

## CONGRES MONDIAL POUR LA PENSÉE COMPLEXE

*Les défis d'un monde globalisé*

Paris, 8-9 décembre 2016

---

### **Educar para un mundo globalizado desde el pensamiento complejo y el cuidado**

### **Eduquer pour un monde globalisé à partir de la pensée complexe et du care**

Alicia García.-Doctora en Filosofía y Maestra de Educación Especial. Profesora de educación secundaria en la enseñanza pública y miembro del Grupo de Investigación Éticas cívicas y Políticas educativas de la Universidad Complutense de Madrid (España). Líneas de trabajo/investigación actuales: Políticas Educativas, Teoría de la Educación, Educación para la Ciudadanía, Éticas del Cuidado. E-mail: [aligar07@ucm.es](mailto:aligar07@ucm.es)

*Thématique: 2. L'Education et l'apprendre à vivre*

#### **Resumen**

La globalización plantea serios desafíos a la Educación que de manera general pueden ser agrupados en cuatro ámbitos de problema: epistemológicos, políticos, éticos y metodológicos; los cuales hacen referencia a su vez a la visibilización de los colectivos minoritarios y/o vulnerables, la defensa de las libertades básicas, la satisfacción real de necesidades concretas y la encarnación efectiva de un nuevo paradigma de pensamiento. Desde un análisis crítico, se analizan las posibilidades de cumplir con los objetivos de una educación para todos sin caer en relativismos y atendiendo a las demandas de una nueva ciudadanía global.

#### **Palabras clave**

Educación, cuidado, pensamiento complejo.

#### **Résumé**

La globalisation pose de défis sérieux à l'Éducation qui peuvent être résumés d'une manière générale dans des quatre domaines selon sa problématique : épistémologie, politique, étique et méthodologie qui réfèrent aux problèmes de visibilité des collectives minoritaires ou

vulnérables, la défense des libertés basiques, la satisfaction réelle des besoins particuliers et l'incarnation effective d'un nouveau paradigme de pensée. À partir d'une analyse critique, on analyse les possibilités d'accomplir avec les objectifs d'une éducation pour tous sans tomber dans le relativisme en répondant aux demandes d'une nouvelle citoyenneté globale.

## **Mot-clès**

Éducation, care, pensée complexe.

### **1. Los desafíos de la globalización para la Educación**

Lejos de suponer la unidad de pensamiento, la globalización encierra paradojas que deben ser analizadas. La universalidad, y el totalitarismo del pensamiento único basado en una razón universal son sustituidos por una ética de lo concreto que atiende a la individualidad y la subjetividad en la medida que adquiere un carácter pragmatista que atiende a los contextos de relación entre individuos. Tal y como ha señalado Stone (2001), las políticas públicas en las sociedades democráticas liberales están estructuradas en torno a los valores clave de equidad, eficiencia, seguridad, libertad y comunidad. Ninguno de ellos tiene una definición sencilla y a menudo conducen a diferentes lecturas e incluso confrontaciones a la hora de interpretar realidades contemporáneas de la interconectividad e interdependencia global y las implicaciones educativas que derivan de ellos (Rizvi y Lingard, 2013: 110).

Debido a que están implicados los intereses de muy diversos agentes, la globalización plantea serios desafíos a la Educación que de manera general pueden ser agrupados en cuatro ámbitos de problema: epistemológicos, políticos, éticos y metodológicos. Los cuales hacen referencia a su vez a la visibilización de los colectivos minoritarios y/o vulnerables, la defensa de las libertades básicas, la satisfacción real de necesidades concretas y la encarnación efectiva de un nuevo paradigma de pensamiento sobre los que resulta necesario reflexionar filosóficamente en aras de encontrar las soluciones más idóneas desde el punto de vista de la justicia, la equidad, el desarrollo y la libertad de los individuos. Desde un análisis crítico, se analizarán en las páginas que siguen las posibilidades de encontrar el modo de cumplir con los objetivos de una educación para todos sin caer en relativismos y atendiendo a las demandas de una nueva ciudadanía global. Con este fin se analizarán las posibilidades que brinda el pensamiento complejo y la ética del cuidado.



Association pour la  
Pensée Complexe



## 2. Posibles aportaciones de la filosofía del cuidado a las políticas educativas

No es fácil definir por tanto que es el cuidado ya que en su sentido filosófico presenta una diversidad de sentidos que hacen referencia tanto a un modo de relacionarse con el mundo, un estado personal y una acción política y/o ética, que implican una variedad de ámbitos entre los que se encuentra la epistemología, la ética, la política y la educación, sin que sea fácil establecer una línea divisoria clara entre todos ellos ya que todos los problemas y, en consecuencia, todos los ámbitos de reflexión se encuentran interrelacionados y permean constantemente hacia el resto. Pongamos por caso la salud, sabemos que se trata de un estado personal que un individuo puede disfrutar o no; pero al mismo tiempo depende de aquello que una sociedad haya establecido como saludable, así como de los servicios ofrecidos por el estado que permitan su mantenimiento y la educación que hayan recibido los ciudadanos para la prevención de enfermedades y el mantenimiento de una vida saludable. En el caso de que alguno de estos factores no se diera o se diera en estado deficitario ya no podríamos estar hablando de salud. De igual modo pasa cuando nos referimos al cuidado, incluso desde su dimensión filosófica como ahora.

De una forma general, puede decirse que el “cuidado” en tanto que concepto filosófico actual hace referencia a un “modo de mirar” que atiende a las particularidades y a los detalles sin basarse en el establecimiento de leyes generales como es propio de los métodos inductivos (Garrau, 2014). Es también una ética que, a diferencia de las éticas clásicas de la justicia, se basa en un concepto de equidad que no es apriorístico sino que está íntimamente ligado a una situación y un contexto determinados (Gilligan, 1985; Tronto, 1993) y que podríamos decir que posee un carácter sistémico. Frente a las denominadas ‘éticas de la justicia’ vertebradas por normas y principios universales, comienzan a esgrimirse otro tipo de argumentos, bajo la denominación de ‘éticas del cuidado’ que reivindican la importancia de atender a la diversidad, el contexto y la particularidad que rodea a los agentes morales. La imparcialidad que resulta de la asunción de determinadas reglas y derechos, es sustituida por la responsabilidad y las relaciones individuales (Gilligan, 1985:42). Pero, a diferencia del ideal de autonomía que anima a la concepción moral de corte kantiano, la idea de ‘cuidado’ nos recuerda que el ser humano no es sólo un ser racional sino que es también un ser dependiente y vulnerable. La manera en la que la éticas del cuidado invitan a pensar la vida moral y la organización política de la sociedad rompe con los hábitos de pensamiento occidentales. La perspectiva del cuidado implica cambios profundos en la organización de nuestras sociedades



Association pour la  
Pensée Complexe



y nuestras maneras de vivir.

Esta concepción de la moral se define por una preocupación fundamental por el bienestar del otro y este desarrollo moral sobre la comprensión de las responsabilidades y las relaciones humanas, antes que sobre una moral concebida sobre un principio de justicia que implica el desarrollo de la moral, la comprensión de derechos y reglas. En la perspectiva del cuidado se dan conflictos de responsabilidades más que de derechos incompatibles (Gilligan 2009) que demandan un modo de pensamiento más contextual y narrativo, frente a uno más formal y abstracto.

Los agentes a los que hace referencia una ética basada en el cuidado nunca pueden ser individuos abstractos, definidos por su nacionalidad y su capacidad a abstraerse de la situación en la que se encuentran (Garrau, 2014: 43-46). El contexto y las relaciones en las que se da el cuidado, por su misma definición, han de ser siempre particulares, por lo que no resulta posible definir de manera general o universal en qué consiste una respuesta moral apropiada. Como señala Garrau al hilo de los planteamientos de Kittay (Garrau, 2014: 27-28) *“el cuidado es en efecto una actividad que consiste en percibir y en responder a las necesidades particulares de otro, y es un valor que identifica una manera de percibir y de responder. Cuando esta dualidad se pierde de vista, el cuidado puede ser reducido a su dimensión material y considerado como una actividad técnica (...) y su dimensión ética puede ser reducida a la de mera “preocupación intelectual”.*

El cuidado, por tanto, no puede ser definido sin que se tomen en cuenta los puntos de vista de los diferentes actores del cuidado sobre sus prácticas y los contextos en los que son practicados. El cuidado comprende todas las actividades que hacemos para mantener, perpetuar y reparar nuestro mundo, para que podamos vivir en él de la mejor manera posible. Mundo que para ser abarcado con toda justicia, incluye nuestro cuerpo, a nosotros mismos y nuestro entorno, así como todos aquellos otros elementos que constituyen una red compleja de apoyo a la vida humana y la posibilitan (Fisher y Tronto, 1990: 40).

Es en este punto en el que según mi opinión pensamiento complejo y cuidado, o ética del cuidado si se prefiere, se dan la mano. Si hay una práctica que puede servir de anclaje ético y político para la promoción efectiva del pensamiento complejo y su articulación desde las diferentes políticas y recomendaciones internacionales, ésta ha de ser el cuidado en la medida en que favorece la atención y el pensamiento sobre cuestiones concretas sin perder de vista su contexto pero al mismo tiempo propiciando la visión del conjunto y la globalidad, propiciando el restablecimiento de una democracia política sana y la emergencia de la



Association pour la  
Pensée Complexe



necesidad de una “democracia cognitiva” a la que refiere Morin (2000) para hacer frente a los retos de la globalidad.

Entendido como práctica en la que las personas cuidan las unas de las otras, el cuidado es una manera de describir y de pensar el orden social y el poder político que implica una distribución particular de las responsabilidades dentro de la sociedad cuyas características son las siguientes (Tronto, 2013: 32-37):

La primera de ellas, hace referencia al hecho de que el cuidado es relacional y sume todas las personas y el resto de seres y el entorno son interdependientes. La autonomía individual es entendida según esta perspectiva en relación siempre a la interacción con otros y a su contexto, de modo que la responsabilidad es colectiva y no una tentativa abstracta, científica o legal. En relación al tema que nos ocupa, diríamos que la responsabilidad del éxito o fracaso de la propuesta de pensamiento complejo como orientadora de los currículos educativos no dependería de tal o cual ley educativa, o partido político, sino de la implicación de todos y cada uno de los agentes involucrados en toda la cadena.

La segunda, refiere al cuidado como una actividad de carácter contextual y no esencial. Esto quiere decir que, aunque todos los seres humanos tengan las mismas necesidades de base, no hay dos personas, dos grupos o dos culturas o dos naciones que conciban de la misma manera las necesidades de cuidado. De forma que para ser llevado a cabo de manera efectiva, el cuidado demanda de una atención escrupulosa a los detalles precisos de cada situación. En el caso de aquellas políticas y conductas que sirvieran para vehicular la propuesta de pensamiento complejo, esto implicaría la necesaria adaptación de las medidas educativas a cada uno de los contextos locales, regionales y nacionales, e incluso grupales y personales.

Finalmente, el cuidado debe poseer un carácter democrático y no exclusivo, no debe dejar a ningún colectivo, grupo o individuo fuera de su alcance y debe atender a todos ellos sin excepción. Esto es importante porque hay muchas formas de cuidado que se organizan de forma no democrática ya que puede implicar relaciones asimétricas de dominación bajo la apariencia de una relación asistencial o de ayuda. Este hecho, como ha señala Tronto, pone de manifiesto que la adecuación normativa del cuidado no proviene de su claridad conceptual, sino de los principios políticos y sociales en los que se inscribe su práctica. En las sociedades que desear asumir la igualdad de valor de toda vida humana y de todo modelo de ejercicio de pensamiento (que no de contenido), el cuidado debe ser democrático e inclusivo. En palabras del padre del pensamiento complejo: *“se trata de una reforma no programática sino*



Association pour la  
Pensée Complexe



Organisation  
des Nations Unies  
pour l'éducation,  
la science et la culture  
Commission  
nationale française  
pour l'UNESCO

paradigmática, que conduce a nuestra aptitud para organizar el conocimiento” (Morin, 2000: 22).

### 3. Algunas conclusiones sobre las que reflexionar

Para finalizar, nos queda por ver el modo en que los planteamientos propios del pensamiento complejo pueden ser transmitidos a través de las aportaciones de una epistemología y una educación basados en los preceptos del cuidado. O lo que es lo mismo, el modo en que debe articularse la reforma del pensamiento y, en consecuencia, de la educación que debe hacer frente a los desafíos de la globalización. Los rápidos avances tecnológicos, los nuevos usos y costumbres sociales y como estos están afectando en la configuración mental y de pensamiento de las nuevas generaciones demandan urgentemente que sean promovidas nuevas prácticas metodológicas que respondan satisfactoriamente a las necesidades reales de los individuos y, si esto es posible, de acuerdo a los principios del pensamiento complejo y el cuidado sobre los que convendría orientar los procesos de globalización con vistas a una recuperación democrática.

La propuesta que planteo aquí y sobre la que me gustaría que reflexionásemos juntos es la conveniencia de dejar en un segundo plano los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en los modos de comunicación escritos para dar paso a procesos de enseñanza-aprendizaje basados en medios de comunicación oral<sup>1</sup>. Como ya señaló Platón en su día en el *Fedro*, la escritura (cuando se utiliza como medio de comunicación en su versión diferida) presenta importantes limitaciones cuando se pone al servicio de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la medida en que sitúa el pensamiento fuera del individuo, no es posible establecer una relación de diálogo con ella y debilita la reflexión en la medida en que hace innecesario el recurso a la experiencia propia. Los medios escritos se presentan así como algo externo al alumnado que a lo sumo puede servir de recordatorio, pero que no forma parte constitutiva de la identidad y la condición de nuestros alumnos. Puede ser una fuente importante de información, pero si no es procesada de manera interna y asimilada emocionalmente no llegará nunca a constituirse como verdadero conocimiento y mucho menos como competencia efectiva para la resolución de problemas inesperados o de relativa complejidad. Lo escrito no se debe a la experiencia vital del lector sino de otro que ha escrito.

---

<sup>1</sup> Entendiendo por esta cualquier tipo de comunicación instantánea que implique un diálogo entre al menos dos interlocutores, pudiendo ser utilizado cualquier código para la comunicación entre ambos (lengua de señas, lenguaje simplificado, pictogramas, gestos, etc.) y no sólo el hablado.

Un texto escrito puede caer en manos de cualquiera, esté preparado para darle sentido o no, y lo que es más, el formato en el que se presenta puede limitar el acceso a alumnado que debido a características personales y/o socioculturales y de recursos pueda encontrar obstáculos a su acceso aun cuando sus capacidades cognitivas sean suficientes para ello.

Todo ello se debe a que los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en textos recurren a un material inmóvil que no permite la interpelación y el diálogo con el conocimiento que posee el autor. En muy raras ocasiones es posible acceder al significado de un texto de forma autónoma sin la mediación de un profesor o alguien que posea el conocimiento necesario. Ofrece, por tanto, siempre un aprendizaje vicario que depende de otros recursos y medios externos al alumno o apela a su capacidad de imaginación sin ofrecer ninguna otra alternativa. Cuando lo que en realidad debe pretender la Educación “*es transmitir, no el saber puro, sino una cultura que permita comprender nuestra condición y ayudarnos a vivir; al mismo tiempo ha de favorecer un modo de pensar abierto y libre*” (Morin, 2000: 11) .

La comunicación oral, sin embargo, para ser llevada a cabo de manera efectiva implica que se establezca de facto una relación con el otro que incluso debe implicar cierta empatía para poder alcanzar todo el sentido del mensaje. Requiere de toda la presencia y atención de los interlocutores. Se construye paso a paso y permite que el nivel de complejidad del discurso se module en concordancia y adecuación a las necesidades del interlocutor (ya sean estas físicas, psicológicas, cognitivas, socio-culturales e incluso económicas o emocionales). El verdadero aprendizaje “se graba” en el alma del que aprende a través de la experiencia vivida. Experiencia que constituye la fuente de toda competencia, sabiduría y conocimiento.

Cuando lo que se pretende es la transmisión de conocimientos vivenciales que precisan necesariamente de un tiempo para ser vividos, interiorizados e incluso madurados, sólo la comunicación oral puede cumplir con estas exigencias en tanto que involucra al alumno en todas sus dimensiones, apela a su experiencia y establece una relación dialógica sobre las que es posible establecer un aprendizaje de tipo constructivo. La comunicación oral se presenta, por tanto, como la metodología más afectiva a la hora de posibilitar la adquisición y desarrollo de competencias, pero también como el medio más idóneo para que un profesor pueda conocer a un alumno y favorecer el desarrollo de todas sus potencialidades sean cualesquiera sus especificidades y a favor de ellas, al poder considerarlas y trabajarlas de forma específica como un valor añadido que contribuye al desarrollo del capital humano y no como un obstáculo a este. La oralidad, además, presenta otra ventaja que debe ser tenida en

cuenta frente a la escritura y es que resulta mucho más respetuosa con el medioambiente y más acorde con los principios básicos de un desarrollo sostenible.

Tras lo expuesto no debe pensarse que se trata de acabar por completo con la escritura o con los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en el texto y la escritura. Pero, si se atiende a las características del alumnado de las aulas actuales y se toman en consideración las ventajas de la comunicación oral frente a la comunicación escrita, la comunicación oral se descubre como el medio más idóneo sobre el que trabajar los procesos de enseñanza-aprendizaje de aquellas cuestiones que tienen que ver con la transmisión de valores, la construcción de identidades y la vida en comunidad y que se encuentran siempre circunscritos a un determinado contexto al tiempo que permiten tomar conciencia de la universalidad de los problemas que aquejan a la especie humana cuando cuando estos son considerados desde una perspectiva democrática. Estos temas son típicos de los saberes humanísticos, y frente a ellos están los saberes científicos, regidos por una lógica distinta y cuya finalidad, no es tanto la transmisión de valores, como la descripción de leyes y la formulación de supuestos de carácter universal.

#### 4. Bibliografía

- FISHER, B. Y TRONTO, J. (1990) "Toward a Feminist Theory of Caring", *Circles of Care*, E.K. Abel y M. Nelson (ed.). Albany, Sun Press, págs. 36-54.
- GARRAU, M. (2014) *Care et attention*. Paris, Presses universitaires de France.
- justicia?* Barcelona, Paidós.
- GILLIGAN, C. (1985). *La moral y la teoría: Psicología del desarrollo femenino*. México D.F: Fondo cultural económico de México.
- MORIN, E. (1999) *La mente bien ordenada [2000]*. Barcelona: Seix Barral.
- RIZVI , F. y LINGARD, B. (2013) *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- STONE, D. (2001) *Policy Paradox: The Art of Political Decision-making*. Nueva York: Norton.
- TRONTO, J. (2013) *Le risque ou le care?* Paris: PUF.