

# CONGRESO MUNDIAL POR EL PENSAMIENTO COMPLEJO

*Los desafíos en un mundo globalizado*

París, 8 y 9 de diciembre de 2016

---

## **Pedagogía y complejidad. Dialogías decoloniales en/por/de *lo común* a partir del pensamiento de Edgar Morin, en educación superior**

## **Pedagogy and complexity. Decolonial dialogues in / for / of what's in common in higher education, based on the thought of Edgar Morin.**

Olga Susana Coppari\*

*Eje 2: La educación y el aprender a vivir*

### **Resumen**

Las preguntas por los sentidos contemporáneos de la educación masiva y pública, reclaman la reivindicación de la constitución compleja de la Pedagogía como condición de posibilidad para la construcción de *lo común*, que es lo afín pero no lo completo, que emerge entre diferencias y regularidades en el trabajo político, ético y normativo en y entre generaciones de la cultura. En educación, Edgar Morin habilita la deconstrucción de sentidos colonizados por discursos y prácticas pedagógicas instrumentales cuando refiere a formas de producción de conocimiento del hombre *sapiens demens*, que impregnado por el *espíritu del valle* produce otras *mediterralizaciones* del pensamiento.

### **Palabras clave**

Pedagogías; Lo común; Pensamiento Complejo.

### **Abstract**

The questions about the contemporary senses of mass and public education demand the complex constitution of Pedagogy, as a condition of possibility for the construction of *what is common* –which is what is related but what is not complete- with differences and regularities in a political, ethical, and normative work in and among generations of culture. In education, Edgar Morin enables the deconstruction of senses colonized by instrumental discourses and pedagogical practices when referring to forms of production of *complex thinking* of a Homo *sapiens demens* who, impregnated by the *spirit of the valley*, produces other *mediterranzations* in knowledge.

### **Keywords**

Pedagogies; What is Common; Complex Thinking.

---

\* Docente investigadora de la Universidad Nacional de Villa María, Argentina. Mgter. en Ciencias Sociales con Mención en Metodología de la Investigación Social (UNC); Doctorante en D. en Pensamiento Complejo, en Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, México. Intereses de investigación: la dimensión política de la enseñanza y decolonización del pensamiento pedagógico. Correo electrónico: [susanacoppiari17@gmail.com](mailto:susanacoppiari17@gmail.com).

## 1. Introducción

Son épocas de denuncias de las condiciones deshumanizantes que provienen de (des)articulaciones entre la ciencia, el trabajo científico y la vida, un problema que tensiona singularmente en el campo de la educación, del que se analizan de manera casi permanente sus crisis sistémicas. Referir a estas crisis reclama nuevos y viejos interrogantes en la lucha por un lugar en el campo científico y en otros órdenes de la cotidianeidad del vivir.

En este artículo se esbozan resultados de la investigación de la Tesis de Doctorado en Pensamiento Complejo, en curso, titulada: *“Pedagogía y complejidad. Dialogías decoloniales en/por/de lo común en educación superior”*. Se comprende *lo común* como “el trabajo (intra)intergeneracional de la cultura [que] impide el vaciamiento de los sujetos y promueve la construcción de la voz propia levantada desde el suelo que pisamos reflexivamente todos”. (Gagliano, 2012, p.97)

Este trabajo académico ancla en las aguas del Pensamiento Complejo y en el cauce de la Complejidad. El área de conocimiento es la Pedagogía, concebida como entramado de inquietudes pedagógicas, filosóficas y sociológicas, inacabadas. En esa diversidad epistémica hay racionalidades que pugnan, junto con el pensamiento atado a la instrucción y al único método, por un lugar para la enunciación viva de los sujetos que resisten las marcas deshumanizantes (Morin, 2004), con que se constituyó el lenguaje único de las ciencias modernas.

En este contexto, el problema es: *La constitución compleja de la Pedagogía y sus condiciones de posibilidad para la institución de lo común, en dialogías pedagógicas decolonizadoras del pensamiento reduccionista, donde la pregunta por los sentidos de la educación tensiona lo normativo, lo político y lo ético. En esta mediación, lo común es lazo social entre saberes y efecto del pensamiento complejo que constituye espacios de no neutralidad, entre educadores y estudiantes, en la educación superior<sup>1</sup>.*

Un objetivo de la investigación es develar que en la historia de la disciplina pedagógica, la institución de *lo común* fue efecto de discursividades producidas entre una tecnología de dominación en la distribución masiva del conocimiento, el *poder pastoral* (Foucault, 1994), y las formas rizomáticas de la cuestión social de cada época, en sucesivas configuraciones del sistema capitalista, en las que habría prevalecido la ciencia de raíz europea, étnicamente blanca, signataria del pensamiento abstracto que se impuso como gobierno de las manifestaciones del azar y custodia del orden social.

---

<sup>1</sup> Director de tesis: Dr. Rigoberto Pupo.

Orientan esta búsqueda las metáforas morinianas del *espíritu del valle* (2001), *mediterrización del pensamiento* (2006) y la dimensión *sapiens-demens* (2005) del sujeto de la Complejidad y del Pensamiento Complejo.

Son primeros hallazgos de la investigación que esas producciones habilitan a pensar lo común en espacios del azar, caos y desorden; espacios políticos y pedagógicos que arbitran criterios de normalidad y normatividad e inscriben lo no neutral en las relaciones pedagógicas. Esas construcciones habilitarían al sujeto pasional de la experiencia individual y colectiva a producir lazo social en una praxis con la que estallarían la violencia simbólica que imponen el pensamiento y la práctica reduccionista.

Los cursos del pensamiento de quien escribe, también habría que comprenderlos como fenómenos emergentes del atravesamiento de esas construcciones morinianas.

Es en la categoría de hombre *sapiens-demens* (Morin, 2005) donde pueden encontrarse las fuerzas de la deconstrucción, que se imbricarían con otras contemporáneas que profundizan en la decolonización de las ciencias, de los territorios, del pensamiento y, también, en la Pedagogía como praxis contrahegemónica en la región latinoamericana.

La comprensión crítica de las estructuras del poder y las prácticas transformadoras sobre ellas, las historicidades ausentes por los abismos que produce el discurso único de la homogeneización (Delgado Díaz, 2011; De Souza Santos, 2010; Palermo, 2014) estarían ávidas de la dimensión *demens* del sujeto moderno, puesta en valor epistémico por Edgar Morin (2005)<sup>2</sup>

Se lee en Morin que el *homo demens* es intenso, inestable, amoroso, furioso, úbrico, genera el desorden, la desmesura, incertidumbre y confusión entre lo objetivo y subjetivo. Pero, en la epistemología y estética de la metamorfosis moriniana, el *homo sapiens* es el que nombra al mundo expandiendo su pensamiento objetivo-técnico-lógico-empírico, es el que despliega también la invención y la creación. Lo hace a causa, con y a pesar de su condición de hombre irracional, inconsciente, incontrolado, inmaduro, destructor, iluminado por quimeras, temerario, con su pensamiento subjetivo, fantasmagórico, mítico y mágico (Morin, 2005, p.133)

Es decir, las fuerzas conservadoras y las fuerzas transformadoras constituyen a los universos simbólicos modernos, pero el pensamiento disyuntivo las separa. El *homo sapiens -demens* transforma ese pensamiento sobre las cosas porque lo complejiza en múltiples

---

<sup>2</sup> Morin alude al género humano en su totalidad cuando refiere aquí al hombre *sapiens-demens*. En las vertientes del pensamiento decolonizador hay un marcado posicionamiento ético en políticas de género que confrontaría con esa denominación genérica y que hay que seguir estudiando.

mediterraneizaciones, como convocó Morin (2006) en su manifiesto sobre el agónico mar Mediterráneo.

En tiempos de necesarias políticas de inclusión social de diferentes colectivos culturales en nuestra América Latina, la pedagogización instrumental y simplificadora de lo común, tiene que ser revisada. ¿Por qué, en la educación superior?

Las respuestas a este interrogante habría que rastrearlas en los debates acerca de los sentidos de la educación superior en un proyecto nacional y regional. En universidades de la República Argentina, hay mucho interés por mejorar indicadores de ingreso, permanencia y egreso de estudiantes en diferentes carreras; se reorientan las miradas hacia la revisión de la función de la docencia universitaria y hacia la enseñanza, especialmente en universidades no tan antiguas y en algunos espacios nodales, en otras.

Sin embargo, en general, se revela una relación colonizadora que comienza a ser resistida con mayor visibilidad: a más inscripción de objetos, teorías y métodos disciplinares en la formación, mayor distanciamiento de formas colectivas para pensar y pensar-se, en las disciplinas, entre las disciplinas, en la experiencia de lo plural. El conocimiento específico es la condición necesaria para incluirse en el mundo<sup>3</sup>.

En procesos políticos y académicos regionales de decolonización de matrices eurocéntricas en el pensamiento social, la Pedagogía que se intuye contribuiría a la justicia epistémica, con otros debates sobre lo común, dado que en su procedencia proliferan diferencias que el utilitarismo colonizó en su afán de mercantilizar la vida.

## **2-Desarrollo**

### **2.1- ¿Qué es *lo común* como inquietud pedagógica?**

Es un dilema. Cualquier respuesta sería efecto de un consenso normativo que produciría otras exclusiones en el pensamiento pedagógico. Es una pregunta con marcas de otras inquietudes: el problema de los efectos de realidad que produce la experiencia social de los sujetos situados en el objeto disciplinar y la preocupación por la producción de condiciones que deconstruyan lo representacional naturalizado en el vínculo pedagógico.

En ello, hay una intencionalidad de considerar al Pensamiento Complejo como fenómeno intersticial y deconstructivo de la disciplina pedagógica y también en la institución de lo común.

---

<sup>3</sup> La riqueza epistémica que queda fuera de las aulas universitarias, suele ser objeto de prácticas de Extensión Universitaria, en redes interinstitucionales cada vez más valoradas.

Pero, ¿cómo se comprende lo común? Puede ser la inscripción de las subjetividades en una cultura con rasgos compartidos, como expresa el pedagogo Rafael Gagliano:

es el trabajo (intra)intergeneracional de la cultura, ese espacio intangible pero grávido de fuerzas [que] impide el vaciamiento de los sujetos y promueve la construcción de la voz propia levantada desde el suelo que pisamos reflexivamente todos. Lo común se expresa en bienes colectivos, reservas intangibles de recursos de acceso universal, saberes incorporados a objetos o vínculos mediatizados por la cultura secular (Gagliano, 2012, pp. 97-98)

¿Ello implica un consenso normativo sujeto a una matriz que impone significados y prácticas? La pedagoga Gabriela Diker, refiere a relaciones de poder que tensionan sobre el imaginario de una cultura como realidad totalizante; Diker advierte que

la posibilidad que cada grupo tiene de incorporar a la educación de todos sus parámetros particulares depende del poder que acumule y de su posición en las relaciones de fuerza. De allí que tampoco sea esa una alternativa que ‘resuelva’ finalmente el problema de lo común, dado que, por definición la totalidad no se deja ‘atrapar’ y lo común para todos siempre resultará finalmente de una operación de exclusión. (Diker, 2012, p.167)

Flavia Terigi, por su parte, analiza lo común en contextos de inclusión educativa. La pedagoga afirma que *lo común* en el curriculum de la formación común ha significado lo mismo y que “desde el punto de vista ético como desde el práctico, un Curriculum en el cual lo común ya no significa lo mismo, sino apertura a la diversidad de las experiencias humanas, plantea cuestiones difíciles de resolver (2012, p.221)

En el debate planteado anclan diferentes dominios sociales que revelarían la compleja constitución del campo pedagógico. Esa complejidad es condición de posibilidad para que lo común sea figura y efecto de transmisiones de diferentes racionalidades, no completas y siempre en pugna.

## **2.2- Complejidad, Pensamiento Complejo y *lo común* decolonizado**

La Complejidad se comprende como un tejido de problemas interdependientes con sinergias que ligan dialógicamente a lo brumoso, incierto, contradictorio con lo heredado y consolidado. Morin ha expresado que la Complejidad es:

un tejido (complexus: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y

lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre (Morin, 1990, p.5)

Este enunciado centraliza al sujeto en la construcción del conocimiento por lo que esos problemas interdependientes no serían un objeto en sí sino la construcción de un pensamiento diferente sobre las cosas: el pensamiento complejo. Expresa Morin que:

la ambición del pensamiento complejo es rendir cuenta de las articulaciones entre dominios disciplinarios quebrados por el pensamiento disgregador (uno de los principales aspectos del pensamiento simplificador); éste aísla lo que separa, y oculta todo lo que religa, interactúa o interfiere. En este sentido el pensamiento complejo aspira al conocimiento multidimensional. Pero sabe, desde el comienzo, que el conocimiento complejo es imposible: uno de los axiomas de la complejidad es la imposibilidad, incluso teórica, de una omniscencia. (Morin: 1990, p. 3)

En la Pedagogía que prevalece en la educación universitaria - sumida a lo que es útil conocer-, el pensamiento complejo sería emergencia transformadora que procede de su metamorfosis; el pensamiento pedagógico sería estructuralmente capilar, breve, convulsivo y productor de otros estados reflexivos. Pero, la metamorfosis no separa las reducciones instituidas: en un tiempo irreversible, el ser/espíritu/subjetividad devienen en transformaciones que historizan múltiples vidas en múltiples muertes.

Por eso, para Morin la metamorfosis es:

más rica que la idea de revolución, conserva su radicalidad transformadora, pero la vincula con la conservación (de la vida, de la herencia de las culturas). Para tender hacia la metamorfosis, ¿cómo cambiar de vía? Aunque sí parece posible corregir algunos de sus males, es imposible frenar la marejada tecno-científico económico-civilizacional que conduce el planeta a los desastres. Y sin embargo la Historia humana cambió a menudo de dirección (...) La ciencia moderna se formó a partir de algunos espíritus excéntricos dispersos (Morin, 2010, p.1, 2)

Hay que rastrear en Pedagogía a esos espíritus excéntricos dispersos que la configuraron y aquellos que hoy la deconstruyen porque el problema de la construcción de *lo común* está en ese allí, en ese aquí y en ese ahora de la metamorfosis: ha sido y será lazo social que entre lo

disperso, lo confuso busca certezas y un orden; que dice de lo real entramando universales, diferencias, teorías y metodologías; que en sí es metamorfosis; es juego de poder de totalidades y particularidades; su borde es la experiencia sociohistórica de sujetos en contextos desiguales pero que alteran lo que es dado como *lo común*.

Este estudio invita a considerar al trabajo científico de Edgar Morin como efecto de procesos deconstructivos y decolonizadores, anticipados desde el interior mismo de la ciencia legitimada. En ese venir siendo en la crítica, sería posible el encuentro entre Morin y pensadores como Boaventura de Souza Santos (2010) y Zulma Palermo (2014) para alterar, incluso en la Pedagogía, a los *sures* del mundo relegados por la dominación económica y cultural. Este movimiento, en general, denuncia a lo monocultural por las ausencias y abismos que produce siendo la educación uno de los terrenos de la lucha epistémica.

Esta interpretación la provoca el mismo Morin cuando dice que su tentativa, “por más marginal que sea (...) viene de nuestro suelo científico en convulsión, ha nacido de la crisis de la ciencia y se nutre de los procesos revolucionantes” (2001, p. 29) En sus manifiestos por una educación transformada, Morin ha denunciado la mutilación de otras racionalidades, al pensar que “la racionalización (...) se funda sobre bases mutiladas o falsas y se niega a la discusión de argumentos y a la verificación empírica (1999; p. 7).

Souza Santos (2010) moviliza a la ciencia naturalizada con el concepto radical de los pensamientos decolonizadores, el *epistemicidio*, esa devastación metódica de saberes, en términos de cosmovisiones y prácticas culturales de comunidades consideradas marginales por países colonizadores.

Esa mutilación/epistemicidio fue pedagogizada en prácticas de “colonización interior”; la argentina Zulma Palermo dice que es una matriz colonial que “ha quedado naturalizada, forma parte de nuestra subjetividad y ya no nos encontramos en condiciones de reconocer sus discursos y prácticas” (2014, p.39)

¿Estos arbitrarios culturales pueden ser transformados? Morin sostiene que “comenzamos a ser verdaderamente racionales cuando reconocemos la racionalización incluida en nuestra racionalidad y cuando reconocemos nuestros propios mitos entre los cuales el mito de nuestra razón todopoderosa y el del progreso garantizado (1999, p. 8)

Es una clave para develar la racionalidad que instituye lo común.

### **2.3 ¿Qué es la Pedagogía?**

La racionalidad moderna construyó una realidad y un modo de estudiarla, con concepciones sobre identidad y sobre lo social, como totalidades cerradas. Se consolidó una forma cultural

con la que la Pedagogía desde sus comienzos tuvo dos problemas inscriptos en su objeto: conservar y renovar las formas culturales validadas e indispensables para la vida (Abbagnano y Visalberghi, 2008, p.14), interpeladas en distintas épocas por la inquietud de cómo enseñar a muchos.

Las primeras formas se encuentran en el convulsionado tránsito del medioevo a la modernidad, en Occidente. Un dispositivo de vigilancia y de control individual se construyó para el gobierno de almas y cuerpos: el *poder pastoral* (Foucault, 1990). Esta tecnología tramitó el saber legitimado en aulas donde los sujetos –en las figuras del rebaño y del pastor religioso- debían entrar en un estado de obediencia como táctica de poder de una subjetividad sobre otras diferentes (Dussel y Caruso, 1999).

En aquellas aulas habría comenzado la sutura simbólica de la homogeneidad que se expandió como nuevo orden social. Táctica política y forma analítica para el problema del saber, de las experiencias y del poder como razón de Estado en los órdenes emergentes. Dice Foucault:

Nuestra sociedad ha desarrollado un sistema de saber muy complejo, y las estructuras de poder más sofisticadas: ¿en qué nos ha convertido este tipo de conocimiento, este tipo de poder? ¿De qué manera se encuentran relacionadas esas experiencias fundamentales de la locura, el sufrimiento, la muerte, el crimen, el deseo, la individualidad? Estoy convencido de que jamás hallaré la respuesta, pero esto no significa que debamos renunciar a plantear la pregunta (Foucault, 1990, p. 8).

Si lo común es incierto, la razón de Estado ¿qué tipo de dispositivo es para su enunciación? Dice Foucault que la razón de Estado es una práctica gubernamental presente, pero “es al mismo tiempo un objetivo por construir (...) es a la vez lo que existe y lo que aún no existe en grado suficiente” (2007, p.19) Es decir, el Estado es una racionalización no acabada.

Es posible pensar que ese poder pastoral se expandió en metamorfosis, incluso en las sociedades industriales hasta nuestros tiempos, en simultáneas reconfiguraciones del Estado. ¿Cuál fue el lugar de la Pedagogía al instituirse lo común en cada época? Ante el gobierno de la educación masiva ¿fue y es *lo común* una moral colectiva o es su producto?

Estudiar la constitución de la Pedagogía como ciencia es indagar también estos problemas. Una historia lineal describiría modelos políticos, pedagógicos y didácticos; el Pensamiento Complejo preguntará por el lazo vivo, que une lo distinto y que singulariza en lo que se comparte.

La Pedagogía que se intuye no predice las figuras de sus metamorfosis y se reencuentra en la enseñanza con *otras* subjetividades nutriendo *otros* relatos que dan forma a un *otro* lugar compartido, en condiciones sociohistóricas singulares.

### **3- Conclusiones**

#### **3. 1-Hacia *lo común* im-posible**

Lo im-posible es tensional. Cuando la ilusión de definir lo común se apropia de certezas, se trata de relaciones de poder que sedimentan. Pensar lo común im-posible, implica a un poder sísmico que configura diálogos en una mayéutica social como es la metamorfosis en el planteo de Morin.

Se entiende que *lo común* puede ser pensamiento, necesidad, interés, ideología, imaginarios por momentos semejantes al de otros, que transmiten ciertas permanencias y un orden singular. Pero, es lazo social en diálogos en/por/de/con diferencias. Diálogo de lenguas que estará advertido de “los caminos de la dominación en el terreno cognoscitivo” (Delgado Díaz, 2011, p.13).

En esos caminos lo común guarda una verdad efímera, situada, regional, territorializada entre otras verdades que no logran su estatuto y buscan representar dilemáticamente la riqueza simbólica del mundo.

Para la Pedagogía que se piensa, algo de lo común es semejante a este desafío moriniano: “*Lo probable es la desintegración. Lo improbable pero posible es la metamorfosis*” (2010, p.1)

### **4. Bibliografía**

Abbagnano, N. y Visalberghi, A (2008) Historia de la Pedagogía. México: FCE.

Delgado Díaz, C. (2011) *Hacia un nuevo saber. La bioética en la revolución contemporánea del saber*. La Habana: Acuario.

Diker, G (2012) *¿Cómo se establece qué es lo común?* En: Frigerio, G; Diker, G. Educar: posiciones acerca de lo común. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Dussel, I. Caruso, M. (1999) La invención del aula. Buenos Aires: Santillana.

Foucault (1990) "Omnes et singulatim" para una crítica de la razón política. En *Tecnologías del Yo y otros escritos*. Barcelona: Ed. Paidós.

Foucault, M . (2007) *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: FCE. 2007.

- Gagliano, R. (2012) Una indagación laica sobre el campo educativo de lo común. En: Frigerio, G; Diker, G. Educar: posiciones acerca de lo común. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Morin, E. (1990) Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Morin, E. (1999) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Francia: UNESCO-Santillana.
- Morin, E. (2001) El espíritu del valle. En El Método I. La naturaleza de la naturaleza. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2005) El paradigma perdido. Ensayo de Antropología. Barcelona: Ed. Kairos.
- Morin, E. (2006) Pensar el Mediterráneo. Mediterraneizar el pensamiento. Recuperado en: <http://www.edgarmorin.org/publicaciones-morinianas.html>
- Morin, E. (2010) Elogio a la metamorfosis. Le Monde. París: 9 de enero 2010.
- Palermo, Z. (2014) (Editora) Para una Pedagogía Decolonial. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Sousa Santos, B. (2010) Descolonizar el saber. Reinventar el poder. Uruguay: Trilse Editorial.
- Terigi, F. (2012) Lo mismo no es lo común. La escuela común, el Curriculum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos para instituir lo común. En: Frigerio, G; Diker, G. Educar: Posiciones acerca de lo común. Buenos Aires: Del Estante Editorial.