. Le Monde diplomatique. N° 145, Buenos Aires, julio 2011, pág. 5.

cia, pero si toma en cuenta la crisis de paradigma se enfrenta con el interrogante de cómo y con quién educar. Obviamente, esto no se resuelve únicamente con una incorporación masiva de nuevos instrumentos, sino con las transformaciones institucionales adecuadas para comprender el sentido y la utilización de aquellos en un nuevo contexto social.

Incluso, aunque se reduzca el problema al cambio de los perfiles laborales estos también se hallan inmersos en un sistema productivo mutante y en un mercado muy inestable y totalmente atravesado por conflictos sociales de diversa naturaleza y escala, porque no se trata de cambiar conceptos, teorías e información, sino de cambiar las practicas relacionadas con ellas. Pensamos que éste es el "hueso más duro de roer", en los desafíos del cambio y la organización curricular de hoy.

No se trata tanto de los contenidos (a nadie se le escapa que estos deben estar siempre actualizados y visualizados con mapas curriculares que informen adecuadamente del estado de situación curricular), sino de la forma en que los pensamos, comunicamos y relacionamos entre ellos y con los problemas del presente. Por ello, las discusiones relacionadas con la opción entre hablar de competencias o hablar de habilidades o de minimizar o maximizar contenidos nos parecen ociosas. Porque en este contexto la relación entre contenidos, competencias,

habilidades, organización y gestión curricular no se puede ignorar, como tampoco su inestabilidad, ello debe ser tomado como un desafío a la creatividad de todos los actores del sistema y en correlación con una mirada prospectiva aportada por la planificación. Y es este enfoque el que debe implementarse en la formación de los profesorado y directivos, asociado a una política de investigación específica que relacione el programa del profesorado con una agenda de investigación, propuesta a partir de una perspectiva específica sobre la calidad de la oferta.

Si el enfoque de la política de planificación educativa se centra en el convencimiento de que hay una crisis de paradigmas en el sistema, que lógicamente incluye al educativo, entonces la investigación, la socialización gradual del desafío, los acuerdos y la visión sobre las variables que conforman el cambio paradigmático son acciones estratégicas y deberán fortalecerse permanentemente. Además, dichas variables pueden ser parte de las demandas de la sociedad o manifestarse confusamente, dentro del conjunto que conforman el actual malestar de la misma y entonces, permanecer relativamente ocultas ⁷.

En una situación de estas características la intervención política debería realizarse a partir de un modelo complejo con gran participación de los actores involucrados. Esto implica como trabajo inicial, la construcción de un acuerdo colectivo sobre las ca-

⁷ A modo de ejemplo sobre la manifestación a que hacemos referencia ver los artículos; Pablo Sigal, **Generación 2.0. Nacieron con la PC pero no llegan a aprovecharla**. Clarín, 24-07-2011, pág. 42. María Gabriela Ensínck, **La nueva formula del talento**. LNR. Revista La Nación. 24-07-2011 pág. 28 a 34. Y Jorge Castro, **La "destrucción creadora" mueve las ganancias en EE. UU.** Clarín, 24-07-20011, pág. 33.

racterísticas específicas que implica el vérselas con el desafío educativo de una crisis de paradigmas. Si ello no es posible, la intervención será fragmentaria y deberá contentarse con el hecho de que la evidencia del problema madure a medida que se manifieste heterogéneamente en los actores del sistema y conforme a ello, actuar selectivamente hasta llegar al mayor conjunto posible.

Pero lo fundamental consiste en la introducción en el sistema de la información adecuada sobre el desafío y la creación de mecanismos de diálogo permanente, sin ello y aunque se copie un modelo externo y se lo quiera imponer, siempre chocará con la inmadurez del sistema, porque para asumirlo el sistema requiere de una pertinente relación con la crisis de paradigma en que se encuentra. Nadie puede cambiar sin realizar su propia travesía por el desierto.

En correspondencia con lo manifestado hasta aquí, realizar una aproximación a la cuestión sobre competencias y habilidades que puedan orientar relativamente el currículum, puede ser útil, siempre y cuando se comprendan según los vectores que conforman la crisis de paradigma y las demandas de la sociedad.

Los vectores que motorizan la crisis de paradigmas a la que hacemos referencia son los siguientes:

- Las transformaciones de los sistemas de producción y su impacto en el trabajo.
- Las transformaciones de la cultura.
- La situación de la juventud frente a las

mutaciones del sistema y los despistes institucionales.

- Las nuevas escalas y situaciones de convivencia en el marco de las dinámicas global/local.
- La emergencia de la sociedad del conocimiento y las transformaciones en la gestión y la organización de los saberes y la información.
- Las dificultades y los desafíos de la formación ética y ciudadana y sus competencias.

Estas variables son imprescindibles no sólo para contextualizar las exigencias del sistema sino para jerarquizar los problemas según los cuales se deberían organizar los contenidos, seleccionar las competencias y priorizar los tipos de habilidades del sujeto.

Las mismas, también ofrecen el horizonte de temas que el profesorado y la formación de directivos deberían conocer minuciosamente y en relación con las competencias estratégicas de formación y gestión.

A partir de lo desarrollado hasta aquí se aportaran trabajos basados en distintas investigaciones y lectura de documentos seleccionados para tal fin, conforme a la siguiente hipótesis general: la elaboración de estrategias de enseñanza sobre competencias para el siglo XXI dependerá en buena medida, de la capacidad de imaginar el impacto de los vectores de transformación a mediano y largo plazo y en correspondencia con ello, deducir las competencias y habilidades para cada nivel de aprendizaje.

Demarcación Conceptual

En esta primera aproximación se procederá a demarcar y clarificar conceptualmente las posibles competencias y habilidades requeridas para el siglo XXI tomando distintas perspectivas y críticas. Un primer documento de referencia para dicha aproximación es el informe *21st Century skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*. El contenido de este documento propuesto por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha sido el tema principal del Congreso Internacional sobre competencias del siglo XXI realizado en Bruselas en septiembre de 2009.

En primer lugar este texto da cuenta del debate existente sobre si el problema de las competencias y las habilidades deben ser el tema estratégico de las políticas de calidad y transformación educativa.

En efecto, para un sector conformado por profesores, investigadores, instituciones de la Administración, políticos, trabajadores, etc., la importancia que ha adquirido esta cuestión en el ámbito del sector privado es preferente e irreversible.

Otros están a favor de una mayor importancia del contenido y de un currículo de letras amplio más que de una enseñanza de habilidades como el pensamiento crítico o aprender a aprender. El principal argumento de esta aproximación a la enseñanza es que, pese a que tales habilidades son muy importantes, no pueden ser enseñadas independientemente, es decir, no pueden

estar al margen de un campo de conocimiento específico. Tampoco los estudiantes serían capaces de aplicar tales habilidades si carecen del conocimiento fáctico apropiado sobre un determinado campo de estudio.

En segundo lugar, el documento también da cuenta de aquellas corrientes que señalan la importancia del término competencia para las estrategias de capacitación laboral, pero advierten que tiene un sesgado componente economista, con la única meta consistente en la preparación de trabajadores para economías del conocimiento muy cualificado o en algunos casos, para determinadas empresas de sectores con una impronta tecnológica específica.

En síntesis, la preocupación existente en algunos sectores sociales es que cargar las tintas únicamente en el problema de las competencias y habilidades, desplaza a aquellas propuestas que plantean políticas más armoniosas que involucran todas las capacidades humanas en relación con todas las dimensiones de la condición humana. Para estos sectores, poner el énfasis en las competencias y habilidades significa, por un lado reconocer que la competición en el mercado es encarnizada y definitoria para la vida, pero por el otro, cerrar el horizonte de posibilidades de vida más solidarias y alejadas de las obsesiones productivistas y consumistas.

La preocupación y las críticas vienen de lejos en la historia de la educación e incluso pueden rastrearse en el sentido mismo de las palabras o términos en juego y que impulsa la crítica ideológica de algunos secto-

res. Por ello, analizaremos el significado de las palabras “competencia” y “habilidad” para aportar grados de clarificación al asunto.

En la vigésimo edición del Diccionario de la Real Academia Española, la palabra competencia que viene del latín *competentia*, hace referencia a una disputa o contienda entre personas. También significa rivalidad entre dos o más personas para obtener algo. Más moderna y sectorialmente se refiere a una situación de rivalidad entre empresas en el mercado ofreciendo o demandando el mismo producto.

En una segunda acepción también derivada del latín, competencia se refiere a pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado. También, hace referencia a la atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto.

Para el Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana de J. Corominas (versión Breve), la palabra competir aparecida en el siglo XV, proveniente del latín, *competere* significa “pedir en competencia”, ser adecuado porque es un derivado de *petere* que traducido del latín significa pedir y a su vez, tiene el mismo origen, en 1945, que *competere* que se refiere a pertenecer e incumbir.

Con respecto a la palabra habilidad del latín *habilitas*, su referencia es en primer lugar, capacidad y disposición para algo. En segundo lugar, significa gracia y destreza en ejecutar algo o que sirve de adorno en una acción como puede ser bailar, montar a caballo, etc. En una tercera acepción se refiere

a un “enredo dispuesto con ingenio”, disimulo y magia. Y en el español coloquial: valerse de toda destreza y maña para negociar y conseguir algo.

Obsérvese que en esta cuarta acepción, hay un rastro de significado relacionado con la habilidad más importante de la educación renacentista y barroca, el ingenio y su directa relación con la *inventio*, que desde el paradigma premoderno de las costumbres de los nobles era mal visto, por estar asociado a los espíritus ladinos y las clases protoburguesas. Luego se transferirá a las destrezas técnicas, también mal vistas por pertenecer a la clase de los artesanos, para más tarde pasar a ser pariente lejano de la idea actual de innovación.

El diccionario etimológico mencionado más arriba, deriva la palabra “habilidad” aparecida en 1455 de *hábil* (1440), que significa manejable, apto, habilidoso y que deriva a su vez, de “haber” (1140), del latín *habere* que significa poseer y que sustantivado pasa a significar “haber” en el sentido de poseer un bien o riqueza.

Por lo desarrollado hasta aquí y en relación con el contexto histórico del nacimiento de las palabras y sus significados, algunos sectores tienen fuertes reticencias con las categorías actuales de “competencias” y “habilidades”, por interpretar que hallan “contaminadas” de una fuerte carga mercantilista.

Los adscriptos a esta perspectiva creen ver que el significado de competencia en el fondo se reduce al significado de competir

en el sentido más agresivo del término, haciendo referencia a una economía sin reglas ni respeto a la condición humana.

Para ello, recurren a la historia económica para recordar que en el nacimiento de las ciudades y en la posterior consolidación de la burguesía se entendía por competencia a las funciones intelectuales que permitían al burgués desplegar su capacidad proyectual, administrativa y organizativa que justificaba su derecho a la propiedad y a los honores reconocidos por la sociedad naciente.

Con el desarrollo de una educación orientada a fortalecer esa condición y sus tecnologías de la inteligencia fue posible la estandarización de esas competencias o funciones intelectuales, estas se alejan de los propietarios burgueses para pasar a ser cualidades abstractas y componentes de una ideología que hace de la “competencia” la única regla y la función principal de un sujeto determinado que hoy se denominaría “cognitariado”⁸.

Esto se expresará también en algunas de las ideas pedagógicas del siglo XVII, por ejemplo en el texto de La guía del Intelecto de John Locke el joven debe aprender solamente lo que le será útil en la vida, lo que aprovechará al futuro hombre de negocios destinado a desarrollarse en una sociedad

de mercaderes de industriales a la que pertenece. Igual que su amigo Montaigne, combate el formalismo vacío y pedante de la retórica pseudohumanista dominante por ese entonces en las escuelas de Europa basadas en un método mecánico y memorístico. La misma suerte correrán los estudios literarios generales, las gramáticas, la retórica y la educación estética.

Poesía y música non dant panem por lo tanto para qué ocuparse de ellas. Quedan en pie solo la aritmética, geometría, contabilidad, historia, legislación, astronomía y todo aquello que sea “práctico” para el paradigma de la época.

Hoy esta visión es desplazada por otra más multifacética, donde hasta las neurociencias señalan que la educación estética es esencial para la formación de una inteligencia creadora.

Volviendo al documento de la OCDE, éste contiene la siguiente definición de estos términos: *A competence is more than just knowledge or skills. It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilising psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context. For example, the ability to communicate effectively is a competence that may draw on an individual's knowledge of language, practical IT skills and attitudes to-*

⁸ En el siglo XII los términos *mercator* y *burgenis* eran sinónimos y se referían a los pioneros de las clases comerciantes de la baja Edad Media y el Renacimiento que a diferencia de la actividad más extendida y normal de esa época la agrícola, no teniendo tierras para ello ni pertenencia alguna en aquellas comarcas vagaban viviendo de la limosna de los monasterios, alquilando su fuerza de trabajo para las cosechas, alistándose en el ejército, realizando acciones de pillaje y que a pesar de ello agrupándose y utilizando su ingenio fueron creando fortunas en medio de su precariedad y condiciones de alto riesgo. Se poseen muchos testimonios escritos de aquella época provenientes del norte de Europa como es el caso de la biografía de San Godric de Finchale. Consultar para mayor información histórica al respecto Henri Pirenne **La democracia urbana: una vieja historia**. Capitán Swing editorial, Madrid, 2009. Thierry Dutour **La ciudad medieval. Orígenes y triunfo de la Europa urbana**. Paidós, Buenos Aires, 2005.

wards those with whom he or she is communicating ⁹.

La OCDE ha realizado una primera clasificación muy general, de competencias con finalidad de aplicarlas a distintas evaluaciones sobre la calidad educativa, entre ellas el conocido Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA). Para ello reunió las competencias principales en tres conjuntos o grupos:

- Uso interactivo de las herramientas;
- Interacción entre grupos heterogéneos;
- Actuar de forma autónoma.

Lo primero que se observa en esta clasificación es su generalidad y transversalidad, porque los contenidos de estas agrupaciones atraviesan los campos disciplinarios del curriculum. Por otro lado es evidente que su generalidad apunta a la conformación de un determinado sujeto, más que a la búsqueda de la afirmación y reproducción de un armazón de conocimientos sobre un sujeto estándar como resultado de la aplicación del curriculum. Por lo tanto el resultado buscado es la capacidad de las personas de pensar por sí mismos y asumir las responsabilidades de su aprendizaje. Ello involucra habilidades para usar los conocimientos y habilidades relacionados con los desafíos de la vida humana.

El resultado buscado es entonces la inversión del sujeto por ciertas competencias capaces de contener habilidades, actitudes y

conocimientos que lo singularicen y se relacionen complejamente. Pero por sobre todas las cosas, estas competencias lo direccionan hacia determinados contextos laborales, sociales, educativos, familiares, etc. Sin embargo, es preciso tener muy claro que tanto la UNESCO como la OCDE presuponen que el contexto general del futuro mediato de los jóvenes, que hoy se hallan en proceso de aprendizaje en los sistemas educativos, no será el de la sociedad de la información sino el de la sociedad del conocimiento.

En este sentido, las competencias enfatizan el contexto mientras que las habilidades la resolución de problemas específicos. La OCDE señala que una habilidad es la capacidad de realizar tareas y solucionar problemas y una competencia es la capacidad de aplicar los resultados de un determinado aprendizaje a un contexto. Esto implica pasar de un sujeto programado a un sujeto estratega. Y conforme a ello, nos reenvía al problema de las crisis de paradigmas en el sujeto colectivo que está a cargo de los procesos de aprendizaje, por su alejamiento y dificultad para comprender los vectores de transformación del contexto y su convergencia en la sociedad del conocimiento, que a su vez son presupuestos en los escenarios del sistema global y que luego se refleja en sus exigencias y evaluaciones.

También implica una fuerte presuposición de que el contexto y el futuro mediato de los jóvenes será el de una sociedad del conoci-

⁹ Op. cit. Pág. 5. La definición contiene la expresión “complex demands” que el documento no especifica, pero que es imprescindible tomar en cuenta y comprender el atributo de complejidad que en ellas se señala, porque se relacionan con los vectores de transformación paradigmática del contexto social al que nos referimos.

miento globalizada. Esto implica dos aspectos relevantes en primer lugar, la necesidad de una comprensión estratégica sobre qué se entiende por sociedad del conocimiento y por otro lado, la conciencia de que se reduce la complejidad de la condición humana a un determinado escenario social y cultural. En este aspecto el documento es muy claro cuando afirma: *nuestra definición de habilidades y competencias para el siglo XXI las conceptualiza como aquellas habilidades y competencias necesarias para que los jóvenes sean trabajadores efectivos y ciudadanos de la sociedad del conocimiento del siglo XXI*¹⁰.

De acuerdo con esto para la OCDE la sociedad del conocimiento comprende tres dimensiones: información, comunicación e impacto ético-social. A partir de ellas deduce las competencias correspondientes a cada una.

Para la dimensión de la información (que la divide en información como fuente y como producto), presupone que ésta requiere las habilidades de acceso, evaluación y organización de la misma en el contexto de entornos digitales. Pero, inmediatamente enfatiza que si se plantea la diferencia entre una sociedad de la información y otra del conocimiento, las habilidades que esta última requiere se relacionan con la capacidad de investigar y de resolución de problemas que demandan habilidades específicas como: definición, búsqueda, indagación, evaluación, selección, organización, análisis e interpretación de la información

(aquí se observa que el documento ha omitido la habilidad de complejización).

Estas habilidades transversales y aplicables a casi todos los campos de saber y conocimiento tienen por objetivo primordial la transformación y modelización de la información y la experiencia para la creación de nuevos conocimientos e ideas. Pero nada dice de la importancia de la elaboración de hipótesis y métodos para detectar errores y falsedades. Otro aspecto que viene muy asociado a la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en el trabajo y la investigación es que estos instrumentos favorecen la abstracción y cierta rigurosidad en el proceder cognitivo y organizativo, que debe ser explotado por el docente.

Sin embargo, la mayoría de estas habilidades no requieren taxativamente de instrumentos informáticos para ser transferidos a los educandos, porque denotan procesos cognitivos. Lo que sí se requiere y es la dificultad operativa más difícil de implementar, es la transferencia de la ética científica y tecnológica al entorno del aula y a la práctica del docente, si de lo que se trata es de la creación de un sujeto para la sociedad del conocimiento. De nada vale tener un entorno TICs sin los valores y procedimientos correspondientes al contexto científico tecnológico que se pretende desarrollar. Esto explica por qué el joven utiliza eficientemente la PC para sus juegos y ocio, pero no para el estudio, la investigación y la creación de conocimiento¹¹. El análisis crítico,

¹⁰ Página 6 en la traducción española.

¹¹ Ver Pablo Sigal op. cit. nota a pie de página 6.

los mecanismos que favorecen la creatividad según los campos de conocimientos existentes, sus métodos específicos, la gestión de recursos asociados a la producción de conocimiento son parte de dicho entorno.

La dimensión de la comunicación corresponde a dos componentes: las competencias relacionadas con la comunicación efectiva y aquellas relacionadas con la colaboración y la interacción virtual.

Los jóvenes necesitan contar con la capacidad de comunicar, intercambiar, criticar y presentar la información y sus ideas en sus respectivos entornos, hoy cada vez más diferenciados y que incluyen la creciente presencia de la cultura digital (desconocida por la mayoría de los adultos por cierto), en todos ellos. El uso intensivo de las TICs para la OCDE, favorecen y amplifican las competencias de comunicación y las habilidades de coordinación y colaboración entre iguales.

Pero nada dice el documento sobre el manejo de las emociones y su papel en la comunicación, el cometido de las pasiones en la vida en general y en la búsqueda y creación del conocimiento y del arte en particular. Porque la relación y fuerte mediación de las TICs entre los jóvenes, conllevan problemas y trastornos propios de la cultura digital desconocidos por la educación tradicional.

El uso correcto del lenguaje y sus expresiones, la alfabetización en medios y su aplicación al pensamiento crítico y la comunicación bajo diferentes formatos son habilidades que pertenecen a la comunicación efectiva, (nada dice el documento sobre el papel de la comprensión en ello).

Con respecto a la colaboración interactiva virtual, el documento centra su mirada a la competencia de los jóvenes para participar en la cultura digital y su modalidad específica para la creación espontánea de comunidades virtuales. Aquí, destaca las habilidades relacionadas con el trabajo en equipo, la flexibilidad y adaptabilidad, necesarias para dichos entornos sociales.

Por último, encontramos la dimensión del impacto ético-social, que se divide en competencias de responsabilidad social y conciencia sobre los desafíos de la cultura digital. Estas competencias se relacionan con el impacto de las actividades del individuo sobre el resto, (nada dice sobre la incorporación de la noción de riesgo en la gestión del conocimiento y en la utilización de la tecnología). Las competencias requeridas aquí se relacionan con las habilidades de aplicación de criterios éticos, morales y críticos para la promoción de un comportamiento adecuado dentro y fuera de los entornos digitales.

Con relación al impacto social o a la toma de conciencia, la OCDE señala que existe un consenso sobre la necesidad de incorporar la reflexión que los jóvenes debieran realizar acerca del impacto de las TIC en la vida social, considerando las implicaciones sociales, económicas y culturales para el individuo y la sociedad. Lo mismo para el ambiente y los problemas ecológicos.

Del documento se desprende una estrategia general y transversal sobre la posibilidad de aplicación de competencias y habilidades y sobre el conjunto de áreas a las que estas

deben dirigirse. Ello puede ser una primera pista para re-orientar el mapa curricular y su correlación con los conjuntos de las competencias más generales.

El documento señala que la mayoría de los países pertenecientes a la OCDE coinciden en el tipo y modalidad de competencias y habilidades que el documento propone. Y que la introducción de un curriculum basado en habilidades y competencias se ha realizado en la mayoría de ellos, en el marco de reformas más amplias. Recalca también, la dificultad en definir claramente las competencias y habilidades para cada caso y las dificultades materiales para acompañar dicho curriculum, con los entornos adecuados y la capacitación docente pertinente.

Para concluir, si observa, a la luz de la crisis europea que para nosotros no es sólo financiera, la creciente dificultad que tienen los jóvenes de sus clases medias para conseguir un empleo digno, a pesar de la acumulación de certificaciones en la educación superior (grados de maestrías y doctorados), con un promedio de 25 años de edad, nos parece que la preocupación que se evidencia en el documento de la OCDE, no está injustificada.

Esta situación queda de manifiesto en las declaraciones y protestas efectuadas por el colectivo **Juventud Sin Futuro**¹², donde se observan dos aspectos: en primer lugar, que la

crisis financiera y de desempleo oculta la obsolescencia del sistema educativo europeo en el sentido que se viene desarrollando en este texto, es decir una visión educativa academista funcional, basada en un escolasticismo ilustrado racionalista muy alejada del enfoque *General Problems setting and solving*¹³.

En segundo lugar y tomando también como referencia las protestas estudiantiles y de los llamados indignados, no se observa una lucha por la creación e invención de nuevas alternativas de vida colectiva (mundos posibles), sino más bien, un desencanto por no poder usufructuar un modo de bienestar y de consumo ajeno a las reales condiciones de la humanidad en general y de Europa en particular (el asalto realizado en algunas ciudades de la Unión Europea, a los comercios de caros dispositivos electrónicos realizados por un grupo miembro de estas protestas, puede ser un ejemplo que de cuenta de ello). No podemos afirmar que la discusión en torno a la viabilidad de las nuevas competencias y habilidades para el siglo XXI, puede dar respuesta a semejante crisis global, pero sí es evidente la obsolescencia educativa de gran parte del sistema educativo europeo y la fatiga de la imaginación social de sus comunidades, tal vez por vivir por demasiado tiempo en un conformismo generalizado y en una anestesia semiótica generado por un entorno conducido por expertos en marketing estratégico.

¹² En el mes de Mayo Complejidad ha publicado una Edición Especial de distribución gratuita con el título Pensar Europa. En la misma se anexaba el Manifiesto Juventud Sin Futuro (JSF).

¹³ Es muy posible que este concepto sufra del prejuicio ontológico y epistemológico heredado de Europa, sobre las artes de la inventio, tratado en el artículo de Raúl Motta **Una Aproximación a las Transformaciones de la Ciudadanía y las Ciudades como Condiciones de Posibilidad de la Democracia (Parte II)**, Revista Complejidad N° 14 de Enero -Marzo de 2012, pág. 6. Es el mismo prejuicio siempre latente en la filosofía y literatura europea, sobre el pragmatismo que incomprensiblemente se lo reduce o confunde con el utilitarismo y el empirismo. Este prejuicio, corre paralelo a la falaz y sesgada interpretación que hace la filosofía del siglo XX, del humanismo pre-renacentista y barroco, desconociendo los aportes de esta corriente, que parte de Séneca pasa por Dante y arriba a su descollante realización en Leonardo da Vinci, para terminar en las obras de Giambattista Vico. Estos prejuicios, de los cuales no están exentos los filósofos alemanes modernos y contemporáneos (incluidos Heidegger y Habermas, influenciados por las interpretaciones del neoplatonismo y el desconocimiento del Hermetismo renacentista de Kristeller y Cassirer), con la gran excepción de William Shakespeare, Leibniz y gran parte del barroco español y americano, son convergentes y no permiten el desarrollo de una equilibrada educación basada en la estimulación de la creatividad para la vida, la experiencia de la colectividad humana (humanidades) y el cuidado de sí.

La Filosofía como Ayuda al Arte de Vivir

Por Emilio Roger Ciurana

En este ensayo se interroga por el rol y el sentido de la filosofía hoy. Para responder se relaciona la filosofía con la vida humana su cultura y los fines de la educación. Interesan también la relación del conocimiento y los valores con el pensar filosófico y la posibilidad de crear modos de vida alternativos a la crueldad y la miseria humana. Se propone que la Filosofía es fundamental para el arte de vivir. Para el que cada uno sea artista de su vida y se construya, se invente, como individuo. Filosofía, arte, creación son términos inseparables.

*“Más no basta con que nuestra formación no nos estropee:
preciso es que nos haga mejores”*

Montaigne

“Que el valor de la vida no puede ser tasado”

Nietzsche

¿Por qué filosofía hoy? Veo el asunto en dos niveles:

-¿Por qué filosofía apostar hoy? La verdad es que no se por qué filosofía apostar si es que tengo que aconsejar a alguien. Lo que puedo decir es la que me sirve a mí, hasta nuevo aviso. Igual que pienso que todo discurso del método es un discurso de circunstancias pienso también que la filosofía también tiene su circunstancia, su ahora, su presente. Porque vivimos realidades cambiantes para las que creo que no es muy bueno tener mucho apego a ideas y verdades absolutas si es que queremos que lo que pensamos tenga alguna pertinencia respecto del contexto vital. Un contexto en el que la incertidumbre es difícilmente eliminable: si de algo podemos estar seguros es

que no podemos estar seguros de nada. Dicho de otro modo cometemos muchísimas veces el error de subestimar el error, nuestra capacidad de cometer errores. En ese sentido la segunda ley de la termodinámica también creo que tiene su aplicación a las ideas. La cosa es interesante, me parece, pues nos invita a seguir pensando y tratando de crear nuevos sentidos, nos abre posibilidades.

-Por otra parte ¿hay que justificar la filosofía hoy en un presente en el que las humanidades sufren una degradación y desprecio institucional lamentable? ¿Hay que justificar la filosofía en esta época en la que la mentalidad unidimensionalizante e instrumental, neoliberal, trata de recubrirlo todo, de aplanarlo todo?

¿Qué espesor de ideología (falsa conciencia) se ha apoderado o pretende apoderarse de nuestra mente como para no darnos cuenta (o para olvidar) que sin filosofía y humanidades no puede existir democracia y por lo tanto no pueden existir ciudadanos?

¿Cómo es posible una sociedad (polis) abierta, de ciudadanos capacitados para el vivir y el con-vivir si esos ciudadanos no son “excelentes”? Con razón, me parece, decía Ortega y Gasset que sin excelencia intelectual y ejemplaridad política (añadamos “responsabilidad”) todo queda reducido a una sociedad de “masas democráticas” orientadas por pedagogías unidimensionalizantes, conformistas y tendentes al apoliticismo.

Según mi parecer uno de los papeles de la filosofía es educar la democracia y para la democracia, participar intelectualmente en la constante creación de esa forma de vivir en común que es la democracia en una época tan irreflexiva y en la que, de forma hipócrita e interesada por parte de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, se discute la necesidad o no de educar para la ciudadanía.

¿Acaso –pregunto- hay que educar para otra cosa? ¿Acaso hay algo más importante que educar para la libertad? Es decir: ayudar a la gente para que construya su libertad, proporcionar herramientas intelectuales, estrategias de pensamiento para vivir en la diversidad, vivir con el otro diverso, extraño, caótico (difícilmente integrable en nuestros esquemas mentales). Sea el otro cercano o

menos cercano. Educar para ejercer la capacidad del arte de la dialógica. Educar para saber vivir en la intemperie porque me parece que no hay adquisición humana que sea firme ni dioses que garanticen ninguna moral en términos absolutos. Pero confundimos muchas veces educar para la sociedad y educar para la libertad.

En todo caso quizás alguien me pueda explicar ¿para qué sirve que una persona sepa muchas matemáticas, por ejemplo, o sea una lumbrera en ciencias biológicas si no sabe convivir con sus congéneres o no sabe cuidar de sí mismo? ¿Y cómo va a cuidar uno de los demás si no sabe cuidar de sí mismo? ¿Cómo va uno a gobernar si no sabe gobernarse ni ser gobernado? ¿Cómo dice uno que conoce y tiene la verdad sobre el mundo y no se conoce a sí mismo aunque sea un poco? Estas cosas no sólo requieren de teoría sino también de experiencia vivida. Y si algo tengo claro, de lo poco que tengo claro, es que como decía Montaigne la filosofía es aquello que ayuda a vivir, y si no para que queramos filosofía. Este autor (Montaigne) se mofaba de aquellos que “conocen bien a Galeno, más no al enfermo”¹, los que conocen las leyes pero no saben aplicarlas porque no las han entendido. Saben la teoría de todo pero no saben ponerla en práctica.

También decía, citando a Séneca “aprendemos no para la vida sino para la escuela”. Dicho de otro modo aprendemos más para la repetición mecánica que para la libertad creativa.

¹ Cfr. Montaigne, M. Ensayos. L. I, Cap. XXV. Del Magisterio.

¿Qué tipo de ser humano es aquel que no tiene capacidad ciudadana, ni capacidad de decidir su vida, su ser, su sentido? ¿Lo llamamos “rebaño” que necesita de los “Predicadores de la muerte ²” en palabras de Nietzsche? ¿Un ser tutelado que prefiere que le indiquen lo que ha de hacer en vez de atreverse a pensar por sí mismo, en palabras de Kant? ¿Un decadente incapaz de construir caminos? ¿Un débil, en palabras de Oscar Wilde, es decir, aquel carente de imaginación?

Da igual como lo califiquemos, pero me parece que un ser humano con la imaginación paralizada, incapaz de construir caminos, sentidos, diversidad, tutelado, tiene muy poca humanidad, porque no es un ser creativo. Spinoza dice algo así (cito de memoria), la alegría es la sensación que uno tiene cuando aumenta su capacidad de acción. Ello explica estos tiempos un tanto tristes y en los que el miedo y el desánimo se apodera cada vez más del personal. También creo que decía Spinoza que ante los acontecimientos humanos no tiene sentido reír ni llorar, sólo se trata de comprenderlos. La verdad es que el miedo y la incapacidad de comprender juntos hacen estragos en el ser humano. Se filosofa también para no tener miedo: quien comprende por qué ocurre algo quizás no pueda cambiarlo o sólo pueda cambiar algo, pero puede dejar de tener miedo. Quien comprende puede vivir mejor, con más libertad, más alegre, porque se puede acrecentar su capacidad de acción

frente a lo paralizador del miedo.

No seré yo quien proporcione una definición esencialista del ser humano, entre otras cosas porque me parece una pérdida de tiempo (sería proporcionar una interpretación más, otro reajuste histórico) enfrascarnos en búsquedas de esencias, verdades irrefutables, fundamentos primeros, orígenes, etc., no sea cosa que como dice Foucault (en la estela de Nietzsche), el propio hombre que se consideró de origen divino acaba por descubrir que en realidad en su comienzo estaba el mono ³ (un mono que nos muestra comprensivo sus dientes para decirnos con gestos de exclamación que no sigamos por ese camino), más que la perfección y la identidad absoluta. Bien pensado la cosa no está tan mal, la ausencia de fundamentos absolutos, de verdades evidentes, de sentidos claros, nos abre la puerta a la creación de posibilidades, debido a la ausencia de determinaciones originarias.

Dicho esto me parece que la definición canónica del ser humano como “animal racional”, “animal político”, “animal que habla”, si no es desarrollada más allá del eslogan (que queda muy bonito), puede servir incluso para reducirnos a esclavos / súbditos que obedecemos la palabra del amo (en singular o en plural y sea quien sea el amo (s)). Sobre todo en esta época en la que la manipulación del lenguaje y del significado de las palabras es tan alarmante. Significados manipulados que sólo cabe entender de una

² En Así habló Zarathustra.

³ Me refiero a la referencia que hace Foucault en Nietzsche, La Genealogía y La Historia, reflexionando sobre “las solemnidades del origen”, al parágrafo 49 de Aurora de Nietzsche.

manera, si previamente se han distribuido con su correspondiente y determinada pedagogía. Otra vez Montaigne: “el uso nos oculta el verdadero rostro de las cosas”.

Emilio Lledó lo ha escrito de forma muy clara refiriéndose a esta época en la que el “tener” prima sobre el “ser”, uno aprende a “ser”, si se le facilita una educación para ello. Afirma Lledó: “¿Qué importa la libertad de expresión si lo que expresamos es el discurso estúpido y vacío de las palabras mal sabidas, de los conceptos manipulados, incluso por nosotros mismos, de las ideas estereotipadas, convertidas en pringue ideológica que se recalienta en el rescoldo de nuestros miedos y de nuestros intereses?”⁴.

Porque si se trata de pensar lo primero es aprender a pensar si es que queremos tener algo que decir. Si es que queremos que la “libertad de expresión” no se convierta en lo que muchas veces es: expresión de consignas ideológicas vacías, no pensadas.

Kant lo expresó muy claro en sus escritos sobre pedagogía: educar no es enseñar pensamientos, educar es enseñar a pensar, para que podamos tener algo coherente, interesante, que decir. Y si no es así ¿de qué y para qué sirve la libertad de expresión? ¿Para vivir en el autoengaño de que nos expresamos libremente dentro de tableros de juego impuestos? ¿Dentro de marcos de debate en los que se nos dice (a veces de forma tan sutil que ni lo per-

cibimos) ,aquello de lo que se puede hablar y aquello de lo que no se puede hablar?

¿De qué se trata entonces? No se trata tanto de ver cuanto de educar la mirada, la forma de ver. ¿Para qué sirve llenarle la cabeza de datos a una persona, a un alumno, si no se le enseña a organizar esos datos para crear conocimiento? No está mal aprender datos, lo que no está bien es el no incidir en el nivel de las estructuras de pensamiento, el no incidir en la posibilidad de proporcionar estrategias de pensamiento para posibilitar un mejor conocimiento (más pertinente) y una mayor libertad.

La versión de la filosofía que me interesa es la que se ocupa del saber / conocer para vivir, más que del vivir para conocer (que es una tarea contra la que no tengo nada personal, pero me interesa más lo primero que he dicho). Digamos que en la historia de la filosofía nos encontramos con filósofos que viven para conocer y otros que conocen para vivir, que tratan de generar saber para la vida. Los que viven para pensar y los que piensan para vivir (sería maravilloso conjugar ambas formas de filosofar).

En realidad difícil, imposible, es definir qué es en esencia la vida ⁵, pero me parece que tenían razón algunos pensadores clásicos cuando decían que la vida es lo que ocurre mientras estamos haciendo otros planes, mientras nos estamos preguntando si hay

⁴Lledó, E. Ser quien eres. Ensayos para una educación democrática. Prensas Universitarias de Zaragoza. Zaragoza. 2009.

⁵ En realidad hacer de la vida un tema, un discurso sobre ella, un significado “trascendente” determinado desde fuera de ella es imposible. No podemos estar fuera de la vida para definir la vida... En resumen, como decía Oscar Wilde, presten atención los filósofos, “la vida es una cosa demasiado importante como para hablar seriamente de ella”. La vida no tiene ningún sentido por sí misma y sin embargo, vivir es un proceso de creación de sentidos.

vida después de la muerte, sin darnos cuenta de que por lo menos hay vida antes de la muerte. Esa vida que vivimos a cada instante como nos recuerda Epicuro. Esa vida que no se detiene para recordarte que se te está escapando y solo tú mismo eres el único que puede ser consciente de ello, de tu vida, como nos recuerda Séneca. Esa vida, también, que debido al afán de duplicar mundos por parte de algunos filósofos, tiene menos valor que los mundos ideales, mundos que nadie ha conocido y desde los que se trata de adornar el mundo en el que estamos y moralizar / dirigir nuestro modo de vivir. Se trata obviamente de ese desmesurado afán que algunos suelen tener en imponer ficciones / verdades disfrazadas de evidencias.

Obviamente la vida no es fácil, es dura, es trágica a veces, lo sabemos por experiencia. Creo que es cierto que para vivir y dar sentido a nuestras vidas necesitamos construir ficciones, no podemos vivir sin ficciones, pero creo que haríamos prueba de honestidad filosófica defendiendo la posibilidad de perspectivas frente a la ficción suprema de las verdades absolutas y evidentes ⁶. Defender perspectivas no es defender el relativismo sino tener sentido de la relatividad relacional y de la dialógica. Defender la diversidad frente a la estrechez de miras (“un hombre cabal es un hombre mezclado ⁷” nos dice Montaigne), defender la posibilidad de vivir en relación con lo diverso, complementario, antagonista a veces. No existe cultura en el mundo capaz de representar

por sí sola la “verdad” de la vida humana. Es preciso, abrir y ampliar horizontes, dirigirnos hacia la trans-culturalidad para complejizar nuestra identidad. No alcanzo a ver como se podría hablar de una comunidad moral para la humanidad, si no nos basamos en la construcción de la solidaridad de las diferencias, por decirlo en palabras de R. Jahanbegloo o en una ética de la comprensión más que del tener razón. A veces, discutimos más por afán de tener razón que por aprender algo del otro. Creo que muchas veces no comprendemos que “verdades” incompatibles en un nivel superficial se resuelven en un nivel más profundo. Vivir en un mundo plural creo que requiere de un cierto sentido de la paradoja, de una inteligencia capaz de convivir con muchas contradicciones (algunas aparentes y otras reales).

Decía pues, que del hecho de que la vida no sea un camino de rosas no necesariamente se deduce la creación de mundos que nieguen o devalúen el mundo que vivimos. Supongo que estaremos de acuerdo en que una actitud filosófica liberadora debe muchas veces, plantar cara a tanto narcótico que pasando por ser “verdadero”, acaba convirtiéndose en instrumento de poder por parte de esa especie de humanos conocida como “ingenieros de almas”, ingenieros de almas de todo tipo. La historia de la filosofía nos muestra que, efectivamente, no es fácil presentar batalla a mucha hipocresía moral, a tanta ley de la costumbre, que acaba funcionando como pensamiento

⁶ Siempre recuerdo la obra de Lessing “Nathan el Sabio” o la Novela Tercera de la Primera Jornada de El Decamerón en el que se narra el cuento “parábola de los tres anillos”. ¿Cuál de los tres es el verdadero? ¿Cuál es el auténtico?

⁷ Montaigne, M. Ensayos. L. III, Cap. IX. De la vanidad.

consciente. Esa costumbre, “violenta y traidora maestra de escuela” que “nos pone por encima la bota de su autoridad”, que trata de “dar forma a nuestra vida”⁸(Montaigne). Mucho tiempo antes que Nietzsche, hablaba Montaigne de que lo que llamamos “conciencia” se confunde muchas veces con la conciencia del grupo. De ahí muchas veces la mala conciencia, la culpa... Esa conciencia que sirve de mecanismo de comunicación entre los que mandan y los que obedecen.

Epicuro, Montaigne, Goethe, Nietzsche, Wilde, Ortega y Gasset, tantos otros, nos han insistido en ello: hay que agarrar la vida antes de que se nos escape. Luego ya veremos. De momento entre la antropología de la muerte expresada en el Fedón y el elogio del vivir de Epicuro me quedo con lo último. Supongo que seamos o no afines a las ideas de Epicuro, tenemos todos la suficiente capacidad filosófica para no confundirlo con un utilitarista⁹ torpe y un hedonista play boy. La filosofía es necesaria (y útil) porque el ser humano necesita para vivir como “ser

humano” del conocimiento, de la libertad y de la amistad (ser individuo no está reñido con la relación con los demás). La filosofía nos puede ayudar a cultivar estas facetas si nos dotamos de buenas estrategias de pensamiento. Efectivamente, la filosofía es necesaria para el cuidado del alma, del ánimo, del bienestar, del vivir con calidad. Y si algo nos quita hoy mucha calidad de vida es el estar bajo el dominio de tanta ficción que hay que desenmascarar, para poder eliminar tantas ansiedades y miedos.

En ese sentido creo que una de las funciones prácticas del conocimiento es la de desenmascarar y destruir tantas ilusiones (“vanas opiniones”, “opiniones sin sentido”, Epicuro), creadas por los mass-media, por los diversos poderes políticos, económicos, religiosos, etc., que nos des-estabilizan y embrutecen el alma. Sin duda alguna es muy difícil la convivencia entre sujetos inestables, demasiado sujetos a las lógicas que el sistema pedagógicamente distribuye. En ese sentido, que acabo de mencionar, es en el que creo que el conocimiento es útil para vivir mejor.

⁸ Montaigne, M. Ensayos. L. I, Cap. XXIII. De la costumbre y de cómo no se cambia fácilmente una ley recibida.

⁹ Respecto al término “utilitarismo” habría mucho que decir, debatir, etc. Creo que es uno de los términos más manipulados y mal comprendidos por parte de algunos sectores de la filosofía demasiado apegados a las llamadas “éticas del deber”. Los términos “útil”, “utilidad” pueden leerse de muchos modos: creo que por ejemplo no tiene el término “útil” la misma connotación ni la misma intención cuando expreso que tener amigos es útil para ser más felices y vivir con más calidad de vida que cuando expreso que tener amigos es útil para pegarles “sablazos” económicos o para aprovecharnos de ellos. En todo caso en Aristóteles ya se encuentran trazos de una moral utilitaria (según escribe E. Lledó) cuando expresa en la Ética a Nicómaco que “Nadie elegiría la vida si tuviera que estar solo” (EN, VIII, 1, 1155a 5). Necesitamos de los otros porque de lo contrario no podemos sobrevivir. El problema a mi juicio es que, efectivamente vivimos bajo un régimen capitalista voraz que, efectivamente sólo entiende por utilidad lo que se reduce al individualismo egoísta disfrazado de “acción racional”, etc., y ese es el significado que al término “utilitarismo” solemos adosar. Y no es lo mismo ser individualista que ser un egoísta. Oscar Wilde lo resume muy bien: “el egoísmo no es vivir como uno desea vivir, es pedir a los demás que vivan como uno quiere vivir”. Creo que se trata entonces de pensar modelos de vivir en comunidad posibilitando (o no impidiendo) el desarrollo individual. Más aún teniendo en cuenta que con relación a los valores que se suelen considerar fundamentales unos son compatibles con los otros y otros no, y por lo tanto es necesario elegir, como creo que lo indica muy bien I. Berlin. Sabiendo que –nos dice este autor- cuando hay que elegir entre valores y fines incompatibles hay que saber aceptar trágicas pérdidas. Hoy, podemos constatar con mucha facilidad como constantemente se trata de imponer al individuo, desde la economía, desde la religión, etc., cómo debe vivir, pensar, creer, ver el mundo, la vida. Imponer implica negar la posibilidad de elegir.

La filosofía por sí misma no cambia el mundo, pero puede permitirnos ver el mundo de un modo diferente. Nos puede ayudar a cambiar de perspectiva. Es posible que un cambio en la forma de mirar ya nos proporcione otro modo de estar. No es poca cosa y a lo mejor de eso se trata. Más que de imponer verdades (que siempre acaban no siendo tan verdades) se trata de proporcionar pistas para la reflexión. Las cosas no cambian si uno no cambia su percepción del mundo, la realidad se puede leer de muchas maneras. Se puede construir de muchas maneras.

Henry James, uno de los grandes artistas de todos los tiempos, peleó toda su vida por el poder, por el poder de la cultura, porque, decía, que la mayor libertad del ser humano es la de la independencia para pensar, que permite al artista (todos podemos ser artistas, creadores de sentido) sacar provecho de la “agresividad de los infinitos modos de ser”. James dijo una cosa magnífica “debemos construir a toda costa nuestras propias contrarrealidades”. Era una época, la de James en la que se hundía toda una civilización, muere James en 1916, durante la Gran Guerra. Yo me atrevo a decir que vivimos una época en la que estamos dejando hundir elementos culturales y humanistas que costó siglos edificar (no estaría mal, por ejemplo, que se le diese un repaso al libro de J. Llovet titulado “Adiós a la Universidad. El eclipse de las humanidades”). Elementos culturales que grandes pensadores aportaron, como podemos constatar cuando leemos libros de filosofía, literatura, política, etc. Elementos culturales que esta época está dejando perder y que nos llegan

desde la paideia griega, la humanitas romana, el humanismo renacentista..., etc. Dicho esto no me quedo mirando el pasado y despreciando adquisiciones nuevas.

¿Por qué filosofía hoy? Claro que hay que apostar por la filosofía porque ello implica apostar por la cultura, la educación y la decencia como seres humanos en una época políticamente bastante indecente.

Crear contrarrealidad implica pensar antes la realidad. Se trata de un asunto epistemológico por lo tanto, que después desemboca en lo político (en sentido de polis, de convivencia cívica). Ello es un asunto individual y social a la vez, pero sobre todo individual, se trata del cuidado de sí. Seguramente cuanto más se cuide uno a sí mismo, cuanto más lucidez sea capaz de generar sobre sí mismo y lo que le rodea, más podrá quizás cuidar del otro.

Acabaré hablando un poco de epistemología, de lenguaje y de valores. El cómo se usa el lenguaje es fundamental en el modo de percibirnos unos a otros. Aprendemos culturalmente a valorar. Nuestras valoraciones, por ejemplo, sobre los gay, los gitanos, los extranjeros, etc., son valoraciones ideológicamente aprendidas que nos parecen evidentes una vez instaladas en nuestro imaginario mental. Muchas interpretaciones son impuestas por la clase política que domina o facilita la llamada “governabilidad” (Marx), gran parte de nuestra moral es la imposición de la moral de la clase en el poder (Stuart Mill). No existen “hechos” morales, existen interpretaciones morales de los hechos (Nietzsche). Una vez estable-

cidas estas interpretaciones, resulta ya muy fácil distinguir entre dos imaginarios: el nosotros y los otros; lo normal y lo anormal, los que están en la verdad y los que mienten...

Ortega y Gasset otra vez, el hombre sólo alcanzará la libertad liberándose de la necesidad y negándose como don Quijote a ser “como las cosas”. Frente a tantos determinismos, y de tantos tipos, filosofía y conciencia de la auto-determinación libre por necesidad andan juntas. A ello cabe añadir que un hombre creativo y culto (sólo la cultura es liberadora), debe ser perspectivista, la única forma de vivir en la diversidad y en la tolerancia (de lo que es admisible, no de la tolerancia absoluta, lo que ocurre es que los márgenes de lo admisible quizás sean más amplios que los márgenes establecidos por las morales y poderes dominantes – o que pretenden ejercer un dominio general en nuestras sociedades).

Los seres humanos vivimos la vida tal como la pensamos y a lo mejor, resulta que no la estamos pensando de un modo muy pertinente. Uno vive como piensa y el problema es que muchísimas veces lo que uno piensa ya se lo dan pensado. Uno vive instalado en un formato ideológico sin darse cuenta de ello. Hay tres ideas básicas que creo puede resumir toda mi intervención y a grandes rasgos mi visión del “por qué filosofía hoy”:

1. Filosofía como ayuda para el arte de vivir. Para el que cada uno sea artista de su vida y se construya, se invente, como individuo. Filosofía, arte, creación son términos inseparables. Foucault estaba preocupado por lo siguiente: “lo que sorprende es que en

nuestra sociedad el arte ya sólo tenga relación con los objetos y no con los individuos y con la vida”. En ese sentido creo que es importante la filosofía como ayuda a la estética de la vida, a la estilización de la existencia.

2. Filosofía como reflexión de segundo orden sobre el lenguaje, sobre las palabras que usamos en nuestras relaciones interpersonales. En ese sentido es posible que deshagamos muchas confusiones, si utilizamos con propiedad las palabras. Porque muchos malentendidos se producen por manipulación de las palabras arreglo a diversos intereses ideológicos. Necesitamos hablar bien para pensar bien y pensar bien para hablar bien. En síntesis, expresar bien lo que pensamos y pensar bien lo que decimos. Lo peor que puede ocurrir en las relaciones sociales, culturales, políticas, es la confusión. Filosofar implica buscar claridad y tener disposición a equivocarnos. Como decía Gadamer refiriéndose a lo que es la “hermenéutica”, se trata también del arte de poder no tener razón. Filosofar implica estar dispuesto a ser decepcionado. La decepción, el descontento que nos puede llegar por la contradicción que experimentamos muchas veces entre lo que creemos que es y lo que se manifiesta empíricamente que es. La búsqueda de claridad, la búsqueda de la adecuación de nuestros discursos sobre el mundo, puede llevarnos a la claridad de que estamos equivocados. Recuerdo lo que escribe Epícteto en su Manual o Enquiridion V: “los hombres no son perturbados por las cosas sino por las opiniones sobre ellas”. Se trata de pensar nuestras opiniones sobre todo porque tenemos opiniones de todo y muchas veces esas opiniones no se basan en buenos análisis conceptuales.

Desconocemos o manipulamos muchas veces el significado de muchas palabras como “democracia”, “laicismo”, “ciudadano”, “individuo”, “sociedad civil”, “libertad”, “verdad”, “conocimiento”...Son palabras que se prestan a ideologizaciones y burdas manipulaciones (no solo fuera sino incluso dentro de las instituciones educativas). Creo que existe una relación clara entre desconocimiento del significado de las palabras y facilidad de manipulación y fanatismo. En ese sentido creo que el mayor enemigo de la libertad y de la calidad de vida es el desconocimiento.

3. Por último quiero hacer referencia a la necesidad del conocimiento del conocimiento. Muchísimas veces juzgamos y opinamos sumidos en el desconocimiento y a partir de desafortunadas o simplificantes lecturas de la realidad. Uno de los errores que solemos cometer (no siempre) es el de enjuiciar el hoy con criterios des-contextualizados, el pensar nuevos problemas con visiones ideológicas gastadas o que respondían a contextos, problemas y épocas diferentes (la filosofía necesita de una constante reactualización, es posible que un Aristóteles hoy pensase en algunas cosas de un modo diferente porque los problemas también son diferentes, la filosofía es algo vivo y en constante proceso de construcción, reconstrucción, revisión, no podemos olvidar el factor tiempo).

Se trata entonces de producir estrategias de pensamiento lo más pertinentes posible a los contextos en los que nuestras acciones se van a ejecutar. Se trata, no menos importante, de atender al inconsciente fenómeno de la disonancia cognitiva, el

autoengaño, la autojustificación. El problema del conocimiento no es sólo asunto de epistemología, concierne también a lo político. La base de la ética y de la acción política está en el pensar bien (no en el ser bien pensados). No me parece intempestiva sino que es muy oportuna hoy esa imagen que traza Nietzsche cuando habla de auscultar los ídolos, poner el oído cerca y golpeándolos un poco ver qué sonido producen, muchos ídolos bien auscultados suenan hueco. Tampoco me parece desca-minada la idea que expresa Stuart Mill cuando habla de que las emociones también se educan (ahora está muy de moda hablar de ello por los modernos psicólogos, etc.) y cómo tenemos un muy emocional apego a nuestras ideas y creencias. Lo cual como dice Edgar Morin explica la virulencia y violencia con la que muchas veces defendemos nuestras ideas y creencias.

Pensar, por lo tanto con la conciencia del error y del falibilismo. Pensar con la conciencia de que el único pensamiento que vale es el que se mantiene a la temperatura de su propia destrucción (E. Morin) quizás no esté mal tenerlo siempre en mente.

Podría resumirlo todo con las palabras de B. Gracián cuando escribe: “¿De qué sirve el saber, si no es práctico? Y el saber vivir hoy es el verdadero saber” Par. 232, Oráculo manual y arte de prudencia.

Por último quisiera recordar que en un Cancionero Apócrifo un tal Abel Martín dijo que:

**“Confiamos
en que no será verdad
nada de lo que pensamos”**

Edgar Morin: Una Política para la Era Planetaria

Por María Laura Fernández Pinola

Edgar Morin fue entrevistado, en el marco del ballottage francés, por el periódico Le Monde junto al electo presidente François Hollande. El presente artículo tratará de comentar brevemente las ideas expuestas por el filósofo durante este encuentro.

Un conservador revolucionario. Así se describe Edgar Morin en la entrevista realizada el 10 de marzo en París donde expresa su visión sobre Francia, la crisis de la civilización y el destino planetario. La nueva política que el pensador recomienda para transitar hacia la nueva era, ya en curso, se vislumbra a partir de los siguientes interrogantes: ¿cuál es su concepción sobre la izquierda francesa?, ¿el mitterranismo la relució u oscureció?, ¿debería la izquierda reconciliarse o desconfiar de la idea de progreso y crecimiento?, ¿sería necesario acrecentar la mundialización o cebar una desmundialización?, ¿por qué razón sugiere incorporar a la Constitución que la República Francesa es una, indivisible y multicultural?, ¿cuál sería la política económica que podría acompañar la política de civilización?

Crisis de Civilización

El autor de renombradas obras como *El Método*, *Introducción al Pensamiento Complejo* o *Los Siete Saberes necesarios para la educación del futuro*, revela la crisis de la civilización en que nos encontramos. Esta crisis no es sólo económica sino

que, además, abarca los valores y creencias de los ciudadanos.

“Pues, desde hace demasiado tiempo, Occidente ha querido separar, clasificar y dividir las ciencias y las disciplinas como los problemas económicos y sociales”, indica. También, subraya que semejante política profundiza la distancia entre la ciencia y la sociedad.

Más adelante, interrogado acerca de la idea de progreso y crecimiento, Edgar Morin detalla que, en este contexto, ambos términos introducen una concepción cuantitativa de las realidades humanas. “Desde Condorcet, el progreso fue concebido como una ley automática de la Historia. Esta concepción está muerta. No podemos más considerar al progreso como un vagón arrastrado por la locomotora tecno-económica”, aclara.

Puesto que el progreso ha sido entendido como un fenómeno ineludible vinculado a la técnica, crecimiento y desenvolvimiento económico, desde esta perspectiva, la mundialización comprendería estimular el capitalismo financiero y competitivo. Esto,

según el entrevistado, propicia la economía deshumanizada al desplazar a los trabajadores por las máquinas y al alienarlos a las normas de la productividad y la eficacia, entre otras. “Es necesario, entonces, una política de la humanización de la economía deshumanizada”, manifiesta.

Antitotalitaria, Igualitaria y Solidaria

Al dialogar acerca del rol del mandatario frente a la crisis, Edgar Morin alude a la responsabilidad presidencial de realizar la transición entre un mundo viejo con su lógica política engeguecedora y debilitante hacia un mundo nuevo con su propia lógica política.

En relación al ámbito nacional, fue consultado sobre la izquierda francesa. El entrevistado declara que la izquierda debería ser antitotalitaria, igualitaria y solidaria. Si bien considera que a partir de 1981 ha realizado reformas importantes, argumentando con los ejemplos de la abolición de la pena de muerte o las leyes promovidas por Jean Aurox, destaca también que el gobierno de Mitterrand ha conducido a la sociedad hacia el neoliberalismo.

El filósofo se refiere además a las corrientes del siglo XIX (libertaria, socialista y comunista). Al respecto, alienta la regeneración y unión entre las tres para trabajar conjuntamente en la felicidad de los individuos, el

esplendor social y la fraternidad. En este punto, asimismo, introduce una cuarta tendencia ecológica a fin de preservar el medioambiente y nuestra propia naturaleza humana.

Francia, una realidad multicultural

Más adelante, al tratar la cuestión de la fecunda diversidad cultural que caracteriza a la nación francesa, Morin señala que vascos, flamencos y alsacianos, quienes son étnicamente heterogéneos, se han convertido en franceses. Y, también advierte cómo los antillanos y reúnioneses desean ser reconocidos.

Su apreciación sobre Francia es la de un país multicultural. Por este motivo, según dijo a *Le Monde*, promueve inscribir en la Constitución que “la República Francesa es una, indivisible y multicultural”. A través de esta política, explica en la entrevista, sin caer en el comunitarismo que divide ni en la homogeneidad, se respetarían las diferencias.

La nueva lógica política de la era planetaria*

Dedicado ya a imaginar una lógica política para los nuevos tiempos por venir, expresa que “sólo un pensamiento político capaz de unir, de tejer a la vez lo que está separado, será capaz de estar a la altura de la era pla-

*Respecto a las ideas desarrolladas por Edgar Morin sobre la política de civilización como herramienta compleja que dé respuesta a los problemas, recomendamos leer el artículo publicado en la Revista Complejidad, año 1 y n°1, del período septiembre-noviembre de 1995.

netaria”. Asimismo, menciona el requerimiento de realizar un diagnóstico pertinente sobre la era ya en curso en la que estamos inmersos.

Pues, desde allí, podría concebirse una vía de salvación pública dentro de la cual se situaría a la política francesa.

Para la persecución de este fin, es necesario reemplazar las ideas de reforma y revolución por la concepción de “metamorfosis” que combina conservación con transformación.

Según el entrevistado, la política de civilización debe conservar la diversidad, las culturas y la biósfera, y simultáneamente revolucionar tanto la democracia y la economía como las mentalidades.

En consecuencia, el concepto progreso dejará de ser concebido como un proceso inevitable y, en su lugar, será entendido como un esfuerzo de la voluntad y de la conciencia que acompaña al desenvolvimiento de la planetarización mundial.

Frente a la consulta de cuál política económica podría acompañar esta política de civilización, Edgar Morin propone superar la alternativa crecimiento/decrecimiento.

Para esto, él sugiere identificar lo que necesitaría crecer: una economía plural que incluya el desarrollo de la economía verde, social y solidaria, el comercio equitativo, la empresa ciudadana, etc.

Y lo que debería disminuir: la economía cre-

adora de las necesidades artificiales, de los productos fútiles y desechables, de lo dañino y del despilfarro.

La mundialización/desmundialización también fue materia de conversación y su consejo es muy claro: se incrementaría la primera en las áreas de cooperación de intercambios fructíferos entre culturas hacia el destino común, a la vez que se preservaría la tierra y las agriculturas de subsistencia para proteger las autonomías.

Finalmente, para salir de la crisis de civilización, agrega que “es necesario recobrar un control humano, ético y político sobre la ciencia”. Es decir, cambiar la lógica dominante por una confluencia de múltiples reformas.

Así, la nueva lógica política que propone Edgar Morin podrá, a través de la capacidad creadora de sus ciudadanos, conducir íntegramente la metamorfosis de la civilización hacia la nueva era planetaria.

Nuestros Antepasados los Europeos

Por Francisco Montfort Guillén

A propósito de la Edición Especial/Dossier de Revista Complejidad “Pensar Europa”, Francisco Montfort Guillén comparte en este artículo distintas reflexiones y caminos que el diálogo con el texto le propuso.

Provocador. Incita a la reflexión. Estimula la crítica radical. Facilita el orden de las ideas. Despierta el deseo de pensar un futuro, el nuestro, el de los países de América, desde el pasado como contrapunto, dejando atrás el antepasado melifluo. Así es el texto de Raúl Domingo Motta correspondiente al Dossier Especial que la Revista Complejidad publicó el mes pasado. Un punto de partida, además, que sirve de pre-texto para re-pensar nuestro destino común en la Era Planetaria de la Humanidad.

Para continuar con estas reflexiones, siempre precarias y transitorias, me serviré de dos actores sociales que dejan su sombra en los textos de la edición especial de mayo 2012, de esta revista. Afirma Raúl Domingo Motta, a propósito del Manifiesto para reconstruir Europa desde la base, promovido por Ulrich Beck y Daniel Cohn-Bendit: “Desde América, este documento sorprende (incluso fastidia un poco) por parecer no-nato, ingenuo, tardío y ramplón.

Si no fuera por quienes lo promueven, un académico alemán reconocido y otro, un ex-líder de los movimientos del mayo del '68 y europolítico, pertenecen a la “iluminada”

elite europea. Sin embargo, da la sensación de estar escrito por señores y señoras obesas muy perturbadas por el pataleo de los jóvenes a la hora del té. Resulta que ahora descubren de repente que todo anda mal y como dice la canción “que todo lo que nos gusta engorda o hace mal”. (Dossier p.5)

Primer contrapunto: ¿resulta comparable este manifiesto con el escrito en el antepasado siglo en otra época en que Europa parecía hundirse? El Manifiesto Comunista, también escrito por un pensador alemán, estaba lejos de expresar, con un lenguaje “políticamente correcto” la situación novedosa y terrible para millones de europeos, provocada por la llamada Revolución Industrial.

Carlos Marx contextualizaba históricamente la situación, hacía aparecer los intereses de los actores sociales y políticos, en el juego de las relaciones de poder, y resaltaba el papel del “actor político” invisible, que hacía posible la aparición de lo nuevo y la destrucción de lo caduco, del mundo que sería para siempre excluido de los avances de la civilización occidental: el complejo formado por la ciencia y la tecnología.

Contemporáneos de Carlos Marx son algunos de los grandes novelistas europeos que retrataban desde lo humano los cambios civilizatorios que transformaban la vida de individuos y sociedades.

Zola, Balzac, Maupassant, Dostoievski, heredamos de ellos, la comprensión del drama humano, con sus esperanzas y alegrías, con obras que expresaban, con mayores o menores conocimientos, un cambio de época, de civilización.

Muchos de sus personajes encarnan el sentimiento de quienes sin comprender el momento que vivían, apuntaban soluciones, en realidad, ocurrencias, de acuerdo a la corriente de opinión dominante en los círculos aristocráticos y burgueses. En el párrafo citado, Raúl Domingo Motta sintetiza magistralmente la situación de quienes redactaron y promueven el Manifiesto ¡Somos Europa!

El mundo cambió, y muchos europeos, desde su nueva situación de pequeños burgueses obesos, comodinos y sobreprotegidos por sus gobiernos, se escandalizan porque los problemas que supuestamente definían al Tercer Mundo, hoy destruyen sus certezas ideológicas y sus comodidades materiales sin acertar siquiera ha explicar el por qué de su situación. Sólo aparecen las víctimas.

Los verdugos y las condiciones que los hacen posibles únicamente cooperan poniendo caras compungidas. Ni siquiera aceptan que en el mundo de la economía globalizada y la Era Planetaria de la civili-

zación informacional, las naciones europeas tienen que depender cada día más de sus propios recursos y cada vez menos de sus extracciones rentistas de los países subdesarrollados.

Apunta bien Motta: a pesar de sus cualidades y ventajas, las naciones europeas no han logrado el nivel de competitividad tecnocientífica de los norteamericanos y se rezagan respecto de los asiáticos.

El mal europeo es político, ciertamente. Viven como el sujeto del viejo tango Sombras: /sombras nada más/...entre su pasado y su futuro. Una situación similar a la que reseñó Johan Huitzinga en 1935, en la cual advertía de la barbarie oculta en una sociedad parasitada por el mito y dominada por el sentimiento en detrimento del logos y la inteligencia. Qué breve fue tu presencia en mi hastío/ continúa la canción.

Así fue la dicha de extender a más países los beneficios de la Unión Europea. Ahora quedaron como duendes temblando, porque con esta extensión de la zona euro, sus dirigentes huyeron a una etapa futura que los regresó al pasado.

Una novedosa etapa superada aparentemente, porque en realidad se presenta como la señalada, en aquel mismo año, por Ernest Bloch en su libro *La herencia de nuestro tiempo*. “No toda la gente vive en el mismo ahora”. (Sigo en este apartado el desglose del artículo de Roger Bartra La sombra del futuro, México, FCE).

La vida política europea está profunda-

mente fragmentada porque cada Estado-nación vive un tiempo diferente. Este razonamiento que Bartra expone para explicar la situación mexicana actual, contiene este párrafo aleccionador:

“Creo que esta peculiar situación puede definirse con la fórmula que el sociólogo argentino Gino Germani usó para referirse al peronismo y a otros fenómenos populistas de América Latina. Germani decía que esas peculiares situaciones políticas provenían de la “singularidad de lo no contemporáneo”

Es decir, del abigarrado conjunto de situaciones incongruentes que proceden de épocas diferentes.

Europa se convirtió en la unión de Estados no contemporáneos, herederos del capitalismo desigual que ellos inventaron basados en la industrialización, la ética burguesa, la idea de progreso sin límites, el bienestar colectivo a cargo del Estado, el humanismo que tienen por base la nación.

¿Cómo hacer contemporáneos del cosmopolitismo, la globalización y la planetarización a países que provienen, unos, de una larga trayectoria liberal con influencias y apoyos socialistas utópicos pero democráticos, y otros, de un pasado reciente de totalitarismo, autoritarismo comunista, cultura burocrática alejada de la ética protestante y de la idea de competitividad? ¿Cuál es el piso, para ser cobijados por las sombras del pasado/futuro común, que comparten Grecia, Hungría, Polonia con Alemania, Francia, Inglaterra, España y Portugal?

El debate entre austeridad/crecimiento (Alemania contra el resto de países) expresa no el fin de los debates ideológicos, sustituidos por la discusión sobre la racionalidad eco-tecnocrática.

Expresa más bien su no contemporaneidad, la diversidad de los problemas “no comunes” en un mundo que con la crisis que estalló en Estados Unidos cruzó el umbral hacia un futuro desconocido, pero también hacia la certeza de que el mundo anterior no es reparable.

Los problemas serán globales/locales, pero sus soluciones pasan todavía por lo local-nacional, por la construcción de una contemporaneidad común. Tendrán que plantearse, cada Estado-nación, qué problemas actuales derivan de su atrasado modelo de Estado y por lo tanto son marcadamente políticos; y cuáles son el fruto inevitable del desarrollo del capitalismo informacional, la sociedad red, el Estado red, la globalización y la Era Planetaria.

Sus puntos de partida y sus horizontes son radicalmente diferentes. Sus cartas de navegación son todavía sus primeros mapas-mundi coloniales, no los mapas satelitales de una sociedad en red cuyos nodos centrales se han desplazado a América y Asia.

Los segundos actores-sombra en el texto de Raúl Domingo Motta son “Los abajo firmantes” del Manifiesto Juventud sin Futuro. Su composición evidencia que pertenecen a categorías socio-laborales propias del capitalismo. A diferencia de las masas desempleadas y expoliadas de la Re-

volución Industrial, conformadas por campesinos, artesanos, pequeños propietarios urbanos y proletariados sin capacitación, es decir, actores pre-capitalistas, los nuevos desahuciados son clases medias capitalistas-industriales que solicitan: una reforma laboral sin pérdida de privilegios (no la construcción de leyes que protejan el trabajo), garantizar el fondo de pensiones (menos años de trabajo que años de jubilados) y parar la mercantilización de la educación pública, pero que la educación les sea útil para conseguir empleo en los nuevos mercados post-industriales laborales.

La situación de paro laboral masivo expresa menos la ausencia de trabajo y más la reconfiguración del contenido de los empleos y sus condiciones de remuneración, condiciones en que las mayorías juveniles y universitarias no encuentran los empleos a la medida de sus deseos y que expresan con claridad que el nuevo modelo de desarrollo capitalista informacional, como lo categoriza Manuel Castells, requiere menos fuerza de trabajo y formada profesional y culturalmente con otros parámetros.

En la nueva economía, expone M. Castells, *el “principal problema para los trabajadores, además de la explotación en el sentido tradicional, es la segmentación en tres categorías: aquellos que son fuente de innovación y valor, los que se limitan a obedecer instrucciones y aquellos que, desde la perspectiva de los programas de obtención de beneficios del capitalismo global, son estructuralmente irrelevantes,*

bien como trabajadores (sin formación suficiente, habitantes de zonas sin la infraestructura ni el entorno institucional adecuados para la producción global), bien como consumidores (demasiado pobres para formar parte del mercado), bien ambos”.(Comunicación y poder, México, FCE, 2012)

Europa está conformada por naciones no contemporáneas entre sí mismas que enfrentan un cambio de era y una nueva civilización, pero que desean hacerlo comunitariamente.

Su organización ha dejado de generar emergencias del todo y las partes. Son más sus restricciones que sus cualidades. Los parámetros de la competitividad de la economía globalizada (mundo laboral, consumo, salud, seguridad social, diversión y descanso, condiciones de nacimiento, formación y muerte) han cambiado generando nuevas morales que exigen reinventar las instituciones públicas y las organizaciones privadas de la sociedad civil.

En la civilización informacional los famosos gadgets “no son instrumentos, sino que representan nuevas maneras de habitar el espacio público no determinado por las distancias sino por las proximidades”; el ser humano, “ con un celular en la mano, es ya un hombre político” y en el espacio público “ todo mundo toma la palabra en una ágora numérica; todo mundo es epistemólogo: el imbécil y el Premio Nobel” de acuerdo con Michel Serres (Le Monde, XX/VI/2012).

La creación de la “constelación posnacional” (Habermas) y el “cosmopolitismo” (Beck) entretejen la complejidad de lo real –local y global al mismo tiempo- en la “sociedad red” (Castells) en la cual los límites tradicionales de la misma sociedad es rebasada por los actores sociales, unidos en redes con programación y autoconfiguración propias que meten al Estado democrático en una dinámica de funcionalidad entre las cualidades y limitaciones de la organización burocrática vertical y centralizada y la organización en redes horizontal y flexible.

El cosmopolitismo es una base de partida para pensar el mundo desde América. Contamos con la larga y rica cultura heredada de nuestros antepasados los europeos, la más reciente y que domina el mundo que es de origen norteamericano con añadidos asiáticos, nuestra diversidad cultural nutrida por las etnias originales y por los flujos de migrantes que en conjunto nos han permitido recrear, anticipadamente, la Europa Nueva, en lugar de detenernos en pensar la Nueva Europa.

Para navegar entre las Sombras/nada más/entre el pasado y el futuro, desde América, siguiendo el contrapunto propuesto por Raúl Domingo Motta, contamos con ayudas invaluable para abordar las “malformaciones contemporáneas”, por ejemplo la cosmopista de Julio Cortázar. A él recurre Roger Bartra afirmando: “¿Qué mejor estímulo para afinar esta perspectiva que arrimarse a Julio Cortá-

zar, posiblemente el más grande de los escritores cosmopolitas latinoamericanos?

En Managua escribió unos versos llenos de pasión:

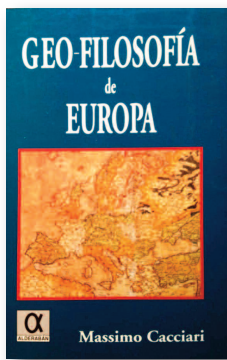
Cuántas mujeres, cuántos niños y hombres
Al fin alzando juntos el futuro,
Al fin transfigurados en sí mismos,
Mientras la larga noche de la infamia
Se pierde en el desprecio del olvido [...]

¿Qué puede hacer la mirada del intelectual o del científico social ante las piruetas de quienes prometen el ascenso hacia un futuro luminoso –si seguimos el camino que nos señalan- y nos amenazan con la caída en un Estado fallido sembrado de explosiones sociales?“ (OP.Cit)

Sumergirnos entre las sombras del pasado/futuro, de la meta-nación y la provincia, lograr el concreto universal de lo global-local, exige como condición básica la construcción de un piso común, lo más parejo posible para que nos permita tratar de ver el mismo horizonte a todos.

Sin este piso común de contemporaneidad y de condiciones de vida, el cosmopolitismo será frágil, esquivo, de corta duración. Un nuevo Manifiesto Comunista para la sociedad red podría estar en nuestro horizonte.

Es posible que un nuevo fantasma que recorra el mundo nos ponga a todos en alerta. Y nos obligue a seguir pensando con los estimulantes pensamientos que se expresan en este Dossier.



El Desván de las Reseñas

Cacciari. Massimo. Geo-filosofía de Europa. Alderabán, Madrid, 2000. Traducción Diego Sánchez Meca. Primera edición italiana 1994.

Como sucede actualmente en el parlamento de Bruselas, la stasis (conflicto interior, guerra civil) y la hybris (desmesura), caracterizan el alma europea desde sus orígenes, es decir luego de la derrota del ejército imperial Persa. De Esquilo a Heródoto se narra, no sin estremecimiento, el conflicto entre las bellas Asia y Europa.

Frente al nacionalismo de las ciudades griegas Esquilo se esfuerza por mostrar que la lucha entre la sumisa y servicial Asia y la rebelde Europa, no es pólemos (guerra entre potencias externas), sino stasis, cruel conflicto interior, como luego se percibirá a toda guerra civil dentro y fuera de las ciudades griegas.

Por ello, recuerda Massimo Cacciari, Nietzsche escribió que Europa es un enfermo incurable por estar azotada permanentemente por impulsos contrapuestos en su interior. El devenir de Europa está marcado desde sus orígenes por su inestabilidad fronteriza y su incierto destino.

A partir de esta particular característica de Europa, Massimo Cacciari revisa la antigua sabiduría trágica, dialoga con Maquiavelo, Carl Schmitt, Platón, San Agustín, Nicolás de Cusa. Y también, discute con la idea de religiosidad laica de Simone Weil y con “el último Dios” de Martin Heidegger.

Un análisis lúcido del autor permite tratar la naturaleza y el conflicto interior (stasis) de una polis y más adelante en la historia, de un Estado, como el desafío central de la política y la filosofía. Allí entonces la cuestión filosófica del

problema de la unidad de la polis y sus posibilidades políticas concretas es tomado como un desafío de la más alta complejidad.

El problema de quienes en el contraponerse permanente de potencias en el juego (agon) del pólemos (conflicto), no percibieran nada más que disonancias, o bien sólo la voz plana de la armonía (sin comprender que hay muchas versiones de ella y que cada versión de la misma tiene una forma de conexión de lo múltiple), vivirían también como idiotas, como si tuvieran una sabiduría privada y no podrían comprender la complejidad de este problema.

Con una profunda lectura **Massimo Cacciari** nos brinda un enfoque muy original de los esfuerzos de Platón y Aristóteles al respecto y su singular perspectiva nos aleja de los lugares comunes de las lecturas tradicionales de la filosofía política sobre estos pensadores. Ni una idea simplista de unidad es la propuesta de Platón en sus libros la República y el Político ni el instrumento de una constitución adecuada permitiría resolver la complejidad del problema de una vez para siempre. Pero sobre todas las cosas, nada de estas problemáticas puede tratarse con verdadera profundidad sin la risa.

A lo largo de todo el texto el autor trabaja el problema del conflicto interior y las diversas formas de su posible resolución desde los guardianes y el filósofo-rey, la constitución, las leyes y la fe, el Estado fuerte y maquínico, hasta llegar a su profundo análisis de la idea de armonía para volver al problema de la unidad europea.

Revista Digital de Publicación Trimestral / ISSN 1853-8118

Complejidad

Filosofía - Epistemología - Estética - Poética - Humanidades - Política

Todos los Derechos Reservados