

Docta ignorancia o Humanismo para la era planetaria

(En homenaje a los diez años de la publicación por la UNESCO de
“Los siete saberes necesarios para la Educación del futuro”
Fortaleza-Brasil, septiembre 2010)

Nelson Vallejo-Gómez

“Cada hombre lleva la forma entera de la humana condición”.
Montaigne

“Deseamos verdaderamente saber que somos ignorantes.
Si consiguiéramos alcanzar esto plenamente,
habríamos alcanzado la docta ignorancia”.
Nicolás de Cusa

“La humanidad ha dejado de ser únicamente
biológica, cosmopolita, histórica, religiosa, abstracta, ideal,
humanista, para ser una comunidad de destino planetario,
una antropo-ética de responsabilidad y solidaridad cotidiana”.
Edgar Morin

Preámbulo

Se me ha pedido participar en este congreso internacional por dos motivos principalmente. El primero es para dar un testimonio sobre el proceso organizativo y emergente que llevó, en París, a la idea, el contenido y la elaboración del texto *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*; el segundo motivo es para disertar de la *docta ignorancia* como fundamento en el estudio de las humanidades para la era planetaria.

Dar testimonio supone el haber vivido algo en carne propia, tener una vivencia memorable y las pruebas para compartirla. ¿En qué sentido dicha vivencia merece rememoración y ejemplaridad, es decir, trasciende la simple acción individual, deja de ser un hecho personal y se convierte en referente colectivo? Eso es lo que precisamente trataremos de mostrar contando el proceso de creación-emergencia de *Los siete saberes*.

Con el tiempo, lo vivido por uno o varios individuos puede transformarse en una leyenda o bien, compartido por muchos, auto-eco-criticado, se convierte entonces en un hecho histórico relevante, en algo que marca un antes y un después para una comunidad. En este último caso, uno se refiere a lo vivido, ya no como testimonio, sino como a un momento específico. Eso es lo que los Antiguos griegos llamaban una *época*, en el sentido de lo que aparece a su vez como suspendido y

es dotado de fuerza dinámica en potencia, es decir, suficientemente cargado de significado para ser punto temporal de referencia y de explicación en un proceso de explicación y de conocimiento. Los hechos históricos tienen propiamente que ver con la cultura, con la manera de medir el tiempo de los seres humanos en sociedad. Pero también tienen que ver con la vida individual de cada cual; sin el aporte singular de los individuos, no hay hecho histórico.

Este congreso internacional, en Fortaleza, muestra que estamos en presencia de algo que compartimos muchas personas a través de la red mundial de la UNESCO, pero también fuera de dicha red. Se trata de algo que, con ya diez años de haber sido presentado en París en la Conferencia General de la UNESCO, aparece cada día como algo que permanece contemporáneo, es decir pertinente; no sufre de caducidad ni de la condición tan de moda en el mundo de la cultura globalizada, es decir, la condición de desechable.

Hago referencia al texto publicado en octubre de 1999 por iniciativa de la dirección del programa mundial de la Organización de las Naciones Unidas “*Educación para un futuro sostenible*”, cuyo director durante todo el período requerido para su implementación fue Gustavo López Ospina; estoy hablando de un hecho histórico: *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Se trata de una especie de *opera nova* que pone en escena la propuesta de la educación para la humanidad en la era planetaria, inaugurando así un nuevo siglo.

Proceso de elaboración de *Los siete saberes*

¿Cómo nació la idea de *Los siete saberes*? ¿Cómo se elaboró, con qué receta o método, con qué condimentos conceptuales, en qué cocina o en qué condiciones? ¿Quiénes fueron los actores claves en el proceso de elaboración de ese texto de referencia? ¿Cómo fue presentado en París? ¿Cómo fue acogido por la comunidad educativa internacional? ¿Cuál ha sido su suerte desde entonces? ¿Por qué se ha convertido con el tiempo en un texto a su vez clásico y moderno, cuando se habla de educación para la era planetaria y cuando se trata de cuestionar lo que antecede a cualquier corpus, guía o manual de enseñanza?

¿Qué hay pues, tan especial, en y con el texto *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* para que, en el más de medio siglo de historia de la UNESCO, sea la primera vez que se organice un congreso internacional de cuatro días, reuniendo más de mil participantes aquí, en Fortaleza? Se trata de un congreso enteramente consagrado a ser un homenaje crítico y prospectivo, con el fin de festejar los diez años de publicación de uno solo de los cientos de miles de documentos de políticas educativas que la UNESCO ha propuesto a la comunidad internacional, abordando todas las disciplinas, desde la educación, la ciencia y la cultura.

Para responder a esas preguntas, en particular a la pregunta por el origen o el nacimiento de la idea y para contar como fue el proceso de elaboración/organización/emergencia interactivo de ese texto, y por haber sido uno de los actores de tan extraordinaria aventura del pensamiento, se me ha invitado a dar testimonio en Fortaleza.

Y digo sin temor, pero con cierto temblor y respeto, que el destino me hizo partícipe de la maravillosa aventura en que se llevó a cabo la concepción de la propuesta, la organización del proceso, la química de las ideas, la pelea política por guardar la libertad de pensamiento, la redacción aparentemente contradictoria, el ir y venir, desde y con la obra de Edgar Morin, animando un dispositivo de auto-eco-reorganización del texto mismo, a partir de una matriz regeneradora y la puesta en la prueba de ácido a través de una consultación mundial a expertos de los cuatro continentes, quienes, en su contexto cultural propio, tenían la misión de “tamizar” la lectura del documento-base de trabajo y aportar un punto de vista de carácter local; en suma, como en toda creación humana, íbamos quitando y poniendo materia conceptual a lo que solamente era en un principio una propuesta-base de 25 páginas, que tenía por título provisional “*Para la educación del siglo XXI*”, es decir, reflexionando a su vez sobre su contenido y su forma, con el fin de consolidar un texto final, que no excediera unas 70 páginas, que tuviera suficiente fuerza propia para ser a su vez una propuesta abierta, crítica y autocrítica, que fuese pedagógico sin ser pedagogo, que fuese incitativo sin ser vago, que fuese ambicioso sin ser excesivo, que pudiese ser leído por un individuo medianamente ilustrado, teniendo el paradigma occidental por formación y a su vez sensible a la *docta ignorancia*, a la interiorización del pensar en sí mismo o dialogo del alma consigo misma –definición del pensamiento según Aristóteles, como también saben hacerlo los Orientales, sensible a la eco-auto-crítica, que es lo propio del conocimiento científico experimental, rastreable en todas las culturas antes de convertirse en ideología de poder de corte occidental; un texto que fuese a su vez poético y prosaico; en fin, un texto capaz de ser de veras un acicate a la reforma educativa de carácter *paradigmático* y no *programático*. Se buscó lograr un texto consolidado y organizado que pudiese incitar a los responsables políticos y a los educadores a concebir una educación capaz de promover una inteligencia general, apta para referirse a lo complejo de manera multidimensional, en un contexto dado y una concepción global.

El prefacio publicado en el texto oficial y firmado por el Director General de la UNESCO, Federico Mayor, al dar las gracias de la institución por el trabajo realizado, y refiriéndose al desafío que representa en todo sistema la reforma educativa como fundamento para poder reformar el pensamiento de la generación del relevo, atesta lo siguiente: “*Mis más especiales agradecimientos van para Edgar Morin por haber aceptado estimular, junto con la UNESCO, una reflexión que facilite dicho debate en el marco del proyecto transdisciplinario “Educación para un futuro sostenible”. Expreso igualmente todos mis agradecimientos a los expertos internacionales que han contribuido a enriquecer este texto con sus sugerencias y muy especialmente a Nelson Vallejo-Gómez.”*

En la edición original de *Los siete saberes*, Edgar Morin asume la autoría general del texto, precisando sin embargo los agradecimientos y los aportes de otras personas, en los siguientes términos: “*este texto ha sido puesto a consideración de personalidades universitarias y de funcionarios del Este y del Oeste, del Norte y del Sur. Entre los cuales están* (sigue una lista de 20 expertos consultados por la UNESCO)”. En el párrafo siguiente, Morin aclara una autoría suplementaria en términos que fueron negociados de la siguiente manera: “*Nelson Vallejo-Gómez fue el encargado por la UNESCO de retomar e integrar las propuestas y de formular sus propios aportes. El texto resultante contó con mi aprobación*”. Esta negociación hace

parte del “hueco vacío” o “historia secreta” de la elaboración de *Los siete saberes*, pues en el contrato original estaba previsto el reconocimiento tradicional de coautoría, lo que en ese tipo de trabajos se precisa con la formulación: “*en colaboración con fulano o mengano*”.

Esos aportes fueron de toda evidencia menores, no necesariamente en cantidad o en calidad, sino simplemente cuando se les compara con la obra monumental del maestro Morin.

Sin embargo, dichos aportes y el trabajo mismo efectuado por “*el encargado por la UNESCO de retomar e integrar las propuestas y de formular sus propios aportes*”, como lo escribe el mismo Edgar Morin, son la resultante de lo que se puede llamar el rol de colaborador del texto. En ese sentido, el trabajo de *retomar, integrar y aportar* jugó en la dinámica del proceso elaborador-organizador-emergente de *Los siete saberes* un papel clave, que por ser menor, marca la frontera, el vacío, el punto de fuga en su conjunto, asumiéndose necesariamente como el laboratorio en espejo o la puesta en práctica de la propuesta misma formulada en *Los siete saberes*. Esto es otra manera de entender el verso misterioso del poeta Antonio Machado; verso que aparece citado constantemente por Edgar Morin como si fuera cáliz de sangre divina, es decir, de transubstanciación, cuando se trata de dar la clave de una fórmula o de un método: “*Caminante no hay camino, / se hace camino al andar.*”

El texto original fue elaborado en francés y presentado en su momento adicionalmente en inglés y en castellano con traducción de la profesora de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín, Colombia, Mercedes Vallejo, y con el apoyo atento a su legibilidad y correcciones gramaticales en los tres idiomas por la asistente de la Dirección del programa “*Educación para un futuro sostenible*”, Françoise Girard.

Diez años después, nos encontramos frente a un documento que tiene vida propia, que se ha convertido en un faro mundial en el tema educativo, que ha sido traducido a treinta y dos idiomas, y que circula hoy libremente por millones de redes. *Los siete saberes* son el primer texto que trata desde lo fundamental el tema de la educación para el nuevo Hombre del siglo XXI, para el Hombre de la era planetaria, en donde se entiende y asume un destino en forma de caleidoscopio, donde se entretejen el destino de la especie, del individuo, de la sociedad, de la historia y del Planeta Tierra.

Me ha tocado ver cómo ese texto es leído y discutido en Universidades de París, así como en escuelas de los Andes peruanos a donde se llega todavía a caballo; también me ha tocado personalmente ver cómo, cada uno de los siete capítulos de ese documento eran estudiados por grupos de profesores de diferentes regiones de Colombia durante seis meses, para luego ser presentados los comentarios en un encuentro nacional, organizado en Bogotá por Marco Antonio Velilla Moreno y la *Corporación Complexus para el desarrollo*, en noviembre de 2000, en presencia de Edgar Morin y del Ministro de Educación de Colombia, como contribución a la reforma educativa en dicho país. *Los siete saberes* es constantemente “sometido a escuchas pedagógicas” por docentes, alumnos y expertos de diferentes disciplinas, como ha sido el caso en la preparación de este

congreso en Fortaleza. También ha sido y sigue siendo sometido a “escuchas” de empresarios y de políticos. Esto se debe a que estamos en presencia de un texto abierto que permite justamente establecer un dialogo contradictorio y constructivo entre su contenido, su forma y los diversos contextos culturales en que se le somete a la prueba del ácido del significado.

Tampoco me parece que sea un azar el hecho que este congreso conmemorativo se realice en Brasil, pues se trata de un país joven, dinámico y a la vanguardia de una modernidad abierta, innovadora, creativa; país que ha sido en América latina pionero en temáticas relativas al Pensamiento complejo. Recordemos que es justamente en Brasil, en Rio de Janeiro, en la Universidad Candido Mendes, que la *Association pour la Pensée Complexe (APC)*, con el apoyo de la UNESCO y otras instituciones afiliadas, organizó el *Primer Congreso Inter Latino de Pensamiento Complejo (CILPEC)*, del 8 al 11 de septiembre de 1998. Hay que subrayar que con motivo del CILPEC la APC logró también algo que nunca antes se había hecho en Brasil, ni tampoco en América latina, y es que días antes de la inauguración del congreso, el 7 de septiembre, un gran periódico, como es el *Jornal do Brasil*, aceptara la publicación gratuita de un suplemento especial de 8 páginas, enteramente consagrado a la presentación de dicho congreso, a las temáticas en juego y a una larga entrevista de Edgar Morin, en la cual el maestro explicaba por qué Brasil y América latina son el caldo de cultivo más fértil para la experimentación de la reforma del pensamiento. En esa entrevista, Morin esbozaba ya lo que, desde entonces ha tomado fuerza y consistencia: un *pensamiento del sur*. Yo tuve el honor de concebir y realizar dicho suplemento, con el apoyo del entonces Cónsul general de Francia en Rio de Janeiro, Denis Delbourg.

Morin considera, en efecto, que la calidad mestiza del Brasil y del continente latinoamericano, la apertura mental de sus intelectuales, todo eso y más hace que las problemáticas del Pensamiento complejo encuentren una escucha particular, como si la rigidez racional, las compartimentaciones, las jerarquías racionalistas de la vieja Europa del norte se hubieran diluido en el proceso de mundialización que el siglo XV inaugurará en los países de Extremo Occidente, y que permiten, en el albor del siglo XXI, una revitalización del pensamiento, y como si, acota Morin en la entrevista que le realizara y publicada por el *Jornal do Brasil* el 7 de septiembre de 1998: “*más que en otros países, hubiera entre los intelectuales y todas la personas de las naciones latino-americanas una voluntad libre y una comprensión generosa de los problemas globales*”.

Sucede con los grandes textos clásicos de la historia de la humanidad, como también con los grandes descubrimientos, algo curioso y es que, con el tiempo, se diluye el contexto y las particularidades, lo prosaico y lo trivial, las pasiones, las penas y las alegrías en que fueron elaborados o descubiertos. Sucede también que esos textos y esos descubrimientos se han hecho ya universales, alcanzando el estatuto de patrimonio inmaterial de la humanidad, beneficiando a toda la gente sin excepción de raza, cultura o condición social; por consiguiente su autor o autores, los actores o la historia que los engendró, quedan relegados a lo que podríamos llamar hechos menores. No es que esto desaparezca, pues basta con repensar, revivir el cuerpo de todo gran texto para saber y sentir que detrás de lo universal, detrás de cada gran hombre o gran idea, hay personas comunes y corrientes, hay un contexto histórico específico, hay “hechos”, hay destinos que combinan lo individual,

lo social, lo histórico, lo cultural, pero ante todo, hay un impulso que trasciende lo local y aspira a lo global.

Sucede así con *Los siete saberes*. Recordemos que en el comienzo, ese no era el título de dicho texto. Sin embargo, mientras estemos en vida podremos dar testimonio y recordar el contexto, los actores y el método o camino que se recorrió para que ocurriera un hecho histórico, un hito en la educación para la era planetaria.

Fue en el marco de la 30° sesión de la Conferencia general de la UNESCO, el 27 de octubre de 1999, que el Director general, Federico Mayor, presentó oficialmente con Edgar Morin, Gustavo López Ospina y mi persona, el original en francés de *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*.

Para los mandarines de la educación tradicional, dicho texto parecía algo marginal y se extrañaban simplemente de la importancia, reconocimiento y protocolo que le concedía el Director general de la UNESCO. Así mismo, muchos burócratas de la red mundial de la ONU, se sintieron despojados de sus controles de identidad disciplinaria, al ver el sello de la UNESCO en un texto firmado por un solo pensador, y accediendo por eso mismo al rango de documento internacional de propuesta para la reforma educativa de los Estados miembros de la ONU. De toda evidencia, lo constatamos con el tiempo, diez años después, estábamos frente un hecho histórico, y los actores en juego lo presentían con videncia, es decir, frente a una magistral *desviación* en la historia de la educación, la misma que marca desde entonces la pauta para la reforma del pensamiento, reforma necesaria para pensar el mundo complejo en la nueva era de la identidad planetaria.

De hecho, *Los siete saberes* tienen una historia propia, una historia singular, donde la pasión fogosa, el eros inspirador y la amistad reparadora fueron también elementos decisivos para llevar a cabo la elaboración de un texto que aparecía para muchos, en particular para el ala conservadora de la educación y que, en la UNESCO tiene sus mandarines propios, una propuesta abrumadora.

El texto no ignora el desafío que enfrenta, pero los conservadores acusaban de inmediato la ausencia programática, manifestando en realidad el juego de poder y concesiones entre los tecnócratas disciplinarios, los representantes de sindicatos y ONGs representando interés diversos y privados, con que se consensuan los "documentos oficiales" elaboradores por los organismos intergubernamentales internacionales, y donde finalmente lo que prima es un lenguaje apático y políticamente correcto.

Con todo, la primera propuesta para la realización del futuro texto que nos ocupa se discutió en una reunión de trabajo, el 13 de febrero de 1998, llevada a cabo en la sede de la "Misión Morin" para la reforma del liceo francés, en una de las dependencias del entonces Ministerio de Educación, de la Enseñanza superior, de la Investigación y de la Tecnología, cuyo Ministro era Claude Allègre, calle Descartes, en París, barrio quinto. En dicha reunión estuvieron presentes: Edgar Morin, Presidente de la APC, NVG, Secretario general de la APC y Gustavo López Ospina, director del programa transdisciplinario de la UNESCO, "*Educación para un futuro sostenible*".

En esta primera reunión, simplemente se acordó la posibilidad establecer un convenio entre la UNESCO y la APC, con el fin de elaborar una propuesta sobre educación, a partir de los conceptos claves del Pensamiento complejo, la obra de Edgar Morin y las experiencias adquiridas en las “Jornadas Temáticas, religar los conocimientos”, como en los talleres que debían realizarse durante el CILPEC. Deseoso de conocer de antemano cual sería el margen de autonomía posible de la APC en la elaboración de un documento que tendría el sello de la UNESCO, Edgar Morin propuso que se organizara también una reunión con el Director General, Federico Mayor. El Secretariado general de la APC fue encargado de redactar un proyecto de convenio, en el cual se estipulara en anexo el objetivo general del acuerdo, los objetivos específicos y la metodología de trabajo para la redacción del texto.

A manera de incidencia, es interesante para la historia del “paradigma disyuntivo” en Occidente que la propuesta de elaborar un texto que podríamos llamar el “Manifiesto del Pensamiento Complejo” o “Propuesta para pensar el conocimiento desde el paradigma de la complejidad”, haya nacido en la calle del filósofo emblemático del “gran paradigma de occidente”. En efecto, Edgar Morin acota en toda su obra cómo dicho paradigma, formulado por René Descartes e impuesto por los desarrollos de la historia europea desde el siglo XVII, atraviesa desde entonces la manera disyuntiva de concebir el individuo, la sociedad y la naturaleza, desde la disociación sujeto/objeto, alma/cuerpo, espíritu/materia, calidad/cantidad, finalidad/causalidad, sentimiento/razón, libertad/determinismo, existencia/esencia...

Responsable desde mediados de los años 90's de aportar a la UNESCO los instrumentos conceptuales para repensar las nociones modernas y por eso mismo ya inoperantes de “progreso”, “desarrollo”, “sostenibilidad”, en el marco del programa internacional lanzado por la Comisión para el Desarrollo sostenible de la ONU sobre la “*Educación, la sensibilización del público y la formación para la viabilidad*”, Gustavo López Ospina se había acercado ya a los planteamientos de la obra de Morin, en particular en los libros *Para salir del siglo XX* (1981), *Ciencia con Consciencia* (1982) y *Tierra-Patria* (1993). En efecto, López Ospina sabía de entrada que no habría reforma política de desarrollo de fondo posible, en lo que a la economía y a la sociedad se refiere, capaz de implementar un desarrollo sostenible y sustentable, desde un punto de vista integral e interdisciplinario, interdependiente y multidimensional, además de justo y solidario, sin una reforma educativa río arriba y asumida como finalidad política fundamental por los responsables políticos y administrativos, por la sociedad civil y sobre todo por los mismos maestros. Ya que, como lo recuerda Morin citando a los reformadores socialistas rusos del siglo 19e, la pregunta fundamental en toda reforma educativa es “¿quién va formar a los formadores?” o “¿quién va educar a los educadores?”. Uno presente que el tema puede ser tan general como inabordable, pues lo primero que viene a la mentalidad racionalista clásica es la figura del “circulo vicioso” o la historia del “huevo y la gallina”. Percibimos aquí las paradojas milenarias elaboradas en la Antigua Grecia por el presocrático Zenón de Elea, relativas a la liebre y la tortuga, o a la división de cero a uno, de manera infinitesimal, del espacio real confundido con la abstracción aritmética del mismo. También sabemos ya, desde que Morin retomó en su obra los hilos ancestrales del pensamiento complejo, que el problema central sobre el conocimiento del conocimiento no está en la verdad o falsedad de las ideas, sino en

la dimensión paradigmática de las mismas, es decir, en la manera como se organizan las ideas de los conocimientos con respecto a la cultura, a la sociedad, al individuo y a la naturaleza. Por otro lado, la cuestión reside también, tanto en el sujeto formador como en el objeto de formación y, sobre todo, en la *política de formación* –que Morin nombra profundamente “política del hombre o “política de civilización”, es decir, en la propuesta organizadora, paradigmática, que una política educativa es capaz de asumir.

Retomando la pregunta de los reformadores socialistas, uno podría responder que es “la política educativa” la encargada de formar a los formadores y de educar a los educadores. Pero todavía es necesario elaborar e implementar una política educativa que asuma de manera integral la reforma del pensamiento en la era planetaria. Esta política esta esbozada en ciertos planteamientos innovadores a nivel local, nacional e internacional, pero no prima, porque los intereses financieros y las identidades culturales de los Estados Nación mantienen todavía el tema educativo como un instrumento soberano para la reproducción de élites con idiosincrasia local.

La educación vehicula una promesa de universalidad que permanece siempre sin cumplirse, pues de lo contrario, el individuo ilustrado accedería a la condición de identidad global, humana, planetaria. Y esta condición es difícil de asumir, porque implica la conciencia de un *arraigamiento-desarraigado* y un *desarraigamiento-arraigado*; en lo cual se perfila una condición de sabiduría y una capacidad mental de estar fuera y dentro del individuo, fuera y dentro de la sociedad, fuera y dentro de la naturaleza, fuera y dentro del universo, es decir de estar fuera y dentro de la parte y del todo. Mostraremos más adelante que, en términos cognitivos, es lo que se define, desde Sócrates hasta Edgar Morin, pasando por Nicolás de Cusa, como estar y tener la condición de *docta ignorantia*.

El 21 de julio de 1998, Gustavo López Ospina organizó un almuerzo de trabajo en el último piso del edificio de la UNESCO en París, *Place de Fontenoy*, con la presencia de Federico Mayor, Edgar Morin y NVG, en el cual se estipuló la situación y el contexto diagnosticados para la elaboración del texto, se estableció la metodología y las condiciones de elaboración, se acordaron los términos del convenio entre la APC y la Dirección del programa “Educación para un futuro sostenible”, y se pactó un pacto de caballeros entre el Director General de la UNESCO y el Presidente de la APC, en donde se aseguraba total libertad de pensamiento en la formulación de la matriz generadora del texto, cuya redacción de base corría por cuenta de Edgar Morin. Así mismo, Edgar Morin aceptó que dicha matriz o documento-base fuese sometido libremente a la prueba del ácido de expertos en diferentes contextos culturales, y que se retomaran e integraran propuestas, así como los propios aportes del Secretario general de la APC, encargado por la UNESCO de integrar y estabilizar, bajo la mirada de Condor de Morin, el texto final. Se acordó que el objetivo específico del texto final fuese una contribución al debate internacional sobre la forma de reorientar la educación hacia el desarrollo sostenible. En el prólogo de la publicación original del texto, el Director General de la UNESCO precisó dicho objetivo en estos términos: “*Mi intención es que estas ideas (Los siete saberes) susciten un debate que contribuya a ayudar a educadores y dirigentes a aclarar su propio pensamiento sobre este problema vital*”.

Detengámonos un momento en el diagnóstico, el contexto y la metodología que sostienen la elaboración de *Los siete saberes*. La humanidad ha logrado en los tres últimos siglos, desde el advenimiento de la Modernidad, y en particular en la segunda mitad del siglo XX, un desarrollo enorme de las ciencias y de la tecnología, que conlleva una hiper especialización de las disciplinas, donde la concepción del hombre, la sociedad y el mundo desaparece entre dos infinitos. La obra de Morin acota por doquier la necesidad de repensar el Individuo, la Sociedad y la Especie desde una visión global, interconectada y una concepción multidimensional, religando los conocimientos para pensar desde la complejidad. La educación debe promover una inteligencia general y global, contextualizada y compleja, religada del Hombre, la Cultura y el Mundo.

Analizando lo ocurrido durante el siglo XX, Morin dice que se trata de la “era de hierro planetaria”, es decir, de una fase en el proceso de humanización. Por lo mismo, predice y evoca que el siglo XXI será el siglo del renacimiento de un nuevo humanismo o no será; entendiéndose como el siglo de una era de nueva ilustración sobre la condición humana. La humanidad deberá ser repensada con un nuevo paradigma, desde la complejidad de su género en triada individuo↔sociedad↔especie, pues los avances especializados y de punta de las ciencias naturales, sociales y humanas muestran, por eso mismo, que la humanidad en general y el hombre en particular no pueden ser pensados como una noción únicamente físico-química, biológica, cultural, religiosa, jurídica, sociológicamente abstracta en “actor social” o idealmente cosmopolita; la humanidad es ahora una comunidad de destino planetario, algo por realizar mediante una acción individual y colectiva de un nuevo tipo, una antro-po-ética. Se trata de la resultante de la toma de consciencia provocada por la condición de vida misma del común de la gente, expuesta y volcada al mundo globalizado, en crisis de vida o muerte en el individuo, en la sociedad y en la especie. La humanidad requiere ahora asumirse como la unidad diversa de un complejo en triada auto-eco-organizadora-destructora y regeneradora de individuo↔sociedad↔especie, que habita un único territorio posible para su supervivencia, la *Tierra-Patria*.

Se entiende que esta nueva era de la humanidad, la era planetaria, requiere de una educación capaz de transmitir la tradición y a su vez asumir la ignorancia e incertidumbres que genera por doquier el aumento de conocimiento, lo inédito y lo imprevisible, sin caer en la trampa de la moda, que presenta lo repetitivo y el simulacro como si fuera lo original, sin caer en las trampas de la “diversidad cultural” que diluye y desintegra las identidades individuales y locales en el discurso oportunista del consensual-ismo, sin caer en la trampa de la globalización que ofrece una visión unidimensional del hombre, la sociedad, la economía, el urbanismo, la cultura, la comida.

Una visión maniquea podría presentar a *Los siete saberes* y al Pensamiento complejo como la saga de un combate entre el “paradigma de disyunción” y el “paradigma de complejidad”, mientras que en realidad, como el texto mismo lo precisa en su versión original a la página 21, inspirado en los aportes de Emilio Roger Ciurana a la matriz: “*se trata de comprender un pensamiento que separa y que reduce junto con un pensamiento que distingue y que religa. No se trata de abandonar el conocimiento de las partes por el Conocimiento de las totalidades ni el análisis por la síntesis, hay que conjugarlos*”. Es un verbo que utilizamos a menudo

sin estar consciente de todo lo que significa su acción: *conjugación*. Por lo demás, Morin lo acota por doquier en su obra, a saber: el Pensamiento complejo no es el bálsamo o remedio como tal del buen pensar, la realidad es que el mismo Pensamiento complejo enfrenta sus propios desafíos a los cuales los desarrollos propios de nuestra era planetaria nos confrontan ineluctablemente.

Dos acontecimientos importantes en la historia de la APC y en la obra de Edgar Morin se cristalizan en el año 1998, condicionando la emergencia de *Los siete saberes*. Se trata por un lado de la “Misión Morin”, en el marco del Consejo científico de la consultación nacional “¿Qué saberes enseñar en los colegios?”, con el fin de proponer una reforma de la educación media en Francia, en particular de los currículos en los tres últimos años del bachillerato. Misión que se llevó a cabo en el gabinete del Ministro de Educación de Francia, aproximadamente entre octubre de 1997 y agosto de 1998, gracias al apoyo incondicional del entonces Asesor especial del Ministro, el profesor Didier Dacuhna-Castelle. La logística, la animación, la organización de las actividades propuestas y la publicación de los resultados obtenidos estuvieron a cargo de la APC. La Secretaria general de la “Misión Morin” fue confiada por el Gabinete del Ministro, en acuerdo con Edgar Morin, al Secretario General de la APC, es decir, a mi persona. Por otro lado, la APC venía, desde finales de 1996, en el marco de sus diversas actividades asociativas, preparando la organización en la Universidad Candido Mendes, en acuerdo con la UNESCO, del Primer Congreso *Inter Latino de Pensamiento Complejo*, que se realizó, como ya lo indicamos, en septiembre de 1998, en Rio de Janeiro.

La “Misión Morin” dió lugar a la organización de unas impresionantes “Jornadas Temáticas, religar los conocimientos”, como propuesta estratégica de encuentro entre más de 60 expertos de diversas disciplinas y reconocimiento internacional, en un dialogo a partir no propiamente de un objeto disciplinario, sino de temas globales propuestos por Edgar Morin con un argumento de trabajo transdisciplinario. Dichos “objetos globales culturales” fueron: “El Mundo”, “La Tierra”, “La Vida”, “la Humanidad”, “Lengua, Civilización, Literatura, Arte, Cinema”, “La Historia”, “Las Culturas adolescentes”. La ultima jornada fue consagrada a una tentativa por estudiar los conceptos articuladores o religadores de dichos objetos globales, y se llamó: “Religar los conocimientos”. Cada experto, que viniera de las ciencias humanas o de las ciencias duras, tenía por misión de proponer una lectura de uno de esos objetos, de manera sintética y global, como un sabio que, antes de morir, redacta el manual fundamental de vida y pensamiento que legaría a su hijo. Las actas de las Jornadas fueron publicadas por la editora francesa *Le Seuil*, en octubre de 1999, gracias al apoyo del mecenazgo de la empresa francesa Carrefour y del apoyo de Jean-Michel Djian, quien fuera entonces director del suplemento educación y cultura del diario *Le Monde*. La finalidad de esa “Jornadas” no era la elaboración de nuevos currículos de estudio, sino privilegiar el “aspecto reflexivo de la reforma educativa” y situar la propuesta de “conceptos estratégicos” en una doble inscripción dentro del sistema educativo nacional: visitar las finalidades de la educación desde objetivos generales y el estudio de disciplinas en la perspectiva interdisciplinaria de grandes temas culturales.

Las “Jornadas temáticas, religar los conocimientos” partieron del hecho de que el desarrollo del conocimiento desde el advenimiento de la Modernidad y de la Técnica en Occidente ha compartimentado y aislado los conocimientos los unos de

los otros. Lo que no había sido el caso durante el auge del Renacimiento -véase el caso de un Pico della Mirandola o de un Leonardo Da Vinci.

Presidiendo al Consejo científico de la “Misión Morin”, el pensador francés acotaba en su propuesta metodológica que *una reforma educativa presente*, cuya finalidad está al horizonte del siglo mismo, es decir poder ser, como luego lo precisara el texto *Los siete saberes: la educación del futuro* -no entendida en sentido de *direccionalidad*, ni de *instrumentalización*, sino de *intencionalidad*- apunta la reforma a armar las mentes de los jóvenes de las generaciones por venir, enfrentando en las ideas mismas, en las mentes, en el mundo neológico, el desafío de religar los conocimientos, para poder entonces pensar los grandes problemas de la era planetaria, que son problemas complejos, transversales, multidimensionales, interculturales y transnacionales.

Edgar Morin gusta decir que el ministro francés no tuvo en cuenta las propuestas de la “misión Morin” para la reforma de la educación media, pero que ese informe le permitió extraer los elementos para la elaboración de su libro “*La tête bien faite*” (“La mente bien ordenada”).

Sin embargo, también hay que decir que era la primera vez, en Francia, que un ministro de Educación se interesaba directamente en la obra de Edgar Morin y asumía públicamente nombrarlo presidente de un Consejo científico encargado de proponer los ejes fundamentales para reformar la educación media en dicho país.

El segundo acontecimiento importante o caldo de cultivo durante el año 1998, preparatorio a la emergencia de *Los siete saberes*, y que ya hemos mencionado, es la organización y la realización en Rio de Janeiro del *1er Congreso Inter Latino de Pensamiento Complejo*. En la entrevista publicada por el periódico Jornal do Brasil, el 7 de septiembre de 1998, NVG pregunta a Morin: «*Volviendo a la atención sostenida que encuentra su pensamiento en América Latina ¿piensa Usted que podrá salir de los países latinos un ejemplo de reflexión sobre la complejidad de la cual la vieja Europa pudiera nutrirse? Y en este sentido, que este 1er Congreso Inter Latino para el Pensamiento Complejo pueda inspirar otros.*» La respuesta de Morin es en estos términos: «*Los países latinos son caldos de culturas vivas que abren un espacio de esperanza y de porvenir para la vieja Europa. Hay también una gran vitalidad cultural que comienza a tomar conciencia de ella misma. Hasta una época reciente los países de América Latina se daban las espaldas los unos a los otros. En literatura, por ejemplo, los escritores de estos países no empezaron a ser conocidos y reconocidos que cuando fueron traducidos en París. En política, fue preciso un día retomar las palabras de Bolívar para encontrar otra unión que la meramente económica; la idea de unión, de una confederación latino-americana hace su camino. Ya que estos países tienen orígenes y lenguas comunes. Los países de América Latina viven, cada uno a su manera, las tragedias y las riquezas de la complejidad. La riqueza de la complejidad, es la unión de la diversidad y de la unidad; las bellezas creadoras de los encuentros y de los mestizajes en todos los dominios. La tragedia de la complejidad es la amplitud de los antagonismos que pueden ser destructores. Como usted lo sabe, la democracia es un régimen complejo que se nutre de antagonismo de ideas, de intereses, pero que es capaz de regularlas pacíficamente a través de sus debates y de hacerlos productivos. En América Latina, el gran problema actual es que los antagonismos que la despedazan*

pueden volverse productivos. Así, los grandes antagonismos planetarios entre el Norte y el Sur, el Este y el Oeste, ricos y pobres, hiperdesarrollo y subdesarrollo están presentes y activos en América Latina. Algunos países incluso, como Colombia, viven a la temperatura de su propia destrucción. Pero sabemos que las fuerzas de vida y de creación pueden utilizar los procesos de destrucción para alimentar los procesos de regeneración. Por mi parte, yo creo, espero que una nueva conciencia latinoamericana emergerá de esta situación única, que ella extraerá en la experiencia del sur, la técnica del Norte, el aporte de las culturas europeas y aquella de las sabidurías asiáticas, la complejidad latino-americana ella misma, los recursos de un nuevo impulso creador, un mensaje de renacimiento cultural e intelectual que ella podría aportar al Mundo, como lo han hecho en el siglo 15 y 16 las ciudades de Toscana que han producido el renacimiento europeo. Espero que el Congreso verá la afirmación de un pensamiento meridional, capaz de universalidad como lo han sido antaño los pensamientos mediterráneos de Atenas y de Roma, un pensamiento abierto capaz de integrar todos los aportes exteriores, pero que sepa que la finalidad de su esfuerzo histórico, así como la medida de lo humano, están no en eso que es cuantitativo sino en la calidad, calidad de la vida en proa. El pensamiento meridional debe ser capaz de integrar en una racionalidad más abierta –racionalidad compleja justamente- una racionalidad tecno cuantitativa del Norte. Ella debe hacerse la mensajera de las necesidades y de las aspiraciones de los oprimidos y los miserables, sin hacer olvidar las minorías indias amenazadas de exterminio o desintegración cultural. Son las voces de la sensibilidad humana, del sufrimiento humano, de las desgracias humanas que ella debe ser capaz de hacer escuchar en lugar de ahogarlas. Es un pensamiento juvenil que contiene en ella el ardor y la revuelta contra el mal, y al mismo tiempo un pensamiento adulto que no promete ningún paraíso en la tierra. Ella quiere trabajar en un mundo mejor, sabiendo que es ilusión creer en el mejor de los mundos. »

Si nos preguntamos por las “humanidades del futuro”, por el tema educativo de la herencia o patrimonio inmaterial de la humanidad, reiteramos entonces la pregunta por el Hombre, en el sentido de una antropología filosófica. De hecho, es una pregunta por el Humanismo, cuyo interés plantea los principios educativos de la generación del relevo; en particular aquellos relativos al conocimiento, a la verdad, a la autoridad, al Bien y al Mal, al individuo, a la especie y a la sociedad. Vemos entonces que el tema tiene muchas aristas, entre las que se juega también lo moral, lo estético, lo ético y lo político, es decir, lo referente al manejo del poder y del saber, en cuanto a su interpretación, su práctica, su forma placentera y feliz, su jurídica y su transmisión. Este tema, se supone, debe estar claramente expuesto, amén de abiertamente cuestionado, es decir, sin ideología cerrada, en la profesión de fe, misiones y objetivos de todo Departamento de Humanidades.

Intuimos que el tema conlleva un cambio de paradigma; es decir, las humanidades del mañana conllevaran un cambio semántico, lógico e ideológico y no enseñaran la misma concepción del hombre tal y cual se entiende hoy, en relación con la especie, la sociedad, el individuo, el planeta y el universo. Igual, no la retomaran tal cual del pasado. Toda revolución nos lo recuerda: la copernicana en ciencias, la kantiana en filosofía, la francesa en sociales y política, la genética y numérica del siglo XX. Lo

cual implica un tratamiento histórico, literario y filosófico del tema. Pues, ¿qué significa “humanidades” en la era de la ingeniería genética, en la era de la “Guerra Santa” o Atentado “S-11” con que debuta el siglo XXI, en la era de la clonación, de la tecnología numérica y del mundo virtual con amoríos, desvaríos e “hipotecas basura” por Internet, en la era del “zapping” de valores y principios o “ética de bolsillo”, en fin: ¿qué significa pues el futuro de las humanidades y la humanidades del futuro en la era planetaria? Era en donde el ideal humanista no puede ser únicamente aquel de simples técnicas del conocimiento del yo reducidas al lema delfico “conócete a ti mismo”, es decir, al individuo en su laberinto, o a un ideal jurídico, de costumbre o jurisprudencia al servicio de tal o tal comunismo alienador, o un delirio identitario de una especie ideal que busque ligar el hombre a la sangre y a la tierra para forjar una Nación orgullosa de sí misma y presta a levantar armas contra “Bárbaros” de ayer y/o “Mestizos” de hoy.

¿Qué significa entonces “humanidades” en una era en donde *la humanidad está en rodaje*? (la imagen es de Edgar Morin). Es decir, se pregunta el pensador de la *Complejidad* al terminar el quinto volumen de su obra magna, *El Método*, cuyo tema es justamente *la identidad humana*: “¿Existe la posibilidad de reprimir la barbarie y civilizar verdaderamente a los humanos? ¿Podrá proseguir la hominización como humanización? ¿Será posible salvar la humanidad realizándola? ¿Nada está seguro, tampoco lo peor?” (Morin, 2001).

Sabemos que el tema del “futuro de las humanidades” tiene que ver no solamente con la administración, la economía y la política educativa, es decir con la planeación rectoral de una universidad, instituto, academia o ministerio. El tema tiene que ver pues con intereses diversos, pero también con algo que, fuente de cuestionamiento del valor de un interés, es como tal desprovisto de interés específico propio; ya que es algo intemporal, ligado al embrollo de la humana condición, en tanto va de su supervivencia, de la relación que se tiene con el gobierno de sí mismo y de los otros, con el Medio Ambiente, la vida, la muerte y el amor. En otras palabras, la relación con lo que trasciende la humana condición.

Además, intuimos también que el tema de las “humanidades del futuro” implica una relación a la temporalidad en donde el hombre se juega su mortalidad, su imperfección, su olvido y su memoria, y su pretensión a construir un avenir que sea mejor que el presente y el pasado. La noción de “progreso humano” o de “mejoramiento” del hombre que se atisba en la sucesión temporal o en el tema de las humanidades vistas desde el futuro (sin caer en “humanidades ficción”), lo abordaremos en filigrana, como una de las sendas más que buscamos explorar aquí, sin detenernos en los “orejones de los resultados” (“*Ne t’attarde pas aux ornières des résultats*”, René Char).

Entonces, consideraremos las “humanidades del futuro” confiados en que cada hombre representa a todos los hombres, en el sentido original del verbo en tanto dar respuesta y palabra memoriosa; atentos a que en cada hombre está como encarnada la totalidad de la humana condición, en el sentido clásico greco-romano de que “*nada de lo humano me es ajeno*”, es decir que en lo humano me siento propio, como lo pensaba Terencio, noble esclavo romano de Cartago, un siglo antes de la era cristiana. Es decir que en el “territorio” de lo humano tengo mis “fronteras”,

mi sangre y mi identidad, mi familia y mis antepasados; atentos sin embargo a no caer en proselitismos para otra iglesia.

Esa “totalidad” no es la de un Todo en tanto Todo, sino la de una Parte que expresa en relación compleja, es decir interrelacionada, la Totalidad. Es la totalidad del individuo en tanto ser Global y local, ser “GloCal”. En palabras aristotélico-hegelianas, solo el individuo expresa lo general. Quiere decir que solo en la persona emerge la humanidad de la humana condición contextualizada. Y esa forma o matriz de la humana condición o identidad planetaria, de la totalidad de lo general expresado en lo individual particular de un yo y un tú, en una cara con los ojos vivos, hace también parte del legado evangélico del Nuevo Testamento, y se llama *dignidad humana*.

Pero, igual, así el tema humanista por venir conlleva necesariamente una dimensión optimista o de “progreso”, se requerirá un estudio sobre qué tipo de progreso y en qué campo, para no caer en la estupidez de creer que el Hombre de hoy es “mejor” o “más bueno” que el Hombre de ayer. Al respecto no dejaremos de lado ni la sabiduría semita que ya nos prevenía: no aumentarás la talla de un cabello a tu “altura”; ni tampoco la vieja sabiduría popular que le hacía contrapeso a tan generoso optimismo, aquella cristalizada en la sentencia cínica: “*cuanto más conozco a los hombres, más amo mi perro*”.

Pero, de igual manera, el tema está circunscrito a una tradición europea que va del legado greco-romano hasta la Declaración Universal de los Derechos Humanos, retomada en la ONU, al salir de la Segunda Guerra Mundial, considerando que también Oriente, en particular el Budismo, tiene su antropología y su educación humanista. En la difícil exploración de cómo educan los pueblos a su generación del relevo, habrá que buscar la dimensión metafórico-educativa de escenas rituales en culturas ancestrales como la Azteca, la Mochica, la China o la Hindú, en donde la sabiduría popular saca del animismo lecciones humanistas de carácter tradicional.

Concluiremos en lo filosófico del tema porque las humanidades de ayer, de hoy y de mañana conllevan un “ideal humanista” o, como lo dijera Montaigne en un tono clásico greco-romano: “*cada hombre lleva la forma entera de la humana condición*”. Y esto no solo entendiéndose históricamente en el sentido de que cada hombre, al “ser ciudadano del mundo”, lo sea concretamente *in facto* del Imperio romano, ni que Roma-sociedad esté en todas partes donde estén sus ciudadanos-individuos. Se trata de una forma o matriz fundamental en sentido más espiritual que político. Lo que llamaremos en nuestro texto la identidad planetaria de la humana condición, inspirados por el pensamiento complejo de Edgar Morin.

Los apuntes de conclusión conllevaran el planteamiento del pensador Edgar Morin sobre unas humanidades o una educación en base a siete propuestas. Fueron las que elaboramos conjuntamente por pedido de la UNESCO durante 1999 y que llevan por título: “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”. Teniendo todo esto por finalidad: contribuir a generar una conciencia humana planetaria, una identidad planetaria, complementaria a la identidad nacional del ciudadano, a la identidad cultural de los pueblos y a la identidad personal del individuo.

Atisbo histórico de la noción de Humanismo

Se denomina *humanismo*, históricamente consensuado, la corriente intelectual europea, complementaria al Renacimiento greco-latino, entre los siglos XV y XVI, repercutiendo en las letras y en las artes primero, en la revolución científica con Copérnico y Galileo, para culminar en el ámbito político al concluirse el siglo XVIII o siglo de la Ilustración, tanto con la Enciclopedia y la Revolución francesa, como con la máxima kantiana relativa al empleo de la Razón, en tanto arma fundamental para toda revolución, liberación y libertad, a saber: "*Sapere aude! Ten el valor de servirte de tu propia razón!: he aquí el lema de la ilustración*" (in "*Was ist Aufklärung?*", 1784). Coraje y capacidad de "*servirse de su inteligencia sin la guía de otro*"... "*servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro*". Se trata, por supuesto, de una sugestión, consejo o interjección; como en el caso del lema delfico: "conócete a ti mismo". Igual, queda pendiente las condiciones y contexto de dicho empleo-actitud, y sobre todo, la preparación y manejo pertinente de tan valiosa arma mental. Pues la razón sola produce monstruos (la imagen es el título de una famosa pintura de Goya). Recuérdese además que el Régimen del Terror, que tan atrozmente subsiguió a la Revolución francesa, tuvo a la "Razón" por diosa y soberana. Lo que fue una especie de deformación del Positivismo de Augusto Comte. Igual, la "Razón" engeguedada por maquinaria mental fue lema del Nacionalsocialismo hitleriano.

La corriente humanista buscaba de entrada recuperar la fuente grecolatina de la civilización europea. Un acto de rebeldía contra la glosa escolástica que durante siglos de Medioevo se la había apropiado, interpretado y deformado. Se denominó "humanitas", a partir del siglo XVII, a los que buscaban liberar las artes y las letras de la tutela teológica y valorar el arte por fuera de las ordenes monásticas. Se suponía existente también un arte y una sabiduría paganos. El poeta Petrarca (1304-1374) decía buscar en los textos de Cicerón y Séneca la "sabiduría de los paganos". Denominación indebida para estos grandes escritores, educadores y pensadores romanos que nacieron y vivieron un siglo antes del Cristianismo.

Dicho humanismo europeo se fragua cerca de Florencia, donde Marcelo Ficini (1433-1499), sostenido por el mecenazgo genial de Cosme de Médicis, crea una *Academia platónica*. Allí acoge abiertamente sabios emigrados de Constantinopla, antes y después de la toma de la misma en 1453 por los turcos, quienes ponen fin a diez siglos de hegemonía del Imperio Romano en Oriente. Lo cual hizo felices también en Occidente, en Roma sobre todo, algunos conspiradores, hartos que estaban los Católicos de ese incongruente bicéfalismo. La Toma de Constantinopla y el fin del Imperio Romano en Oriente es un hito histórico tan importante que los historiadores lo tienen en Occidente por el final del Medioevo y, con el Descubrimiento de América años más tarde, en el comienzo de la era moderna.

Erasmus de Róterdam (1467-1536) es otra figura central de la corriente humanista europea. No acepta ni la propuesta de Cardinal del Papa León X, ni la de Profesor en el *Collège de France* que le hace el Rey gallo Francisco I. Erasmo prefiere consagrarse a sus estudios, en particular a la traducción del griego de una versión del Nuevo Testamento, publicada con el texto original en paralelo, sin ningún comentario escolástico para que "*todo el mundo pueda comparar los textos*". En

otras palabras, para que cada uno, sirviéndose de su propia razón, lea e interprete sin tutela ni guía, es decir sin maestro ni cura. Erasmo, uno de los padres del humanismo y del renacimiento europeo, precisa en dicha traducción: *“cuando buscamos la verdad no debemos estar bajo la autoridad de alguien”*.

Tanto la invención de la imprenta como el tema educativo e idiomático secundan la preocupación humanista. El poeta francés Du Bellay dirá que la *“imprenta es hermana de las Musas”*, además de redactar un famoso informe en 1549 sobre la *“Defensa e Ilustración del Idioma francés”*. Se trata de un alegato abierto contra el latín como único idioma del poder y del saber. Descartes escribió su famoso *Discurso del Método* (*“para llegar al conocimiento verdadero y encontrar la verdad”*) en idioma vernáculo (el francés), en 1637, siendo el primer texto de relevancia filosófica no escrito en latín, considerado como el primer tratado de filosofía moderna.

Si bien Erasmo prona un humanismo cosmopolita y libre de autoridad real o eclesiástica, Lutero (1483-1546) lo asocia a la Reforma y Melanchthon (1497-1560), llamado el “preceptor germano”, lo recupera como base educativa en busca de un identidad alemana liberada de la curia romana. Aparece entonces evidente que el tema en su renacimiento europeo no solo conlleva un pensamiento preocupado por el hombre como fin y valor, sino que también es ideológico.

En el siglo XX, Sartre recupera la dimensión filosófico-jurídica del término, en sentido greco-latino de gobierno de sí mismo, pero también en el sentido kantiano de darse a sí mismo reglas de comportamiento. En su libro *El existencialismo es un humanismo* precisa que habla de *“humanismo para recordar al hombre que no hay otro legislador más que él mismo hombre”*. Otros, como el “filósofo cristiano” Jacques Maritain, consideran que *humanismo* es la prueba de la *encarnación* de lo divino en lo humano y que, como tal, el verdadero humanismo es integral, es decir cristiano.

Ya subrayamos que el tema emerge en un conflicto con la autoridad. El humanismo visto tanto como apropiación propia de la esencia humana, es decir como valor-medida del hombre en tanto hombre por un lado, y la subordinación de la naturaleza humana a lo divino, por el otro. En sus Ensayo, Montaigne precisa: *“oso no sólo hablar de mí, sino solamente de mí”*, es decir, *“del hombre únicamente, sin apoyo extranjero, armado de sus propias armas, desprovisto de la gracia y el conocimiento divino, que es todo su honor, fuerza y fundamento de su ser”*.

Sin embargo, ¿qué es pues ese “hombre” desprovisto de “honor, fuerza y fundamento de su ser”, es decir, despojado de divinidad? Es el hombre moderno enfrentado al embrollo paradigmático de su humana condición. Animal consciente de su animalidad y que tiene todo por delante por humanizar. Es decir, el hombre consciente de su determinación en tanto sometido a la ley natural, pero indeterminado en tanto libre de actuar libremente, es decir, legislador moral de su propia condición, educador en el sentido noble del término.

La obertura metafísica al tema de las humanidades del futuro

El siglo XX y XXI nos exponen horrores hasta impensables como los de la “solución final” del nazismo hitleriano y el atentado terrorista “S-11”. ¿Cómo repensar el humanismo en tales condiciones? Heidegger, frente al legado de atrocidad impensable de los Nazis, constata la imposibilidad de los tratados de moral, educación y política sobre el mejoramiento de la condición humana. Retoma entonces el antiguo método epistolario de los romanos y del Apóstol Pablo. Los Nazis buscaron “mejorar” la raza humana de manera racional y genética. En oposición a ese deliro que pretendía retomar las fuentes de la “nobleza arya” en un Asia idealizado (“Arya” o “nuevo hombre”, en sánscrito), Heidegger escribe la *Carta sobre el humanismo* (Ueber den Humanismus, 1946), en donde recupera los valores de la fuente greco-romana, relativos al sentido de la palabra “humanismo”. Se trata de una carta escrita a su amigo francés Jean Beaufret, quien le pregunta al filósofo más importante, más influyente de la Europa saliente de su Segunda Guerra Mundial, al metafísico por excelencia, autor del monumental *Ser y Tiempo*: ¿Cómo volver a creer y darle sentido a la palabra “humanisme”? ¿Cómo reconstruir un ideal humanista, lazos de amistad con valores de belleza, de verdad y de justicia, cuando estos valores yacían sin sentido en los cadáveres cremados de Hoswitz? La palabra “humanismo” debería entonces conservar las comillas antes de pasar por la prueba del ácido para saber si su nuevo significado tiene valor.

Preguntar por el “futuro de las humanidades” pone también el dedo en una crisis de las mismas. Y se espera responder de otra manera que metafórica o profética, sin recurrir a relatos apocalípticos. Pues el horror lo tenemos conectado 24 horas sobre 24 horas al “rosario moderno” que es el telecomando o el “clic”.

Heidegger propone en *La carta sobre el humanismo* dejar en suspenso por el momento la pregunta, mientras se retoma la tarea del cuestionar desde la ontología el significado o la palabra (mitos/logos) por venir del *human-ismo*, porque el “ismo” de las *humanitas* se convirtió en una estructura racionalizada pervertida, en vista de que pueblos cultos y civilizados, cuna del Renacimiento humanista, causaran dos Guerras Mundiales atroces. Heidegger compartió sin duda ese Eros con Arendt o viceversa, a saber que el embrollo del mal radicaba en la “ausencia de palabra” o de “pensamiento”, como por Levinas, en la ignorancia del rostro del Otro.

Heidegger revisita los tres “ismos terapéuticos” de los que se echa mano durante la crisis europea de comienzos del siglo XX -el cristianismo, el marxismo, el existencialismo-, considerando que estos “fármacos” eluden la radicalidad última de la pregunta por la esencia del ser del hombre. ¿Y, en qué consiste pues pensar tal esencia? En cambiar el paradigma humanista de la metafísica europea que concibe semántica, lógica e ideológicamente el hombre como un “animal racional”.

Heidegger extrapola, al decir que el hombre difiere del animal y del vegetal en modo ontológico, porque tiene mundo habitado de pensamiento, es decir hablado y recreado por la cultura; pues no toma en cuenta que el hombre es una *Unita Multiplex compleja* (la imagen es de Morin), que además de palabra y pensamiento, de mente y de cultura, tiene mucho de cerebro, es decir, de química, física y biología. En otras palabras, el hombre es un ser 100% cerebral (física, química y biológicamente) y 100% mental (espiritual, cultural y socialmente). El conocimiento

del hombre de manera transdisciplinaria, interdisciplinaria, transversal y diversa es fundamental para entender las humanidades del futuro.

Heidegger considera que el pensamiento a que apunta el humanismo emergente es tarea del hombre mismo en tanto “pastor del ser”. Esto puede parecer bucólico y enigmático. Sin embargo, Heidegger aclara en su *Carta a Beaufret* que lo que importa repensar es el “fundamento” del humanismo, es decir el “ser del hombre” o lo que se va a transmitir y enseñar en las humanidades para la generación del relevo: “*no es el hombre lo esencial, sino el ser como la dimensión de los extático de la existencia*”, es decir, en términos presocráticos, pues Heidegger evoca a menudo a Heráclito, se trata de repensar lo que permanece y da sustento. El “ser del hombre” se entiende en sentido de algo más que el individuo o la sociedad; algo más que lo ético y lo moral. Pero ese “algo”, el qué es propiamente ese “fundamento” imperecedero e inmemorial, es algo que sigue en suspenso.

El embrollo paradigmático de la humana condición

Si a un colega del departamento de “ciencias duras” se le ocurriera hablar del “futuro de las ciencias, las ciencias del futuro”, le hubiesen pedido *illico presto* proseguir sus elucubraciones proféticas o su literatura de “ciencia ficción” en el departamento de letras y humanidades. Con lo cual, no solo quiero resaltar que haya afortunadamente en la academia varios espacios, congregaciones y medios en los cuales desarrollar el amplio espectro del conocimiento, sino también recordar una legendaria disputa por el saber y el poder entre ciencia, filosofía y teología.

Los técnicos del tema sacaran *in peto* el tarjetón de la metodología precisando que cada disciplina tiene su propio objeto de estudio y que no se puede confundir especular con experimentar. Sin embargo, siendo claro que las tres –ciencia, filosofía y teología– hacen parte del proceso educativo de occidente y que el objeto del ideal humanista es el hombre, resulta evidente que hay conflicto de facultades por el estatuto de la verdad, la función de los escalafones, el rango y salario respectivo en los departamentos, centros y facultades que las abrigan. Las facultades de ciencia, filosofía y teología se han librado una terrible batalla, desde la antigüedad occidental, desde que se han institucionalizado en academias platónicas, liceos aristotélicos, conventos religiosos, laboratorios laicos. Y no solo han corrido ríos de tinta y argumentos, sino más grave y triste, ríos de sangre y espadas rotas. Por eso, es una propuesta visionaria del rey galo Francisco 1ro, uno de los padres del Renacimiento humanista, cuando decide crear en 1530 el *Collège de France*. Una institución pública para poder hacer ciencia también en hebreo, griego y matemáticas, con libres pensadores, fuera e independientemente de la teológica y latinista *Sorbonne*.

Positivistas y estructuralistas pueden seguir taponando burocráticamente certificados y salvoconductos, argumentando que las fronteras y las soberanías conceptuales mantienen los muros disciplinarios por y para el *orden* y la *claridad* de los mismos conocimientos, como diría Descartes, puesto que si bien el objeto puede ser el mismo –el hombre, por ejemplo, su estudio se aborda en diferentes facetas o disciplinas. Tal ciencia se ocupa de la materia, tal otra del espíritu y, la “reina de todas” se encarga del alma y de dios. Sin embargo, Edgar Morin advierte que: “de

este modo, todas las ciencias, todas las artes esclarecen cada una desde su ángulo el hecho humano. Pero estos esclarecimientos son separados por zonas de sombra profundas, y la unidad compleja de nuestra identidad se nos escapa. La necesaria convergencia de las ciencias y las humanidades para restituir la condición humana no se realiza. Ausente de las ciencias del mundo físico (aun cuando también es una máquina térmica), disjunto del mundo viviente (aun cuando también es un animal), el hombre es troceado en fragmentos aislados en las ciencias humanas” (Morin, 2001). Seguimos pues, siendo un misterio para nosotros mismos.

Uno se pregunta ¿por qué no reúnen entonces la diversidad de sus conocimientos respectivos y nos presentan, para bien del individuo y la sociedad, los mejores frutos que nos permitan entender en conjunto lo que es el hombre, de donde viene y a dónde va?

La misma crítica heideggeriana a la concepción unidimensional del hombre en occidente como “animal racional”, la hace Edgar Morin a lo que nombra el “paradigma de occidente”, es decir, el “principio de reducción y de disyunción” que ha reinado en las ciencias, incluidas las humanas (que de este modo se han vuelto “inhumanas”) y que impide pensar lo *Unita multiplex* de la identidad humana.

La principal razón o *manzana de la discordia* es que estuvo, está y estará siempre en juego una relación de saber y de poder, mientras no se redefinan en las humanidades del futuro los sentidos de conceptos claves como “ser”, “saber”, “verdad”, “hombre”, “sociedad”, “mundo”. No se puede negar que el saber conlleva y representa poder. Y cuando el saber es justo y verdadero, el poder que tiene es ilustrado. Hay poderes sin saber verdadero, fruto de retórica y simulacro. Quienes lo tienen, lo saben. Convierten su negocio en mercado para ingenuos. Abusan de la inocencia e ignorancia de las gentes. La relación interna y externa entre el poder, el saber y la verdad es muy compleja. La historia occidental entre Atenas, Roma y Jerusalén se puede interpretar desde esta tensa relación, teniendo por corolario la relación entre la teoría del conocimiento (la abstracción, la contemplación) y la práctica del conocimiento (la aplicación, la acción). Bien sabido es que entre el “científico de laboratorio” y el “filósofo de biblioteca” se atiza la distinción clásica y moderna entre *praxis* y *doxa*

Uno de los libros de referencia de la cultura occidental greco-hebraica-latina, la Biblia, cuenta el relato del conocimiento como “fruto de poder”. Por consiguiente, la relación con él, en nuestro paradigma occidental, es una relación compleja, macerada de apetito, tentación trasgresión, rapto, caída, reconciliación, ruptura radical y revolución paradigmática. Adán y Eva, arquetipos de la condición humana en la tradición que hemos, como tantas otras, heredado e integrado en nuestra concepción del hombre contemporáneo, no solo fueron expulsados del Jardín del Edén –del primer paraíso, como dijéramos el “primer amor” que nunca se olvida, sino que se aprende a vivir sin él, expulsados por desobediencia, por tentación, por comer del fruto del conocimiento del bien y del mal (por gula y por ambición, por pretensión metafísica), sino que también fueron expulsados porque Yahvé Dios, en un gesto de curiosa prudencia (¿será la marca de posible incertidumbre, de fragilidad, contra lo cual se requiera, protección, ley y/o prohibición?) se hizo la siguiente reflexión: “No vaya ahora a tender su mano y tome del árbol de la vida, y comiendo de él viva para siempre!” Por ello, pues, arrojó al hombre al desierto, a lo

por fuera del paraíso, y puso delante del Jardín del Edén los querubines y la llama de la espada flameante para guardar el camino del árbol de la vida. Acto seguido, los padres del hombre terrenal fueron arrojados a la misma tierra de la que fueran creados. Dicho “arrojamiento” tenía por finalidad el que, desde ese instante mismo o nacimiento al mundo terrenal de lo humana condición, el hombre arrancase de la misma tierra su subsistencia, tanto cultivándola, como en el aprendizaje mismo de la agricultura, y también se percatase de su propia condición como ser cultural.

Que el hombre sea en su nacimiento original, en cuanto a sus raíces, el pastor del ser, un ser arrojado a la tierra, resuena ahí el tono heideggeriano relativo a la esencia del hombre como la de “un ser-en-el-mundo” (*Da-sein como A-λήθεια*) con el cual se termina la *Carta sobre el humanismo*. Un ser expuesto, arrojado y arroyado en el aquí y el ahora de su ineluctable e insostenible levedad de temporalidad, y cuya labor es sacar de la tierra, de la oscuridad, el fruto para el alimento del cuerpo y el saber para la luz del pensamiento.

Jesucristo es uno de los modelos o arquetipos del ideal humanista, pues es quien dice ser “*el camino, la verdad y la vida*”. Pilatos, el representante de la norma oficial, señalándole frente a sus pares, lo tilda de *Ecce homo!*. Ciertamente puede abrirse nuevamente un expediente bien complicado con brillantes disputas bizantinas y modernas en cuanto a la naturaleza humana y/o divina del Mesías. Jesucristo es el profeta entre profetas, es decir, gran predicador del humanismo por venir, *Nueva Alianza* o *Nuevo Testamento*, y de cuyas parábolas y lecciones se alimentaron durante siglos “contentadores y mejoradores” de hombres, como lo dijera Nietzsche.

Otra vieja querrela es la que surge del cuestionamiento del cristianismo como posible decadencia del humanismo greco-romano, o como agonía, es decir, una “lucha”, en el sentido griego del verbo agonizar, nos lo recuerda Miguel de Unamuno en su magistral ensayo *La agonía del cristianismo* –escrito en París durante su exilio, al ver las atrocidades de la Guerra mundial. Agoniza solamente quien vive. Tal vez por eso, Santa Teresa de Jesús reza: “*muero porque no muero*”. No es una doctrina. Por eso es tan difícil enseñar lo que esos indecibles transmiten, lo que no se aprende en silogismos ni ecuaciones experimentales. Tal vez hubiese sido para nosotros los mortales preferible que nuestro padre Adán comenzara comiéndose y procesando en carne y hueso el fruto de la vida y no empezara por el fruto del conocimiento, así hubiésemos tenido la inmortalidad como base del saber a ciencia cierta lo que de veras es el Bien y el Mal, sin perdernos en interpretaciones y modos históricos. Sin embargo, percibimos en la inclusión temporal la necesaria regulación para la dialógica del principio del Bien y del principio del Mal, las necesarias estaciones y conteos del conocimiento hecho realidad.

Arrojados en la tierra por linaje original, y sin embargo, Jesucristo, portador del renacimiento de la buena noticia, es decir, del *Evangelio*, empieza por decir que “*no solo de pan vive el hombre*”, es decir, el ser humano no solo esta enraizado en tierra sino también en cultura. Valga decir, dialogando con Heidegger, que el ser humano es ciertamente arrojado de tierra y pan, pero también recogimiento de espíritu y amor.

Volviendo al tema de la “humanitas”, de la cultura y de la agricultura. Los datos filológicos elementales enseñan que la palabra “cultura” proviene naturalmente del latín *cultura*, que su aplicación al campo del espíritu o del alma se debe al filósofo

Cicerón, ya que existe un texto (*Tusculanes*, II, 13), en donde el educador romano identifica el trabajo o el laborar de la filosofía al cultivo o “cultura del alma” (*cultura anima*). El texto de Cicerón hace la analogía entre el laborar agrícola y el pensar de la cultura, dice: “*Llámesese filosofía el cultivo del alma, pues el filosofar extirpa radicalmente, es decir, desde la raíz, los vicios, poniendo así las almas en disposición para acoger las semillas. La filosofía les confía y, por decirlo así, les siembra lo que, al crecer, da cosechas abundantes*”. Tomando metafóricamente dicha *cultura anímica*, la podemos entonces ligar con lo que el mismo Cicerón llama *humanitas* (in *Del Orador*, I, 71, II, 72). Este término tenía en la tradición romana una connotación moralista, en el sentido griego de filantropía, es decir, designaba el acto de “querer al hombre en tanto hombre”. Por eso los Cínicos de entonces, burlándose del filantropismo griego, decían que efectivamente entre más se conoce al hombre (querer y saber van juntos para un Griego clásico) más se quiere a su perro. Lo que el poeta romano (Cicerón) llamaba *humanitas*, el poeta griego (Homero) lo llamaba *paideia*. Términos ligados a la manera de instruirse a sí mismo y a los demás, en general a la juventud, para que crezcan y maduren y se conviertan en hombre, es decir, realizara el ideal humanista en tanto gobierno de sí (control sobre sus propias visiones y pasiones) y el gobierno de los demás (legislar y aplicar la justicia justamente).

A veces se dice con desprecio -dicho desde el ágora de la grandiosa civilización griega, que el pueblo romano era simplemente un montón de campesinos, agricultores-soldados, mientras que el pueblo griego antiguo era una elite de filósofos, sabios, legisladores y poetas. Excesiva y lapidaria apreciación. Pero tal vez es una de las razones por las cuales la palabra “cultura” se forjó en referencia al campo, a la tarea agraria, contrariamente al sentido griego en donde el culto del saber era de entrada algo relacionado con la más noble y difícil tarea que enfrenta un ser humano: filosofar, es decir, como decía Aristóteles, un “*diálogo del alma con ella misma*”, o según Platón, un gozar de la Verdad, del Bien y de la Belleza. La educación griega tenía también una dimensión pragmática. Se trataba de educar para ser buen padre y buen gobernante. Para los griegos de hace 24 siglos, véase la *Politeia* de Aristóteles, el buen gobierno o buen manejo del dinero público empieza, tiene referencia de entrada, por el buen manejo de la economía casera. Entre “buen gobernante” y “buen casero”, entre el ágora y la cocina, los griegos de entonces no veían una diferencia de cualidad, sino de cantidad.

En los idiomas europeos, degeneración del latín mezclado con lo vernáculo, se tendrá que esperar hasta el siglo XVIII para tener textos en donde la palabra “cultura” tome rango propio, y no aparezca decorando las artes, el paladar o la vanidad, es decir como algo superficial y, en suma, despreciable, amén de peligroso. Todavía reside en el término “cultura” la idea negativa de vanidad, en el sentido de insumos comparativos para posicionarse como *mejor que los otros*, en el sentido de un elitismo clasista de burgués de salón, preocupado únicamente por el origen de las porcelanas que exhibe, o en el sentido de una postura de dandi de casa de alta costura. Desde la Antigüedad, corría una sospecha sobre esta manera de entender la cultura, y según los Israelitas, se tildaba a los que así la ejercían de fariseos y filisteos, es decir, de bárbaros y materialistas.

En *Crisis de la cultura*, Hannah Arendt escribe con humor y cierta tristeza: “*el tedio con el filisteo cultivado, no es tanto que leía los clásicos, cuanto que lo hacía*”

impulsado por el motivo secundario de perfección personal, sin tener la más mínima conciencia de que Shakespeare o Platón tengan otras cosas importantes que decir amén de cómo educarse uno a sí mismo". Aquí aparece otra lección, a saber, el ideal humanista en la cultura no puede ser únicamente la pedagogía del yo o auto-pedagogía. Se presiente que educar implica *Eros*, tanto a sí mismo como al prójimo. Pero, igual, se evidencia que la educación de sí pasa por otros caminos que la tarea pretenciosa o quimérica del "conocerse a sí mismo" o, en otras palabras, que el conocimiento de sí mismo no pasa por sí mismo, pues si así fuera, uno no necesitaría conocerse, pues uno fuera ya conocimiento de por sí, en el mejor de los casos, cuando no se vuelve simplemente serpiente que se muerde la cola.

Lo interesante aquí no es tanto la figura moral de lo social o la ética individual cuanto la evidente relación de interdependencia entre la moral social y la ética individual, es decir, la relación complementaria y antagonista entre el individuo y la sociedad, la parte y el todo, cuando se trata de entender la nuestra condición humana, en cuanto a cultivarla o mejorarla.

Al absolutizarse la palabra "cultura" en su evolución europea, en particular en la Alemania del siglo XVIII y XIX, como proceso de estudio interno en la configuración disciplinaria de las ciencias sociales, en cuanto a la adquisición de un corpus para el mejoramiento del individuo en sí mismo y por sí mismo, independiente del contexto y del aspecto social, se establece entonces una disputa entre los socialistas franceses a la Rousseau, para quienes el verdadero valor de la cultura y del ideal humanista consiste en civilizar al hombre en el seno de la sociedad, es decir hacer de él un ciudadano civilizado. Ya hoy, en el siglo XXI, aparece caduca la disputa por la oposición franco alemana entre lo que es cultura y lo que es civilización, a saber, la disputa por la preeminencia del individuo sobre la sociedad o viceversa. Ya que, si el objeto de la cultura es el mejoramiento o mantenimiento de las cualidades, artes y técnicas para el buen vivir del individuo, vale evidenciar que dicho proceso emerge en lo plural y lo heterogéneo. Se requiere la relación de alteridad para cultivarse. La figura platónico-aristotélica del saber o del filosofar como la de un "diálogo del alma consigo mismo" conlleva una dimensión metafórica. Es pues necesariamente en lo social que se culturiza lo individual y, a través del comportamiento individual se puede ver la evolución o civilización de lo social.

Pensar que existe una relación interactiva, una dialogía entre el individuo y la sociedad, entre la cultura y la civilización, para beneficio pues del mejoramiento del uno y del otro, es algo bien optimista. Pues, si tal proceso busca mostrar por medio de la experiencia que el hombre ha mejorado –y hasta superado su condición animal y bárbara, basta con dejar sin control la salida de un clásico futbolístico o el terror que genera un terremoto para que se nos desmorone la ilusión de creer que siglos de cultura y civilización han logrado que el hombre ya no sea el más peligroso depredador del planeta tierra. Y sin embargo, en los momentos de horror y de crisis, surge un halo de esperanza en el gesto generoso y en la mirada de ternura de ciertos seres excepcionales que, preocupados por el otro, por el dolor del prójimo, generan energía de otra condición que la material, pero que informa la materia, la modela, la domina y la trasciende. Las acciones de estos hombres deben inspirar de toda evidencia las humanidades del futuro.

El siglo XIX, utilitarista y positivista, se burla del siglo XVIII, metafísico y desinteresado, haciendo de la cultura un motor o dinámica fetiche, una forma de expresión idealizada de los pueblos. Los escritores románticos, pensando que el proceso social de una cultura civilizada olvidaba y sacrificaba al individuo en su fuero interno, en su genio propio y en su libre albedrío, individualizaron lo cultural y la cultura como la marca propia y propiedad de un pueblo. La cultura se puso entonces al servicio de una nación. Por medio de la cultura se educaba o civilizaba a un pueblo en valores para constituir una nación, alrededor de su idioma, su tierra y la sangre de los héroes muertos por la patria. Algunos pueblos agregaron al componente la palabra “dios”. Ya cultura no era tanto, en el sentido grecolatino de humanidades, emancipación o liberación de la condición agria de la naturaleza humana, sino una expresión, forma o valor de tal o tal pueblo, nación o patria. Ya no era pues la idea a priori para hacer del hombre un individuo mejor en beneficio de la humanidad. Era la marca depositada de pueblos que han hecho país, que sabido estructurar sus instituciones, mantener, preservar y transmitir su pasado. Así, se hablaba entonces, en el siglo XIX y durante el siglo XX, del valor de la cultura griega, alemana, francesa. Así se llegó hasta a hablar del “genio de un pueblo”.

El problema es que no hay pueblo aislado ni puro y que todas las formas culturales (lengua, mitos, creencias, cultos y ritos, artes y técnicas, economía, reglas sociales y familiares), en una palabra, todo paradigma cultural está atravesado, se quiera o no, por condición humana que hace que no exista genio sin artificio y que la autenticidad de raíz, la pretensión metafísica del origen sin fundamento, siendo tal origen lo original mismo, cuando de cultura se trata, es una ilusión o la máscara de un poder de clase sobre la ignorancia de algunos.

La globalización muestra hoy como en realidad desde siglos antes, desde que el homínido de las sabanas africanas se diversificara por cambios climáticos, que hay un juego interactivo y constante de formas propias y prestadas, en donde lo que se busca como sustento o trascendencia para un individuo o una sociedad no se reduce a una forma cultural específica. Con gran lucidez intuitiva, Cassirer decía que la primera tarea de la filosofía moderna, prosiguiendo la crítica kantiana de la Razón pura, es la “crítica de la cultura”.

Hacerle una crítica a la cultura, es decir, mostrar que la cultura está en crisis o que hay una crisis (un “malestar”, como decía Freud), es constatar que los valores culturales son confiscados por poderes elitistas, egoístas y excluyentes; constatar que virtudes han sido expoliadas para justificar guerras.

El eslabón faltante de las humanidades del futuro

¿Cuál es pues el sentido, el camino, la verdad, la vida y la belleza del ideal humanista en la cultura que requiere la generación del relevo? La pregunta sigue pendiente, porque es una pregunta abierta, expuesta al porvenir. No es una cuestión cultural. No basta con reunir un grupo de disciplinas sociales o naturales, reunir departamentos y facultades para encontrar la respuesta satisfactoria. Siempre queda un eslabón ausente. Y sin embargo, se requiere también pasar de la crítica a la práctica, de la razón pura y su juego de antinomias a la razón práctica y sus acciones comprometidas y responsables.

¿Cómo hacer para retomar el ideal humanista en la cultura local, regional y planetaria? ¿Cómo hacer de lo que somos y de lo que tenemos algo que perdure para beneficio de otros por venir? ¿Cómo hacer pues para que, amén de laborar la tierra, ganar el pan honestamente, comer y cuidar el cuerpo de enfermedades, tener amor comprensión, belleza y dignidad? ¿Cómo infundir un ideal humanista en la cultura, es decir, elementos educativos para los manuales escolares de la generación del relevo, si lo que importa en éstos es un simple equilibrio de poder entre mandarines de disciplinas, si lo que en muchos países lo que importa para el poder en plaza es el “genio” o el “mal genio” de un pueblo idealizado, fetichizado, con sus fronteras, sus ricos y sus pobres, sus batallas, victorias y derrotas, en fin, para qué ideal humanista en época de nacionalismos?

La pregunta la formuló Cristo cuando dijo a sus discípulos que la idea de la nueva alianza no pasaba ya –digamos no ya únicamente- por las formas o genios de familias, tribus, pueblos o naciones. El Antiguo Testamento se considera como la historia humana de la ley terrenal, la ley de Moisés, arquetipo del príncipe, rey o padre. Mientras que el ideal humanista que aporta Cristo no está en la idiosincrasia de las familias, tribus y naciones, sino en la dignidad del humilde, del abandonado, del pobre, del que carga con su cruz. La “nueva alianza” es la historia divina de la humana condición. Es así como me parece entender la misteriosa negación de la primeras instrucciones que da Cristo a sus discípulos, cuando les dices, según San Mateo (10, 34-36): *“No penséis que vine a traer paz sobre la tierra; no vine a traer paz, sino espada. Porque vine a separar al hombre de su padre, a la hija de su madre, a la nuera de su suegra. Enemigos del hombre, los de su casa”*. La criptología de este mensaje crístico es que el principal enemigo de la condición divina del hombre, es decir, en términos de era planetaria, de la humana condición del hombre, es su condición tribal y nacionalista.

Humanidades para la era planetaria

El ideal humanista de las culturas en la era planetaria deberá ser el de una educación centrada en la condición humana, pues ya no es la simple supervivencia de una familia, una tribu, un pueblo o una nación únicamente lo que está en peligro, sino la vida del hombre mismo y la viabilidad porvenir de la nave espacial, esta Tierra, en el viaje intergaláctico a ninguna parte que nos lleva por el silencio del universo infinito.

En tanto y cuando somos conscientes de estar en la era planetaria, nos percatamos de ser a la vez sujetos y objetos de una aventura humana común. El primer desafío es el de reconocernos en dicha matriz y, *illico presto*, reconocer de manera complementaria y no excluyente la diversidad cultural inherente a todo individuo en su contexto local aclimatado. Tener conciencia planetaria es reconocerse a si mismo unidad y alteridad, homogeneidad y diversidad, localidad y globalidad.

Conocer lo humano es, principalmente, evidenciar su dimensión individual y global, contextual, multidimensional y compleja por antonomasia, es decir, es interdependencia o tensión vital constante, en sístole y diástole, con todas sus expresiones, sentimientos y sensaciones.

La primera pregunta que surge en el aprendizaje de las humanidades del futuro o humanidades de la era planetaria interroga nuestra condición en el mundo. ¿Cuál es la condición del ser humano hoy por hoy en el universo? Los últimos estudios de la física, la química, las ciencias de la tierra y del universo, la biología genética, la antropología, la prehistoria han modificado las ideas sobre qué es el universo, la tierra, la vida, el hombre. Estos aportes se han especializado y tecnificado. Tenemos mayor y más preciso conocimiento de lo que es la naturaleza, el hombre y la sociedad. El espectro entre lo micro y lo macro se ha hecho enorme. Y sin embargo, tomados en sus trincheras conceptuales y disciplinarias, esos conocimientos no aportan una visión conjunta, no nos dan la unidad compleja de lo humano. Cada disciplina enseña un dogma o, en el mejor caso, una hipótesis o propuesta. Y siempre queda pendiente el eslabón faltante del conjunto.

Edgar Morin considera que si lo humano es concebido de manera dividida y fragmentada, como un rompecabezas, es porque el tema se aborda con paradigma disyuntivo. De ahí pues la necesidad para las humanidades del futuro o de la era planetaria de establecer una religación de los conocimientos resultantes de las ciencias naturales con el fin de reubicar la condición humana la emergencia del universo y surgimiento de la Tierra, de las resultantes de las ciencias químicas y biológicas con el fin de reubicar al hombre en la historia de la vida en el planeta, de las resultantes de las ciencias humanas y sociales, para aclarar la condición integral de la naturaleza humana y la complejidad del hombre en la triada natura-individuo-sociedad.

Las humanidades de la era planetaria deberán tener estudios sobre la condición cósmica del hombre, es decir, sobre el arraigo y desarraigo de la condición humana con respecto a la historia solar del universo. Enseñar esta condición es reconocer que el hombre es un ser que está a la vez dentro y fuera de la naturaleza. Constatemos el doble arraigamiento, tanto en el cosmos físico como en la esfera viviente, pero también somos por necesidad vital nómadas, errantes, en constante proceso de arraigo y de desarraigo. Nuestra condición humana, cara a la naturaleza, es desarraigo, pero también cara a la tensión individuo-sociedad.

Los estudios recientes de la física cuántica nos muestran que nuestra condición cósmica es la de un universo en perpetua irradiación, en caos, en donde interactúan en alianza obligatoria, en lógicas y tiempos distintos, antagónicos y en el marco de un sistema de complementariedades, siguiendo una triada ilustrada por Edgar Morin de *Orden ↔ Desorden ↔ Organización*. Así pues, ha caducado la imagen de un universo ordenado y perfecto, funcionando como un reloj.

No es fácil enseñar a los niños que nuestra condición humana es la de estar y ser parte de un gigantesco cosmos en expansión, constituido por miles de millones de galaxias y miles de millones de estrellas –muchas de ellas muertas y sin embargo siguen brillando y las seguimos viendo y sintiendo, lo que contradice la experiencia natural de la muerte. Difícil explicarles que esta tierra es un trompo minúsculo que gira alrededor de un astro errante en la periferia de una pequeña galaxia de suburbio, que las principales partículas de nuestro organismo (el oxígeno y el carbono) habrían aparecido desde los primeros segundos de emergencia del cosmos, hace, según cálculos de complicados logaritmos más de quince millones de años, que nuestros

átomos de carbono se formaron en uno o varios soles anteriores al nuestro, que nuestras moléculas se agruparon en los primeros tiempos convulsivos de surgimiento del planeta tierra, que estas macromoléculas se asociaron en torbellinos de los cuales uno de ellos -¿por qué razón?- cada vez más complejo y diverso en moléculas, se metamorfoseo –como una crisálida se transforma en mariposa- en una organización nueva y diferente de simples choques químicos, en una organización de vida, capaz de auto↔organización.

Enseñar la condición humana desde su dimensión cósmica es no solo una lección de modestia, sino también un ejercicio de obertura mental.

Esta época cósmica de la organización, sujeta sin cesar a las fuerzas de desorganización y de dispersión, es también la epopeya de la religación ontológica de las constelaciones y galaxias que generan la posibilidad de interacciones generadoras de sistemas. Lo que impide al cosmos que se dispersara o desvaneciera tan pronto surgió el bing-bang.

En el centro de la aventura cósmica, en lo más complejo del desarrollo integrado prodigioso de una rama singular de la auto↔evolución↔organización del cosmos viviente, el que escribe o lee es holograma a su modo de tal aventura cósmica.

La condición humana es también la condición de un poco de sustancia física que se organizó en la tierra de manera termodinámica, a través de un remojo marino, de mezcla interactiva química, de descargas y choques electro nucleares, y tomo vida. La vida es pues un componente físico de origen solar. Sus constituyentes han sido forjados en un sol, por un sol y para un sol. Esta transformación, dicen los biofísicos es un destello fotónico resultante de los resplandecientes torbellinos solares. Somos pues, nuestro ser físico, la materia de la que estamos hechos, es pajilla de la diáspora cósmica, migas de la existencia solar, polvo de estrellas y polvo terrenal.

Igual se requiere enseñar la condición terrenal de la humana condición. Somos seres cósmicos y terrestres. El origen de la tierra, el origen de la vida en la tierra está cifrado en la composición de nuestro cuerpo.

Las humanidades del futuro requieren también un importante capítulo de antropología. El proceso de hominización de la era de hierro planetaria en la humanidad muestra la cadena tanto continua y discontinúa que une a los *homo habilis*, *erectus neandertal*, *sapiens* y, como dice Morin, para que emerja finalmente el *homo sapiens↔demens* de la humana condición, en el cual se entreteje la triada constitutiva individuo↔sociedad↔especie, mediante el lenguaje, la cultura, el crecimiento del cerebro. Con la complexificación social aparece el lenguaje humano y se constituye la cultura, soporte de aprendizaje y transmisión de supervivencia primero y de supravivencia luego: mitos, técnicas, creencias, reglas, etc.

La hominización desemboca, gracias a la socialización y al lenguaje en un proceso de emergencia de humanización, pues el homínido *erecto*, *sapiens sapiens* se humaniza. La condición humana es pues doble: principio biofísico y psico-social-cultural. Entramos al cosmos por la sociedad y a la naturaleza por la cultura, llevamos íntimamente estas dimensiones. Somos 100% cerebro y 100% mente. Por eso nuestra conciencia accede al mundo interior y al exterior. Como si fuéramos un

punto hologramático, llevamos en nuestra singularidad toda la condición humana (la cósmica, físico-terrestre y socio-cultural). Llevamos en la misma sangre el misterio de la vida, y en las moléculas de carbono de nuestro ADN, el misterio cosmos.

Siete conocimientos fundamentales deberán constituir el marco del sílabo correspondiente a las humanidades del futuro. Tuvimos el honor de haber participado a su elaboración, en la UNESCO, en París, en 1999. El texto final contó con el acuerdo de Edgar Morin. Estos son, resumidos, los siete ejes propuestos para forjar una generación del relevo en la era planetaria:

Siete conocimientos necesarios para la educación del futuro

1. Curar la ceguera del conocimiento.

Todo conocimiento conlleva el riesgo del error y de la ilusión. Las humanidades del futuro deben contar siempre con esa posibilidad. El conocimiento humano es frágil y está expuesto a alucinaciones, a errores de percepción o de juicio, a perturbaciones y ruidos, a la influencia distorsionadora de los afectos, al imprinting de la propia cultura, al conformismo, a la selección meramente sociológica de nuestras ideas, etc.

Se podría pensar, por ejemplo que, despojando de afecto todo conocimiento, eliminamos el riesgo de error. Es cierto que el odio, la amistad o el amor pueden enceguecernos, pero también es cierto que el desarrollo de la inteligencia es inseparable del de la afectividad. La afectividad puede oscurecer el conocimiento pero también puede fortalecerlo.

Se podría también creer que el conocimiento científico garantiza la detección de errores y milita contra la ilusión perceptiva. Pero ninguna teoría científica está inmunizada para siempre contra el error. Incluso hay teorías y doctrinas que protegen con apariencia intelectual sus propios errores.

La primera e ineludible tarea de la educación es enseñar un conocimiento capaz de criticar el propio conocimiento. Debemos enseñar a evitar la doble enajenación: la de nuestra mente por sus ideas y la de las propias ideas por nuestra mente. Los dioses se nutren de nuestras ideas sobre Dios, pero inmediatamente se tornan despiadadamente exigentes. Un Dios es insaciable. La búsqueda de la verdad exige flexibilidad, crítica y corrección de errores. Pero, además, necesitamos una cierta convivencialidad con nuestras ideas y con nuestros mitos. El primer objetivo de la educación del futuro será dotar a los alumnos de la capacidad para detectar y subsanar los errores e ilusiones del conocimiento y, al mismo tiempo, enseñarles a convivir con sus ideas, sin ser destruidos por ellas.

2. Garantizar conocimiento pertinente

Ante el aluvión de informaciones es necesario discernir cuáles son las informaciones clave. Ante el número ingente de problemas es necesario diferenciar los que son problemas clave. Pero, ¿cómo seleccionar la información, los problemas y los

significados pertinentes? Sin duda, desvelando el contexto, lo global, lo multidimensional y la interacción compleja.

Como consecuencia, la educación debe promover una "inteligencia general" apta para referirse al contexto, a lo global, a lo multidimensional y a la interacción compleja de los elementos. Esta inteligencia general se construye a partir de los conocimientos existentes y de la crítica de los mismos. Su configuración fundamental es la capacidad de plantear y de resolver problemas. Para ello, la inteligencia utiliza y combina todas las habilidades particulares. El conocimiento pertinente es siempre y al mismo tiempo general y particular. En este punto, Morin introduce una "pertinente" distinción entre la racionalización (construcción mental que sólo atiende a lo general) y la racionalidad, que atiende simultáneamente a lo general y a lo particular.

3. Enseñar la condición humana

Una aventura común ha embarcado a todos los humanos de nuestra era. Todos ellos deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo lo humano. Conocer el ser humano es situarlo en el universo y, al mismo tiempo, separarlo de él. Al igual que cualquier otro conocimiento, el del ser humano también debe ser contextualizado: Quiénes somos es una cuestión inseparable de dónde estamos, de dónde venimos y a dónde vamos.

Lo humano es y se desarrolla en bucles: a) cerebro↔mente↔cultura; b) razón↔afecto↔impulso; c) individuo↔sociedad↔especie. Todo desarrollo verdaderamente humano significa comprender al hombre como conjunto de todos estos bucles y a la humanidad como una y diversa. La unidad y la diversidad son dos perspectivas inseparables fundamentos de la educación. La cultura en general no existe sino a través de las culturas. La educación deberá mostrar el destino individual, social, global de todos los humanos y nuestro arraigamiento como ciudadanos de la Tierra. Éste será el núcleo esencial formativo del futuro.

4. Enseñar la identidad terrenal

La historia humana comenzó con una dispersión, una diáspora de todos los humanos hacia regiones que permanecieron durante milenios aisladas, produciendo una enorme diversidad de lenguas, religiones y culturas. En los tiempos modernos se ha producido la revolución tecnológica que permite volver a relacionar estas culturas, volver a unir lo disperso. El europeo medio se encuentra ya en un circuito mundial del confort, circuito que aún está vedado a tres cuartas partes de la humanidad. Es necesario introducir en la educación una noción mundial más poderosa que el desarrollo económico: el desarrollo intelectual, afectivo y moral a escala terrestre.

La perspectiva planetaria es imprescindible en la educación. Pero, no sólo para percibir mejor los problemas, sino para elaborar un auténtico sentimiento de pertenencia a nuestra Tierra considerada como última y primera patria. El término patria incluye referencias etimológicas y afectivas tanto paternas como maternas. En esta perspectiva de relación paterno↔materno↔filial es en la que se construirá a

escala planetaria una misma conciencia antropológica, ecológica, cívica y espiritual. "*Hemos tardado demasiado tiempo en percibir nuestra identidad terrenal*", dice Morin citando a Marx ("*la historia ha progresado por el lado malo*") pero manifestó su esperanza citando en paralelo otra frase, en esta ocasión de Hegel: "*La lechuza de la sabiduría siempre emprende su vuelo al atardecer.*"

5. Enfrentar las incertidumbres

Todas las sociedades creen que la perpetuación de sus modelos se producirá de forma natural. Los siglos pasados siempre creyeron que el futuro se conformaría de acuerdo con sus creencias e instituciones. El Imperio Romano, tan dilatado en el tiempo, es el paradigma de esta seguridad. Sin embargo, cayeron, como todos los imperios anteriores y posteriores, el musulmán, el bizantino, el austrohúngaro y el soviético. La cultura occidental dedicó varios siglos a tratar de explicar la caída de Roma y continuó refiriéndose a la época romana como una época ideal que debíamos recuperar. El siglo XX ha derruido totalmente la predictividad del futuro como extrapolación del presente y ha introducido vitalmente la incertidumbre sobre nuestro futuro. La educación debe hacer suyo el principio de incertidumbre, tan válido para la evolución social como la formulación del mismo por Heisenberg para la Física. La historia avanza por atajos y desviaciones y, como pasa en la evolución biológica, todo cambio es fruto de una mutación, a veces de civilización y a veces de barbarie. Todo ello obedece en gran medida al azar o a factores impredecibles.

Pero la incertidumbre no versa sólo sobre el futuro. Existe también la incertidumbre sobre la validez del conocimiento. Y existe sobre todo la incertidumbre derivada de nuestras propias decisiones. Una vez que tomamos una decisión, empieza a funcionar el concepto ecología de la acción, es decir, se desencadena una serie de acciones y reacciones que afectan al sistema global y que no podemos predecir. Nos hemos educado aceptablemente bien en un sistema de certezas, pero nuestra educación para la incertidumbre es deficiente. En el coloquio, respondiendo a un educador que pensaba que las certezas son absolutamente necesarias, Morin matiza y reafirma su pensamiento: "*existen algunos núcleos de certeza, pero son muy reducidos. Navegamos en un océano de incertidumbres en el que hay algunos archipiélagos de certezas, no viceversa.*"

6. Enseñar la comprensión

La comprensión se ha tornado una necesidad crucial para los humanos. Por eso la educación tiene que abordarla de manera directa y en los dos sentidos: a) la comprensión interpersonal e intergrupala y b) la comprensión a escala planetaria. Morin constató que comunicación no implica comprensión. Ésta última siempre está amenazada por la incompreensión de los códigos éticos de los demás, de sus ritos y costumbres, de sus opciones políticas. A veces confrontamos cosmovisiones incompatibles. Los grandes enemigos de la comprensión son el egoísmo, el etnocentrismo y el socio centrismo. Enseñar la comprensión significa enseñar a no reducir el ser humano a una o varias de sus cualidades que son múltiples y complejas. Por ejemplo, impide la comprensión marcar a determinados grupos sólo con una etiqueta: sucios, ladrones, intolerantes. Positivamente, Morin ve las posibilidades de mejorar la comprensión mediante: a) la apertura empática hacia los

demás y b) la tolerancia hacia las ideas y formas diferentes, mientras no atenten a la dignidad humana.

La verdadera comprensión exige establecer sociedades democráticas, fuera de las cuales no cabe ni tolerancia ni libertad para salir del cierre etnocéntrico. Por eso, la educación del futuro deberá asumir un compromiso sin fisuras por la democracia, porque no cabe una comprensión a escala planetaria entre pueblos y culturas más que en el marco de una democracia abierta.

7. La ética del género humano

Además de las éticas particulares, la enseñanza de una ética válida para todo el género humano es una exigencia de nuestro tiempo. Morin volvió a presentar el bucle individuo↔sociedad↔especie como base para enseñar la ética venidera.

En el bucle individuo↔sociedad surge el deber ético de enseñar la democracia. Ésta implica consensos y aceptación de reglas democráticas. Pero también necesita diversidades y antagonismos. El contenido ético de la democracia afecta a todos esos niveles. El respeto a la diversidad significa que la democracia no se identifica con la dictadura de la mayoría.

En el bucle individuo↔especie, Morin fundamenta la necesidad de enseñar la ciudadanía terrestre. La humanidad dejó de ser una noción abstracta y lejana para convertirse en algo concreto y cercano con interacciones y compromisos a escala terrestre.

Enseñar estos conocimientos a la generación del relevo, tal nos parece ser la tarea de las humanidades para la era planetaria./