

COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN BAJO LA IMPRONTA DEL PENSAMIENTO COMPLEJO

Leticia Núñez Hernández¹

Resumen

El pensamiento complejo, propuesta de abordaje teórico creada y desarrollada por Edgar Morin y sus exegetas, es revisado aquí a la luz de su incidencia en los campos de acción comunicativo y educativo, partiendo de una descripción/definición del mismo y asumiendo la necesidad de llevar a efecto una interpretación de ambos oficios (el comunicativo y el educativo) desde el paradigma señalado, para trascender el paradigma cartesiano conducente a la hiperespecialización que aspira al entendimiento completo de lo social y no a lo complejo, que es lo que define al mundo y a la vida tanto en lo conceptual como en lo pragmático.

Palabras Clave

Pensamiento Complejo, pensamiento simplificante, comunicación compleja, proceso educativo.

Abstract

Complex thinking, theoretical approach proposal created and developed by Edgar Morin and exegetes, is reviewed here in the light of their impact in the fields of educational and communicative action, starting with a description / definition of it and assuming the need to effect an interpretation of both offices (the communication and education) from the paradigm stated, transcending paradigm leading to hyper cartesiano aspiring to full understanding of the social, not the complex, which is what defines the world and life both in conceptual and the pragmatic.

Keywords

Complex Thinking, simplificante thinking, complex communication, educational process.

“la totalidad es la no verdad”

T. H. Adorno

Lo complejo no aspira a lo completo

En un texto escrito en la década de los sesenta del siglo pasado, llamado “Hay que ser de veras idiota para” e incluido en *La vuelta al día en ochenta mundos* (1973), Julio Cortázar narraba cómo los hombres y mujeres han ido perdiendo la capacidad de impresionarse, de ver más allá de lo evidente por fuerza de una voluntad que persigue tener siempre la última palabra respecto a todo, de tener una visión y opinión acabadas en torno a los fenómenos naturales y culturales que conforman la historia humana. Lo anterior, se preguntará cualquiera que inicie la lectura del presente artículo, ¿a qué viene aquí?, ¿qué tiene que ver con el pensamiento complejo? Respuesta: viene a cuento porque tal característica de lo humano moderno señalado por Cortázar es un signo evidente de lo que se ha dado en llamar *pensamiento simplificante*, ese que destruye la complejidad de lo realmente existente, que lo mutila, lo reduce y ve sólo una dimensión de ello, la cual es una especie de reflejo de la realidad (Morin, 1994); y al hacerlo así, al buscar un conocimiento finito y con una sola dimensión, se da por hecho que ya se conoce todo -o casi todo- y se pierde la capacidad de impresionarse, la que tiene su origen en la duda como la piedra de toque que hace poner en cuestión lo evidente. Y esta tradición en el ejercicio del pensamiento ha venido articulando la producción y reproducción del conocimiento, el ejercicio científico y la interpretación por éste de todo lo natural y cultural que constituyen el ámbito vital y vivenciado de la especie humana; se ha parcelado el conocimiento y al hacerlo se ha parcelado también el contenido propio que con su actuación los sujetos sociales le van otorgando a las expresiones -económicas, políticas, artísticas...- de la vida toda en sociedad. Esto, según S. Vilar (1997), es la continuación de la tradición cartesiana, cuyos preceptos postulan la necesaria división de cada uno de los problemas que va planteando el mundo real, buscando definir y crear el mayor número de parcelas posibles para, así, resolverlas de la mejor manera. Tal apuesta es aún hegemónica en el ejercicio científico y se manifiesta en el modelo de tres elementos centrales -sujeto, objeto y método- que articulan la mayor parte de la práctica científica contemporánea, donde existe un sujeto pensante y conocedor de un objeto de estudio conocido e interpretado mediante un método específico. El problema estriba en que la vida no se presenta al ser humano de suyo en estancos, en apartados o casilleros, sino que se le viene encima de bulto, de

manera directa o indirecta, imprevisible y con fuertes dosis de azar, multidimensional y multifacética; la realidad, en fin, es repelente a ser encasillada porque no es lineal ni, para decirlo coloquialmente, <tiene palabra de honor>, está preñada originariamente de complejidad. Frente a esto, Edgard Morin, padre del paradigma del *pensamiento complejo*, así como sus exegetas, han propuesto y desarrollado su propuesta, la cual de entrada es pertinente aclarar que no se opone al pensamiento simplificante, sino que es “la unión de los procesos de simplificación que implican selección, jerarquización, separación, reducción, con los otros contra-procesos que implican la comunicación, la articulación de aquello que está disociado y distinguido.” (Morin, 1983: 413-414) Se trata, entonces, de apisonar el camino en pos del conocimiento desde una perspectiva que trascienda transversalmente ese conocimiento que ha producido grandes saltos en la historia de la humanidad, que ha producido grandes aportes tecnológicos y contribuido al progreso, pero que ha generado, a partir de cierta hiperespecialización, que se pierda de vista la trama del mundo real, su tejido en conjunto *-complexus-*, atrofiando también con ello la capacidad de asombro, de, Cortázar *dixit*, impresionarnos ante el misterio del conocimiento.

Pero, a todo esto, ¿qué es la tal complejidad de que aquí se viene hablando? - independientemente de que arrastre tras de sí la carga etimológica y semántica que remite a incertidumbre, confusión o desorden; a problema y no a solución-. Para Morin todos los sistemas complejos llevan intrínsecamente ligados a su existencia una carga de incertidumbre, ruido o desorden; son un misterio. La complejidad, dice,

es un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados... [con] interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico... [y que] se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, lo inextricable, del desorden, de descartar lo incierto; es decir, de seleccionar los elementos de orden e incertidumbre, de quitar ambigüedades, clarificar, distinguir, jerarquizar. (citado por Motta, 1999)

El pensamiento complejo visto así es animado por la tensión constante entre la voluntad de apostar por un conocimiento integral, transdisciplinario y no parcelado, y la certeza de que todo conocimiento está siempre en tránsito, porque es inacabado e incompleto. Pero el reconocer las incertidumbres y las contradicciones no implica dejar de lado el reconocimiento del determinismo, de las distinciones y separaciones que deben ser integradas y vistas como ese tejido en conjunto descrito en las presentes

líneas. Luego entonces, el pensamiento complejo es pregunta y no respuesta, es reto al pensamiento y no una receta o guía de forasteros del mismo -del pensamiento-, es un conocimiento que se cuestiona sobre lo que éste conoce y que provoca el diálogo y la negociación con lo real, que anda en pos, mediante su acción -entendida ésta como expresión volitiva que apuesta con la conciencia de la incertidumbre y el riesgo-, de distinguir conjuntando y sin desarticular, así como ir asociando sin identificar ni reducir (Morin, 1995). Se trata de poner en duda todos los procesos de conocimiento, repensar el cómo pensamos y conocer nuestro propio conocimiento, de creer en todo pero que nada nos convenza. Para ello debe reflexionarse sobre el mundo sí, pero también reflexionar con nosotros mismos como interlocutores primigenios, ejercitándonos en un monólogo interno -signo, por cierto, de la complejidad literaria moderna como expresión de, precisamente, la complejidad de la vida, que genialmente han llevado al blanco y negro del papel y la tinta James Joyce y William Faulkner; complejos ambos si los hay-, generador de una acción externa que dialogue y negocie con lo real para dar cuenta de ello -de lo real- y asuma que su aspiración no es la de ser completo ni omnisciente, sino multidimensional y observador del tejido en conjunto para transformarlo, porque la complejidad es una cuestión de fondo y no de apariencia, de superficie (Morin, 1994 y 1995).

El complejo problema de la comunicación compleja

Si, como se ha expuesto, el mundo es complejo de suyo y <genéticoestructuralmente> está signado por dicha complejidad, válido es reconocer también que sus expresiones diversas en cada ámbito del actuar humano serán, necesariamente, complejas. Bajo esta lógica es que debe entenderse a la comunicación como proceso social y como disciplina de estudio, así como partir de que ella -la comunicación- está indisolublemente ligada al lenguaje en su diversas formas -verbo, texto e imagen-. Es así, a la luz de este paradigma, que la comunicación deviene en constante cambio, multifacética, disímbola y matizada por una interacción dinámica, lo que rompe con los planteamientos que ven al proceso comunicativo como una relación unívoca, como un proceso lineal de emisión-recepción. La comunicación compleja es entonces una perspectiva dialéctica en busca del conocimiento que permite pensar el todo social y los proceso de los diverso lenguajes que en él acontecen desde la complejidad -entendida en el sentido que ya se vio líneas atrás-, desde ese entretejido o trama en conjunto donde el sujeto social -el humano que habita la sociedad

contemporánea- que emerge de ahí actúa como un observador activo practicante de una interacción comunicativa -aunque esta última expresión parezca tautológica o un homenaje a Perogrullo, resulta pertinente para enfatizar la referencia a un proceso organizado de recursos y discursos entre sujetos que actúan, con los diversos lenguajes ya señalados, y se afectan constante y recíprocamente-. De ahí que interactuar implique la creación de redes de acción comunicativa, formalizando el lenguaje al través de la acción discursiva de los sujetos que reflexionan como observadores antes que como actores. Y como resultado de esto el sujeto se inserta en una experiencia compleja, que es

cuando los discursos sobre la complejidad pueden ser llevados a la experiencia y esto ayuda a su entendimiento; significa llevar a cabo una contrastación dialéctica entre esta experiencia y los discursos que podemos construir sobre ella (praxología). Ahora bien, poder formalizarlos es aplicar todo conocimiento obtenido por estos medios a la dimensión de la cual emergen; esta es nuestra labor. (Peñuela V. y Álvarez García, 2000: 3)

Al interrelacionarnos comunicativamente formamos redes de acción comunicativa que en el entramado de unas con otras conforman el tejido social ampliado, lo que no deja de lado que cada una de ellas tenga una dinámica continua y propia. “Una red al ser tejida no carece de lógica, pero no es ésta una lógica externa a la red, sino que, más bien, en la medida en que la red es tejida, se configura en ella una lógica que lleva a los actores a relacionarse.” (Mires, 1999: 5) Vuelta así la red un sistema con lógica propia que, sin embargo, mantiene una constante interacción con el entrono o contexto en el cual se desenvuelve, percibe en su seno *perturbaciones y fluctuaciones*. Las primeras son las acciones que ejerce el entorno hacia el sistema, mismas que estimulan a éste para que se produzcan cambios y transformaciones, ya sean para mal -que destruyan la organización del sistema-, o para bien -que provoquen la aparición de nuevas relaciones-.² Las segundas son las dinámicas e inestabilidades propias del sistema, que lo estimulan desde su interior y que producen transformaciones que son reguladas por su propia organización, bajo sus reglas. Tanto unas como otras -perturbaciones y fluctuaciones- de la comunicación como interacción, crean el tejido donde se articulan en conjunto la comunicación, el lenguaje y la sociedad. Esta interacción, determinada siempre por la organización del sistema, va a provocar cambios constantes en él por las perturbaciones y las fluctuaciones; las perturbaciones, entonces, provocarán

fluctuaciones en el sistema y éstas, a su vez, provocarán perturbaciones en el entorno. De tal modo que todo sistema se verá afectado por perturbaciones/fluctuaciones en ascenso y en descenso, en el entendido de que cualquier tipo de interacción social edifica una red y que éstas no existen por sí mismas, sino porque los sujetos las configuran como tales -como redes-. La red es, entonces, una especie de metáfora que permite aprehender y comprender los procesos sociales, en el entendido de que deben verse en el terreno de las escalas; es decir: a la luz de las interrelaciones que mantienen hacia arriba y hacia abajo, con redes mayores y menores. En este sentido se habla de redes-masas y redes-grupo, por ejemplo, donde las primeras sujetan al individuo, le impiden el desarrollo de su subjetividad, de su autonomía y promueven la imitación de otro que se convierte en modelo; y las segundas permiten la expresión de la individualidad y la subjetividad de cada individuo, sin por ello dejar de depender de las relaciones con los otros, las cuales permiten la creación de un discurso grupal. Quede lo hasta aquí expresado como lineamientos generales y sintetizados del cómo se entiende la llamada comunicación compleja o la relación comunicación-complejidad o la comunicación desde la óptica del pensamiento complejo.

La educación en tiempos del pensamiento complejo

De entrada una certeza y quizás una tautología: todo acto educativo es un proceso social, una práctica que llevan a efecto un conjunto de seres humanos que viven en sociedad y que, al vincularse por la acción educativa, convienen en tener intereses y objetivos comunes. De donde podemos derivar que comprender a la educación desde el pensamiento complejo implica una constante reformulación del pensamiento como eje articulador del proceso educativo, implica apostar en contra del paradigma o modelo educativo predominante en nuestra instituciones educativas, el cual pondera la separación disciplinaria entre, por ejemplo, ciencias duras y ciencias blandas o entre ciencias y humanidades o... llegando al exceso de la separación que existe en el interior de cada una de estas áreas. Más allá de este reduccionismo, estaría la desvinculación de las redes educativas con el entorno. En todos los casos, la práctica educativa al uso actual manifiesta todo menos la construcción del conocimiento de manera compleja y está signada por la

lejanía en torno a los problemas más profundos y graves de nuestra sociedad; de desvinculación entre la práctica profesional y los grandes problemas nacionales; de incomunicación de mi disciplina con los otros

saberes; de desaparición o disminución agónica de las áreas sociales, de humanidades, de artes y de ciencias -es el apogeo de las profesiones que exige la dinámica económica, no el de las disciplinas científicas-. (Luengo, 2003: 8)

Hay que ir en pos de un proceso educativo que cobre visos de complejo mediante una práctica que no recorte la construcción de los objetos de estudio/aprendizaje y cierre la vinculación con las fronteras de otras disciplinas, sino elegir en colectivo para atraer la información de otras realidades disciplinarias, porque hoy, quienes ejercen el oficio de investigar y enseñar en las universidades, se ven excluidos -ya sea por voluntad propia o no- de los graves problemas globales que median su vida tanto individual como colectiva (Morin, 2000). Y para que el pensamiento complejo empiece a incidir en las acciones educativas, en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la producción y reproducción del saber, deben ponerse

“en común... tramas observacionales abiertas... tejidos conceptuales que [juntan] perspectivas o porciones de observación que [remitan] a lo otro, [lo que] establecerá la cultura de una científicidad nueva: la del incremento de la posibilidad, de un algo más de lo posible en el conocimiento. Al lado de los discursos disciplinares y de sus marcos específicos, se abren, como dispositivos permanentes de adopción y articulación, tramas interdisciplinares y transdisciplinares que pueden alimentarse de y retroalimentar a las disciplinas. (Luengo: 8)

Podremos así insertarnos en las dinámicas demandantes del entorno, mediante la articulación de redes educativas que echen por delante la certeza de la porosidad que las fronteras del saber tienen, mismas que fueron creadas por nosotros mismos, fragmentando así una realidad, un entorno, que es de siempre un todo inacabado que requiere de un pensamiento igual: en tránsito constante e inacabado, pero complejo. A fin de cuentas si la fragmentación es obra nuestra también podemos, y debemos, destruirla; ésta es la cuestión.

La educación como proceso comunicativo y la mediación escolar

Los vínculos entre comunicación y educación parten del principio actuante de que todo proceso de enseñanza-aprendizaje es en sí un proceso de comunicación; es, para seguir en la lógica del pensamiento complejo, un acto de interrelación comunicativa. Pero dicho proceso tiene dos facetas, las cuales contienen características específicas que

las relacionan y las diferencian: la enseñanza -formal o no formal- es siempre un acto voluntario guiado por intereses y objetivos de aprendizaje; y éste, el aprendizaje, puede darse sin que exista la voluntad y sin que existan objetivos formales o institucionales. Así, los seres humanos, en el acto cotidiano de vivir, aprendemos -y aprehendemos- en/y cada uno de los espacios e instancias que integran nuestro entorno, más allá de que estructuremos y deseemos aprender -por el simple ejercicio de la experiencia- y más acá de cualquier programa institucional organizado y formalizado.

Bajo la consideración de lo anterior es claro que todos aquellos que actuamos en el aula como profesores reproductores de conocimiento, nos insertamos en una red que, bajo la lógica ya señalada de las escalas, se articula a un entorno inmediato, que es el programa educativo en el que participamos, y a uno mediato, que es la universidad como ente administrativo e integrante del estado nación. Somos, pues, integrantes de un sistema de interacción comunicativa del tipo red-grupo, cuyos sujetos integrantes son alumnos y profesores. Y esta red-grupo recibe perturbaciones del entorno - inmediato o mediato- que provoca fluctuaciones en “nuestro sistema”, las cuales a su vez generan perturbaciones hacia el sistema entorno -por llamarlo de alguna manera que nos permita operativamente explicarlo-. ¿Cómo acontece esto? Puede ejemplificarse con las partidas presupuestales que son definidas desde el entorno y que a su vez provocan fluctuaciones en la red-grupo conformada por alumnos y profesores. ¿De qué manera? Pues provocando que se trabaje en condiciones de precariedad infraestructural para dar cuenta de proyectos definidos en la cúpula, pero sin asiento en la realidad realmente existente -aulas saturadas, carencia de equipo y de aulas, etc.-. Ello genera una necesidad de imaginación para resolver la problemática por parte de la red-grupo, la cual crea fluctuaciones que a su vez provocan perturbaciones en el entorno. Para este último caso vale considerar que todo movimiento estudiantil en pro de mejores planes y mejores condiciones para la enseñanza y el aprendizaje sirve de ejemplo.

Ahora bien, lo ya dicho no obsta para dejar de lado la necesidad de afinar la práctica docente en el aula, como integrantes de un sistema de interrelación comunicativa del tipo red-grupo, para complejizarla, o mejor dicho, para enfrentarla desde la óptica del pensamiento complejo. Y aquí el concepto de mediación -entendido como una acción que no sólo resuelve sino previene conflictos- resulta muy útil no sólo como eso, como concepto, sino para llevarlo más allá y convertirlo en parte de las reglas de organización bajo las cuales son retomadas internamente las fluctuaciones de nuestro sistema, entendiéndola

“como un proceso de comunicación... y cómo un método pedagógico, válido para todos los actores sociales... Basado en la escucha, la aceptación, la comprensión y el respeto por los miembros de un sistema. Donde la diversidad, el otro, tiene cabida y aceptación. Este enfoque prioriza la formación participativa, el compromiso social y el protagonismo ciudadano, en pro de una educación que tenga como meta formar jóvenes comprometidos con su realidad familiar, social, política, económica y cultural.... pensar la posibilidad de que todas las personas involucradas en el quehacer educativo puedan comunicarse, haciendo uso del pensamiento complejo, el que considera que todas las experiencias humanas son multifacéticas... [e] incluyen una variedad de aspectos como el étnico, el biológico, el cultural, el familiar, el social, etc.

(Corti, 2004: 1-2)

La búsqueda de esta educación, que es a su vez proceso de comunicación simétrico, puede dar entrada a que los sujetos que integran la red-grupo puedan compartir de manera más equitativa el poder que se manifiesta en el aula con el atuendo de la perturbación, pero también con el de la fluctuación. Lograrlo no está a la vuelta de la esquina ni a la vuelta del semestre lectivo, sino en la puesta en común de un pensamiento que ponga en cuestión el conocimiento que hemos generado hasta hoy, así como los procesos y procedimientos que hemos utilizado para ello. El pensamiento complejo, no sobra recordarlo, no es una receta ni aspira a lo finito, a lo acabado, es antes que nada una acción que apuesta y que va construyendo contra las dificultades, que las asume como una práctica humana que se emparenta con lo dicho por Francis Scott Fitzgerald en el sentido de que una verdadera inteligencia es aquella que sabe que las cosas no pueden cambiar y sin embargo está dispuesta a cambiarlas. En otras palabras: “No basta entender que las cosas son complejas. La cuestión es tomar los instrumentos de conocimiento para dilucidar las cosas complejas... Hay muchas cosas imposibles que se vuelven posibles.” (Morin, 2004: 4). Nada más, pero nada menos.

BIBLIOGRAFÍA

- Cortázar, J. (1973). *La vuelta al día en ochenta mundos*. México: Siglo XXI.
- Corti, A. (2004). *Mediación escolar: algo más que una técnica de resolución de conflictos*: mimeo.
- Luengo, E. (2003). *La construcción del conocer a partir del imaginario*. México: Documentos Cátedra UNESCO:
- Mires, F. (1999, septiembre). La sociedad de las redes o las redes de la sociedad. *Chasqui*, 67, 4-9.
- Morin, E. (1983). *El método: la vida de la vida*. Madrid: Cátedra
- (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Motta, R. (1999). *Complejidad, educación y transdisciplinariedad*. Revista Signos, s/n.
- Onofre Fernández, E. (2004, enero-marzo). La inteligencia no resuelve todos los problemas; es como las muletas para el enfermo, (entrevista con Edgard Morin). *La Gaceta de la Universidad Veracruzana*, 73-75, 2-6.
- Peñuela, V. L. y Álvarez García, L. G. (2000). Complejidad: grupos y procesos de comunicación. En *Memorias del Primer Congreso Internacional sobre Movimiento Complejo* [CD Room]. Bogotá: ICFEG.
- Vilar, S. (1997). *La nueva racionalidad*. Barcelona: Kairós.

¹ Académica de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Veracruzana. Fotógrafa y profesora de fotografía y redacción desde hace 17 años. Ha publicado en el *Anuario de Investigación del CONEICC*, la *Revista Mexicana de Comunicación*, *La palabra y el hombre* (Universidad Veracruzana), *Co/incidencias* (División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Quintana Roo).
Correo electrónico: lenunez@uv.mx
letticianunez@hotmail.com

² El entorno también es un sistema y puede ser afectado por perturbaciones externas a él, las cuales, incluso, pueden provenir de las fluctuaciones de otro sistema al que el propio entorno esté perturbando.