

SÉRIE TECIDO EM CRIATIVIDADE

Organizadores

Juliana Berg

Carla Luciane Blum Vestena

Cristina Costa-Lobo

Jessica Cabrera Cuevas

Criatividade, adversidade e justiça social

volume 1



SÉRIE TECIDO EM CRIATIVIDADE

Organizadores

Juliana Berg

Carla Luciane Blum Vestena

Cristina Costa-Lobo

Jessica Cabrera Cuevas

Criatividade, adversidade e justiça social

volume 1



 pimenta
perini
2021
São Paulo

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela

Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbane

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Daiane Nunes Mascarenhas

Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Aline Pires de Moraes

Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Carolina Machado Ferrari

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza

Emill Brunner World University, Estados Unidos

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Nascimento e Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Doris Roncareli

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanoel Cesar Pires Assis

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

- Erika Viviane Costa Vieira
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil
- Everly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
- Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil
- Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil
- Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela
- Helciclever Barros da Silva Vitoriano
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil
- Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra
- Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil
- Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil
- Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil
- Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Karlla Christine Araújo Souza
Universidade Federal paraíba, Brasil
- Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil
- Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal
- Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil
- Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México
- Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil
- Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil
- Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Maria Isabel Imbronito
Universidade de São Paulo, Brasil
- Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcisio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thiago Guerreiro Bastos
Universidade Estácio de Sá e Centro Universitário Carioca, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Walter de Carvalho Braga Júnior
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adilson Cristiano Habowski <i>Universidade La Salle - Canoas, Brasil</i>	Antônia de Jesus Alves dos Santos <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>
Adriana Flavia Neu <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Antonio Edson Alves da Silva <i>Universidade Estadual do Ceará, Brasil</i>
Aguimario Pimentel Silva <i>Instituto Federal de Alagoas, Brasil</i>	Ariane Maria Peronio Maria Fortes <i>Universidade de Passo Fundo, Brasil</i>
Alessandra Dale Giacomini Terra <i>Universidade Federal Fluminense, Brasil</i>	Ary Albuquerque Cavalcanti Junior <i>Universidade do Estado da Bahia, Brasil</i>
Alessandra Figueiró Thornton <i>Universidade Luterana do Brasil, Brasil</i>	Bianca Gabriely Ferreira Silva <i>Universidade Federal de Pernambuco, Brasil</i>
Alessandro Pinto Ribeiro <i>Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil</i>	Bianka de Abreu Severo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Alexandre João Appio <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>
Aline Corso <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Bruna Donato Reche <i>Universidade Estadual de Londrina, Brasil</i>
Aline Marques Marino <i>Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil</i>	Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Aline Patricia Campos de Tolentino Lima <i>Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil</i>	Camila Amaral Pereira <i>Universidade Estadual de Campinas, Brasil</i>
Ana Emídia Sousa Rocha <i>Universidade do Estado da Bahia, Brasil</i>	Carlos Eduardo Damian Leite <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Ana Iara Silva Deus <i>Universidade de Passo Fundo, Brasil</i>	Carlos Jordan Lapa Alves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Ana Julia Bonzanini Bernardi <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>	Carolina Fontana da Silva <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Carolina Fragoço Gonçalves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
André Gobbo <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>	Cássio Michel dos Santos Camargo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil</i>
André Luis Cardoso Tropiano <i>Universidade Nova de Lisboa, Portugal</i>	Cecilia Machado Henriques <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
André Ricardo Gan <i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil</i>	Cintia Moralles Camillo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Andressa Antonio de Oliveira <i>Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil</i>	Claudia Dourado de Salces <i>Universidade Estadual de Campinas, Brasil</i>
Andressa Wiebusch <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Cleonice de Fátima Martins <i>Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil</i>
Angela Maria Farah <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Cristiane Silva Fontes <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>
Anísio Batista Pereira <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Cristiano das Neves Vilela <i>Universidade Federal de Sergipe, Brasil</i>
Anne Karynne da Silva Barbosa <i>Universidade Federal do Maranhão, Brasil</i>	Daniele Cristine Rodrigues <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
*Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Eliisene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fabício Tonetto Londero
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehleret Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Glaucio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil

Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Maurício José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Caroline dos Reis Soares
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Ligia Andrade Machado
Editoração eletrônica	Lucas Andrius de Oliveira Peter Valmorbida
Imagens da capa	Engin_Akyurt - Pixabay
Revisão	Juliana Berg
Organizadoras	Juliana Berg Carla Luciane Blum Vestena Cristina Costa-Lobo Jessica Cabrera Cuevas

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C928 Criatividade, adversidade e justiça social. Juliana Berg, Carla Luciane Blum Vestena, Cristina Costa-Lobo, Jessica Cabrera Cuevas - organizadoras. Coletânea Tecido em Criatividade. Volume 1. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 272p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5939-355-8 (eBook)

1. Ciências sociais. 2. Criatividade. 3. Pensamento complexo. 4. Justiça social. 5. Sociedade. I. Berg, Juliana. II. Vestena, Carla Luciane Blum. III. Costa-Lobo, Cristina. IV. Cuevas, Jessica Cabrera. V. Título.

CDU: 300
CDD: 300

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.558

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 1

Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação das informações contidas neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas e revisões realizadas, que não são necessariamente da UNESCO e não comprometem a Organização, outros autores, organizadores ou instituições envolvidas em todo o corpo do trabalho.

Los autores son responsables de la elección y presentación de la información contenida en este libro, así como de las opiniones expresadas y revisiones realizadas, en el mismo, que no son necesariamente de la UNESCO y no comprometen a la Organización, otros autores, organizadores o instituciones involucradas en todo el trabajo.

The authors are responsible for the choice and presentation of the information contained in this book, as well as for the opinions expressed therein and revisions made, which are not necessarily UNESCO's and do not commit the Organization, other authors, organizers or institutions involved in the entire body of the work.

HOMENAGEM À

Raúl Domingo Motta (1955-2020)

In Memoriam



Doctor en Letras (Universidad del Salvador). Master en Administración, Derecho y Economía de los Servicios Públicos (Universidad Carlos III de Madrid y Université Paris X Nanterre (UPX), Master en drogadependencia (Universidad de Deusto y Universidad del Salvador). Profesor en Filosofía. Profesor en Letras. Fue Director de la Cátedra Itinerante UNESCO Edgar Morin desde su creación en 1999 y Director Ejecutivo del Instituto Internacional para el Pensamiento Complejo desde 1997 hasta su desaparición física. También creó y dirigió la Revista Complejidad por más de 25 años. Profesor e investigador de la Universidad del Salvador y de la Universidad Nacional de Rosario, ambas de Argentina. Ha impartido numerosos cursos de posgrado, conferencias y seminarios en Universidades de América Latina y Europa, creando y cultivando una gran red de alumnos, discípulos y amigos.

SOBRE RAÚL DOMINGO MOTTA¹

Por María Elena Martín

Definir a Raúl Motta es una tarea compleja: porque es a la vez pasión, caos, dedicación, intensidad, entusiasmo, profundidad, búsqueda, disfrute, humor, provocación, vida. Fue e-norme (fuera de norma), no solo por su tamaño físico, sino por la calidad de las empresas intelectuales que llevó adelante, poniendo en juego todo su ser. Fue e-norme por la profundidad de su pensamiento, por la diversidad de temas sobre los que nos ha dejado legado y, sobre todo, por su generosidad como ser humano, evidenciada en su vocación docente, que podía ser plasmada tanto en una asociación barrial como en los claustros universitarios más exigentes. En ese sentido, practicó la verdadera filosofía, esa que inventaron los griegos junto con la democracia: la del espacio público, la que circula por la comunidad con un sentido práctico, no aquella encerrada en la Academia.

Desde cada espacio que ocupó, la Cátedra Itinerante UNESCO Edgar Morin (1999-2020), el Instituto Internacional para el Pensamiento Complejo (1997-2020), la revista Complejidad (1995-2020), sus cátedras, sus proyectos de investigación, sus conferencias, talleres, seminarios, diálogos informales, Raúl Motta no sólo diseminó el pensamiento complejo aplicando creativamente y recreando los postulados de Edgar Morin, sino que puso énfasis en la importancia de la enseñanza y la investigación sobre la humana condición, entendida como “humana religazón y al mismo tiempo como condición de posibilidad efectiva de una reflexividad colectiva sobre el devenir de la especie”. Este enfoque le permitía albergar una nueva valoración sobre el campo de las humanidades, indispensable para lograr una reflexividad más completa e integrada.

1 La primera parte de esta nota forma parte de la Editorial de la Revista Complejidad N° 37.

También fue un gran constructor de redes y de vínculos de amistad, para pensar, para compartir una comida, para celebrar la vida. Fue un padre orgulloso de sus dos hijos Gabriela y Matías y un esposo amoroso, feliz, dedicado y capaz de amar con la intensidad más profunda, en todos los años compartidos conmigo.

María Elena, su orgullosa esposa.
Agosto de 2021.

SUMÁRIO

Apresentação..... 17

Capítulo 1

**Humanidade e cosmo:
uma Inter-Relação Complexa 19**

Celso José Martinazzo

Sidinei Pithan da Silva

Leandro Luiz Lied

Capítulo 2

Diseñando el futuro desde lo local 33

Arturo Guillaumin Tostado

Enrique Luengo González

Capítulo 3

**Des-homogeneização
do pensamento e das ações
para educar em tempos de incertezas 49**

Ettiène Guérios

Edna Liz Prigol

Líliam Maria Born Martinelli

Capítulo 4

**Solidariedade e fraternidade
como vias de regeneração
da civilização planetária 64**

Izabel Petraglia

Marcel Sena Fernandes

Mariangelica Arone

Capítulo 5

**Creatividad en la educación
desde el aula mente social:**

transcomplejidad y nuevas humanidades..... 76

Juan Miguel González Velasco

Capítulo 6

Conciencia y compromiso:

aprender a ser y aprender a estar..... 89

Juan Miguel Batalloso Navas

Capítulo 7

Criatividade em uma perspectiva ecossistêmica..... 103

Maria Cândida Moraes

Capítulo 8

**Criatividade, um codinome
para o pensamento complexo 125**

Maria da Conceição de Almeida

Diogo Andrade Bornhausen

Capítulo 9

Momento de (Re)pensar 137

Juliana Berg

Carla Luciane Blum Vestena

Cristina Costa-Lobo

Capítulo 10

Criatividade como potência de vida e saúde 152

Rafael Alexandre Belo

Maria Dolores Fortes Alves

Capítulo 11

**A criatividade enquanto
dimensão complexa do humano 168**

Estela Endlich

Ricardo Antunes de Sá

Capítulo 12

**El protagonismo de la poiesis
en la articulación de los saberes 182**

Raúl Domingo Motta

In Memoriam

Capítulo 13

**La creatividad y Covid-19:
lo que podemos aprender de la pandemia..... 204**

Saturnino de la Torre

Capítulo 14

**Resistências na vida cotidiana:
dimensões psicossociais na perspectiva
da psicologia social comunitária 226**

Maria de Fatima Quintal de Freitas

Capítulo 15

**Creatividad y organización escolar.
Una reflexión en torno a la innovación
educativa y la justicia social
desde un enfoque de complejidad 238**

Jessica Cabrera Cuevas

Capítulo 16

**Da criatividade sequestrada
das reformas neoliberais
à criatividade socialmente referenciada
nas alternativas ao sistema capitalista 254**

Alessandro de Melo

Sobre autores e as autoras 268

Índice remissivo..... 271

APRESENTAÇÃO

Apresentamos a “Coletânea Tecido em Criatividade” neste que é o seu primeiro livro sob o título “Criatividade, Adversidade e Justiça Social”. Este volume, organizado pelas investigadoras Jéssica Cabrera Cuevas, Cristina Costa-Lobo, Carla Luciane Blum Vestena e Juliana Berg, assume-se como sendo resultado de parceria longa e profícua entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior (CAPES), a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade de Brasília (UNB) no Brasil, a Cátedra UNESCO de Educación para la Justicia Social da Universidad Autónoma de Madrid (UÁM) na Espanha, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) do Brasil, a Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) do Paraná no Brasil, o Instituto de Estudos Superiores de Fafe (IESF) de Portugal, a Red Internacional de Escuelas Creativas (RIEC) por meio da Universitat de Barcelona na Espanha, o Instituto Superior Politécnico de Benguela (ISPB) em Angola, a Cooperativa de Ensino Superior Politécnico e Universitário (CESPU), a Câmara Municipal de Santo Tirso, o Externato Santa Clara/Academia Beatriz Ribeiro, a Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação (ANEIS) em Portugal e o Laboratório de Psicologia Educacional (LAPE) no Brasil.

Esta coletânea foi criada com intuito de promover a criatividade em toda sua força, energia e potência para o aprender, assim como ofertar arcabouço científico robusto com mais de cento e oitenta cientistas das mais variadas áreas do conhecimento e territórios.

Ela é composta por seis volumes que discutem a temática da criatividade relacionada a temas como a adversidade, justiça social, desenvolvimento humano, diversidade, educação, inovação social, meio ambiente, globalidade, ética, altas habilidades/ superdotação, meta-criatividade entre outros.

Neste primeiro volume oferecemos a reflexão relativa ao futuro, para nosso *Oikos* e o cuidado que nossa Casa Comum nos solicita a cada criação, pois, nenhum humano age e existe neste mundo de forma igual, e mesmo sendo sujeito epistêmico de aprendizado e ação, não há *déjà vu* fenomenológico, portanto, somos resultado de construção histórica e complexa única na humanidade e dependemos diretamente da educação como meio de transcender nosso desenvolvimento humano clássico (BECKER, 1999).

Tal reflexão, a partir de onde viemos e para onde vamos, traz consigo a percepção da consciência da ação e da existência humana, que contemplam lado do “bem” e/ou do “mal” e levam à necessidade do que Morin (2005c, p.93) chamou de auto ética. Isso porque todas as pessoas carregam consigo “o problema ético central” que é “o da sua barbárie interior”.

Em todos nós habita tal barbárie, porém, com auto ética nos tornamos capazes de auto escuta, autoanálise, autocrítica, prática da recursão ética, luta contra moralina, resistência à lei de talião, ao sacrifício do outro e tomada de responsabilidade, além disso, evoluímos em ética da compreensão que prediz consciência da complexidade, dos desvios humanos e da abertura à magnanimidade, cooperação, sustentabilidade, fraternidade e ao perdão.

Falamos de uma obra que discute, portanto, o pensar ético presente de consciência, que “é antes de tudo, uma ética de si para si que desemboca naturalmente numa ética para o outro”, de ação de si para o outro e por isso é biopsicossocial e espiritual. (MORIN, 2005c, p. 93).

Nesta obra também prestamos homenagens ao saudoso Dr. Raul Domingues Motta e à Dr. Edgar Morin que neste ano completou seu centenário. Amigos, ambos são/estão e sempre estarão constantes na dinâmica científica oferecendo para as mais variadas áreas do conhecimento base epistemológica e ontológica da Teoria da Complexidade.

Boa leitura! Esteja bem, assim como todos que você ama.

Juliana, Carla, Cristina e Jessica.



1

Celso José Martinazzo

Sidinei Pithan da Silva

Leandro Luiz Lied

HUMANIDADE E COSMO: UMA INTER-RELAÇÃO COMPLEXA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.558.19-32

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: AINDA NÃO NOS DESVENCILHAMOS DE UMA VISÃO SIMPLIFICADORA DO HOMEM E DO COSMO

Neste texto temos como propósito refletir sobre a gênese e o desenvolvimento de alguns dos pilares paradigmáticos da modernidade clássica que constituem os conceitos inspiradores dos rumos da humanidade e do cosmo até os dias de hoje. Esses pilares da ciência clássica orientam e dão suporte à cultura ocidental por mais de quatro séculos. Em nossa perspectiva estamos sendo teleguiados por uma percepção simplificadora, ou seja, compartimentada, disjuntiva, reduzitiva e mecanicista da realidade cujo potencial promove e sustenta as diferentes mazelas socioambientais do mundo contemporâneo.

Sabemos, no entanto, que o modelo de pensamento simplificador, há tempos, está nuclearmente descolado dos avanços conquistados pela *Ciência da Complexidade* nas últimas décadas e, em consequência, vem apresentando visíveis sinais de esgotamento. De acordo com Casanova (2006, p. 9), “a profundidade dessas descobertas [...] inclui novas formas de pensar e atuar que compreendem as chamadas ciências da complexidade e as tecnociências”. Por essa via complexa, a ciência tem formulado novos princípios para compreender e apreender, de forma mais pertinente, a natureza complexa dos fenômenos tanto naturais quanto sociais do mundo atual. Tendo como ponto de partida uma reavaliação crítica do paradigma hegemônico ocidental, apresentamos alternativas de superação da chamada razão simplificadora e técnico-instrumental a partir dos princípios de uma racionalidade complexa. Baseados em pressupostos da razão complexa, sobretudo nas ideias do pensador francês Edgar Morin, vislumbramos sinais de uma outra antropocosmologia, em que homem e mundo possam conviver ancorados numa inter-relação hologramática, recursiva e dialógica permanente.

O paradigma simplificador vigente, inspirado nos conceitos de grandes pensadores do período moderno, sobretudo nos princípios físicos de Isaac Newton, estabeleceu que a organização e o funcionamento do universo, inclusive do homem, são movidos pela instituição da ordem, da linearidade e da regularidade dos fatos e fenômenos. O homem, por sua vez, sob a influência do filósofo racionalista René Descartes, é um ser privilegiado e dotado de uma razão autorreferente e autossuficiente capaz de analisar e de operar de forma autônoma e soberana sobre tudo o que lhe convém. Com base nessa concepção de homem e de mundo o modelo clássico moderno institui fórmulas objetivas e matemáticas para decodificar a realidade dos fatos e fenômenos, e se torna o paradigma hegemônico de compreensão, de organização e de condução de todos os processos científicos e sociais.

As fórmulas criadas pela ciência clássica tiveram o propósito de representar cientificamente todos os dados e fenômenos da realidade e, na mesma medida em que ampliaram o campo de investigação, também promoveram a fragmentação e a (hiper)especialização dos saberes. Na ânsia de buscar explicação para os fundamentos do real as investigações e as produções científicas compartimentaram cada vez mais os conhecimentos em áreas específicas de saberes. No bojo disso, criou-se a expectativa de que cada área do conhecimento se bastava a si mesma, ou seja, que cada realidade a ser explorada devia dar conta de todo o saber, gerando a falsa ideia de que os conhecimentos específicos pudessem ser compreendidos independentemente de um todo conjuntural do qual eles fazem parte.

No contexto da época, os cientistas ainda não haviam detectado os primeiros sinais da emergência de novos princípios que configuram uma ciência da complexidade e que começam a demonstrar que tudo está ligado a tudo, e que a realidade se compõe de elementos ontologicamente imbricados num movimento de intercomplementaridade, antagonismos e concorrências, de forma que, ao analisá-los em contextos

isolados, podem perder seu sentido mais amplo. A partir dos princípios da complexidade, começamos a perceber a imbricação mútua e indissociável entre homem e mundo, parte e todo, ordem e desordem, indivíduo e sociedade e outras dialogias em que cada qual é, ao mesmo tempo, produtor (causa) e produto (consequência) de si mesmo.

Podemos compreender, à luz dos avanços da ciência contemporânea, que o modelo de pensamento, estruturado com base nas estreitas leis e nos princípios das *Tábuas da Razão Moderna*, se, por um lado, promoveu a expansão dos conhecimentos, por outro, segundo Morin, impediu que a humanidade se descubra e se torne uma verdadeira comunidade humana, ficando vulnerável e exposta à ameaça de dois tipos de crise: “A crise das civilizações tradicionais sob os efeitos da ocidentalização, a crise da civilização ocidental em que o bem-estar material não gerou necessariamente o bem-viver, em que o cálculo, o lucro, a padronização da vida se tornaram hegemônicos” (Morin, 2020, p. 100).

Morin, seguindo por essa trilha de argumentos, de forma sempre muito lúcida e convincente, ao apontar os grandes males que demarcam os caminhos da humanidade, como guerras, conflitos étnico-raciais, frustrações e outros, decorrentes dessas duas crises, é enfático ao afirmar: “Mesmo na nossa percepção do universo humano, a realidade só obedece à lógica clássica se a recortarmos em pedaços separados” (Morin, 2020, p. 30).

Quando nos deparamos com determinadas manifestações e posturas de gestores públicos ou de pessoas com olhar predominantemente simplificador, percebemos o quanto elas exprimem e revelam uma percepção simplista, disjuntiva-redutiva, linear e binária sobre a realidade. Para não ficar apenas no campo da especulação teórica, vamos mencionar, em forma de questionamento e estranhamento, alguns vértices mais recentes e que são recorrentes na ordem do dia: como avaliar a postura daqueles que se negam a aceitar a existência e a prática devastadoras de queimadas no Amazonas e no Pantanal apesar

de todas as evidências demonstradas pelos satélites e órgãos de pesquisa? Como entender a atitude daqueles que negam ou minimizam as consequências sistêmico-complexas dos incêndios e ações poluidoras de grandes proporções, contrariando dados e pesquisas científicas em nome da soberania nacional? De que forma opera uma mente que contesta aqueles que solicitam providências contra as queimadas no Brasil sob o argumento que eles não têm esse direito por já terem praticado a devastação de suas florestas em séculos passados? À luz de quais argumentos podemos compreender algumas afirmações que tentam apontar as origens, causas e/ou consequências da onda pandêmica como a Covid-19? Como explicar que, já decorridos alguns milênios de civilização, ainda nos deparamos com movimentos político-culturais na versão de um populismo de direita cujo racionalismo e premissa fundantes são a superioridade cultural e racial com origem e recrudescimento que vêm das mais longínquas tradições socioculturais?

Nesses poucos exemplos de atitudes e expressões, podemos perceber o fosso que ainda nos mantém prisioneiros de uma visão arcaica e distantes de uma compreensão das leis e dos princípios que regem a complexidade humano-cósmica do mundo biocultural. Certas atitudes negacionistas e terraplanistas nos permitem concluir que uma grande parcela da população está sendo guiada por um pensamento/conhecimento simplificador da realidade, e que, desta forma, colocam interesses ideológicos e facciosos acima de qualquer visão planetária.

Os viáticos possíveis para a transformação e regeneração da humanidade dependem de uma reforma paradigmática do nosso modelo de pensar, ou seja, de uma reorganização da nossa forma tradicional de aprender e conhecer que possibilite o desvencilhamento do império da simplificação e permita o florescimento de uma real democracia cognitiva complexa. A educação escolar é o campo privilegiado e condição *sine qua non* para tal. As lacunas do sistema de ensino e os saberes necessários à educação do futuro/presente já foram apon-

tados por Morin (2000b), que continua a ratificar sua utopia em suas grandes obras: “Alimentar e desenvolver uma consciência de humanidade a partir de um humanismo regenerado” (Morin, 2019, p. 52) com base num pensamento complexo.

A HUMANIDADE DA HUMANIDADE A PARTIR DE UMA OUTRA ANTROPOLOGIA: CONDIÇÃO HUMANA E CÓSMICA

A compreensão complexa sobre a estrutura e organização da vida do cosmos² e de seus habitantes é um dos grandes legados da obra de Morin. Na condição de pesquisador, com dedicação de um escafandrista, Morin mergulhou na aventura de buscar as profundezas tanto do conhecimento quanto da ignorância. Desse mergulho nascem as grandes contribuições legadas por ele e que se constituem no conteúdo e no caminho do método da complexidade. Decorre daí que o núcleo do primeiro volume de *O Método* (2013) é a *physis* do universo material, que abre o caminho para o conhecimento da origem, da evolução, da estrutura e do funcionamento da vida na terra, e, de forma especial, do surgimento da humanidade.

O percurso da obra do pensador foi fundamental para permitir-lhe uma compreensão e um resultado de duplo movimento: o primeiro confere a Morin o suporte necessário para perceber e superar as diretrizes principiológicas do edifício da ciência clássica moderna, consolidado desde o século 17, e que pode ser sintetizado nos princípios da *ordem* (que sugere determinismo, estabilidade, regularidade, constância), da *redução* (que reduz e desdobra o todo em partes e

2 Com esse termo queremos expressar a estrutura universal em sua totalidade, que contempla o micro e o macrocosmo. O *cosmo*, portanto, considerado a totalidade de todas as coisas, inclui desde o *universo* (estrelas e astros) até o *mundo* em suas partículas mais elementares

elementos) e da *disjunção* (que separa o conhecimento em ciências, especializações, disciplinas e o sujeito observador do objeto observado); o segundo movimento abre o horizonte para dar-lhe o suporte necessário para estabelecer princípios de uma ciência *nuova*.³

O modelo tradicional e clássico de pensar expressa-se de forma simplificadora, ou seja, linear, redutiva e disjuntiva. Nas palavras de Morin (2011, p. 23):

[...] a ciência clássica que até o início do século XX repousava sobre dois princípios, o princípio da redução – para conhecer o todo é preciso reduzi-lo às suas partes – e o princípio da disjunção – ou seja, de separação dos conhecimentos uns dos outros –, mostra hoje *seus limites*, na medida em que esses princípios não permitem apreender a complexidade (grifo do autor).

A ciência moderna, apesar de representar um avanço enorme em relação às formas tradicionais de conhecimento, também é responsável por produzir as bases epistemológicas de um modelo de conhecimento que se tornou o paradigma hegemônico do ocidente. Morin, portanto, parte do modelo epistemológico cartesiano-newtoniano e não de uma tábula rasa para tirar suas conclusões sistêmico-complexas. Essa reviravolta e esse desvencilhamento dos princípios científicos erigidos na modernidade para uma nova compreensão decorrente das conquistas científicas contemporâneas, ainda é muito tênue e começa a andar a passos muito lentos nas universidades e no sistema da educação básica. O modelo hegemônico e dominante de pensar, portanto, que ainda está assentado em alguns dos princípios biofísicos já superados e que, por esta razão, se traduz em percepções

3 Morin, já na década de 70 do século 20, fazia referência ao surgimento de uma *Scienza Nuova* que, segundo ele, deveria ser uma espécie de ciência geral da *physis*, ultrapassando, desta forma, as concepções biologicista e antropologicista que são elencadas, hoje, como *Ciências da Complexidade*. A ciência nova teria como pressuposto “[...] estabelecer a articulação entre a física e a vida, isto é, entre a entropia e a neguentropia, entre a complexidade microfísica (ambigüidade corpuscular-ondulatória, princípio de incerteza) e a complexidade macrofísica (auto-organização). Essa nova ciência deverá estabelecer a articulação entre o vivo e o humano, a neguentropia e a antropologia, com o homem sendo o neguentropo por excelência” (Morin, 1975, p. 214)

negacionistas e terraplanistas a modo do senso comum, tem sua raiz histórica nessa cosmovisão superada há algum tempo pelas novas descobertas da ciência, sobretudo da Física e da Biologia. Por tal razão é que Morin tanto insiste numa reforma do pensamento, ou seja, na superação/substituição do modelo simplificador de pensar por um modelo de pensamento complexo capaz de pensar o contexto, o multidimensional, o multicultural e o complexo.

Morin ampara-nos com um fio de esperança quando vemos, de um lado, desmatamentos e queimadas desenfreadas e, de outro, uma pandemia universal envolta em grandes incertezas e mistérios quanto à sua origem, sequelas e consequências. Em meio ao caos estabelecido, cabem perguntas que merecem nossa reflexão, uma vez que dizem respeito à nossa natureza e condição de seres humanos e cósmicos: como viabilizar a vida quando ela é regida pelo quadrinômio da ciência, técnica, indústria e lucro na lógica do mercado? (Morin, 2000a). Onde encontrar fraternidade e solidariedade em meio à competição desenfreada e ao individualismo exacerbado pelo modo de produção capitalista? Qual o critério e os limites para as ondas de desmatamento e queimadas de vastas regiões, para a poluição de águas dos rios e mares e para a geração de alimentos quimicamente produzidos?

Estamos vivendo, simultaneamente, a era *antropocena*⁴ e a *necrocena*, com a extinção da flora e da fauna, e de vidas na natureza e na humanidade. A pergunta que obrigatoriamente nos preocupa é: será que o Brasil está preparado para assumir seu papel antropoceno ou estamos à deriva, num cenário necrocenótico?

4 No livro *Ensinar a viver* (2015) Morin utiliza, pela primeira vez, o termo *antropocena* para caracterizar a efervescência da história atual. Esse é um conceito novo, pois segundo ele, estamos vivendo numa "[...] era simultaneamente antropocena, do ponto de vista da história da Terra, e planetária, do ponto de vista da história das sociedades humanas" (2015, p. 10). O termo *antropocena* foi criado pelo químico holandês Paul Crutzen, ganhador do Prêmio Nobel de Química, e recebeu grande ímpeto a partir de 2008 para indicar a era mais recente da História do planeta Terra.

A percepção da interdependência e da intercomplementaridade entre indivíduo/espécie/natureza/sociedade, brota da compreensão mais recente da história humana, que requer o cuidado de uns com os outros e o cuidado de todos com a natureza. Nesse quesito estamos vivendo um verdadeiro retrocesso civilizatório. É no âmbito de uma compreensão complexa, sobretudo advinda das ciências ecológicas, que podemos buscar inspiração para as experiências mais significativas que nos situam como parte de um todo e onde tudo está ligado a tudo. Somos parte de um todo que nos envolve e transcende num movimento local/global e de autoeco-organização viva. Já avançamos muito nas profundezas dos grandes mistérios ontológicos que envolvem a humanidade. Morin tem clareza dos limites e possibilidades desse conhecimento: “É verdade que muitas coisas que ignoramos no universo físico, biológico e humano cedo ou tarde serão conhecidas e reconhecidas” (2020, p. 19). A aposta e a esperança é que a humanidade possa despertar, antes que seja tarde demais, para a boa sobrevivência na sua casa-planeta.

Pela nossa condição biocósmica e uno/trina de indivíduo/espécie/sociedade, agora sabemos que “O que acontece no cosmo prossegue de outra maneira na humanidade” (Morin, 2020, p. 41). De acordo com o pensamento moriniano, todas as grandes emergências e regenerações resultam de imbricações complexas de inúmeras variáveis, e, portanto, devemos levar em conta que fatos e fenômenos são movidos de modo complexo. O progresso e o desenvolvimento caracterizam-se por produzir e criar, na sequência do tempo, novas qualidades emergentes que tanto podem sinalizar para o equilíbrio quanto para uma catástrofe. É nesse momento, pela ação estratégica do homem, que se decide o destino humano-cósmico.

Nossa mente que aprendeu sistematicamente a dividir, classificar, separar, ordenar, analisar, tem a tarefa urgente de voltar a religar, conectar, distinguir, contextualizar e compreender.

RAZÃO COMPLEXA E OS CAMINHOS PARA A HUMANIDADE

A nossa condição humana, que se manifesta no trinômio indivíduo/espécie/sociedade, exige compromissos que, historicamente, ainda não foram assumidos pela humanidade, e não serão assumidos enquanto não operarmos a revolução do pensamento simplificador para um pensamento sistêmico-complexo. Segundo Morin, é preciso compreender que formamos uma sociedade-mundo numa Terra-Pátria de todos, e essa condição exige que pensemos o mundo como casa comum. O corolário desta missão levará a humanidade a se descobrir como humanidade, e a via que Morin indica para tal missão é, sem dúvida, aprendermos a viver um patriotismo que não se reduza a um nacionalismo fechado. Nas palavras de Morin (2019, p. 15):

No sentido oposto do nacionalismo, o patriotismo permite uma fraternidade aberta, e ainda mais quando reconhece plena humanidade ao estrangeiro, ao refugiado, ao migrante. O patriotismo pode conter o sentimento de inclusão da pátria na comunidade humana que, nos dias atuais, é a comunidade de destino de todos os seres humanos do planeta.

Esse horizonte, com viés ético e civilizatório para os grandes dilemas mundiais, permite um diálogo inter/multicultural que promove a unidade da diversidade. Atitudes fraternas não estão decretadas em princípios legais, mas, sim, em aprendizagens que os longos anos de educação escolar deveriam promover e que podem, de acordo com Kropotkin (apud Morin, 2019, p. 18), ser comprovadas em lições da ciência ecológica, que demonstra que “[...] as espécies mais adaptadas não são as mais agressivas e sim as mais solidárias”.

É fundamental ter presente que a “[...] racionalidade fechada produz irracionalidade. Ela é evidentemente incapaz de enfrentar o desafio dos problemas planetários” (Morin; Kern, 1995, p. 95). A aven-

tura descontrolada da tecnociência e os avanços da civilização nacionalista podem estar na raiz do agravamento da barbárie. A condição humana no mundo, a partir da história recente, descobre-se e se torna condição da era planetária. É imprescindível termos consciência desta nova era, que está exigindo um novo modelo de pensamento para o despertar de uma consciência antropológica, ecológica, cívica e espiritual da condição humana una e diversa representada no trinômio indivíduo/espécie/sociedade.

A defesa de pautas ecológicas e de cidadania cósmica e planetária é uma preocupação constante nas obras e conferências do filósofo e teólogo brasileiro Leonardo Boff (2003). Suas obras constituem-se em ricas referências e argumentações em apoio a uma mundialização e globalização mais cooperativa, fraterna e solidária, que contemple a defesa e a preservação de todas as formas de vida existentes no planeta, que resguarde os interesses dos povos minoritários e indígenas, e que respeite as tradições no sentido de promover a integração da diversidade cultural da humanidade e de uma economia solidária como modo de colaborar para diminuir os efeitos perversos das diferenças socioeconômicas.

NOVOS RUMOS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR

O indicativo para novos rumos na educação escolar pressupõe uma reforma paradigmática do pensamento e não apenas reformas programáticas ou operacionais. Isso significa que nosso modelo atual de pensar e de pensamento necessita passar por uma profunda reforma no sentido de começar a operar a partir e com base nos princípios cognitivos de religação dos saberes.

Por um princípio da recursividade dos fatos, a reforma do pensamento refluirá numa reforma da educação, e, o que é mais significativo, se traduzirá em reforma de vida. *Ensinar a viver e aprender a viver* é o que se coloca como horizonte para a educação escolar. Tudo isso requer que tenhamos, antes, a compreensão de por quais vias estamos andando e quais as que precisamos trilhar?

Segundo Morin (2019, p. 48):

Para mudar de via, seria necessário previamente mudar nossa maneira de conhecer e pensar – redutora, disjuntiva, compartimentada – para um modo de pensamento complexo que religa, capaz de apreender os fenômenos em sua diversidade e, ao mesmo tempo, em sua unidade e também sua contextualidade.

Por essa razão, cabe a pergunta: quais poderiam ser os saberes necessários para o processo de educação escolar nos dias de hoje? Com certeza serão saberes centrados numa ciência que se faz em princípios da complexidade, numa ecologia e antropologia complexas que revelam nossa natureza e condição humanas hipercomplexas e fonte de um real humanismo.

Devemos ensinar a consciência humanista e ética do pertencimento à espécie humana, complementada pela consciência do caráter matricial da Terra para a vida, e da vida para a humanidade. Isso nos levará a abandonar o sonho demente de conquista e domínio da natureza, formulado por Bacon, Descartes, Buffon, Marx, e que animou a aventura conquistadora do Ocidente (Morin, 2013, p. 74).

A escola ainda está longe de ser um lugar e espaço que saiba privilegiar o que é importante para a educação das atuais e novas gerações. Temos convicção de que a humanidade, de forma urgente, deverá rever seus indicadores de progresso e de desenvolvimento sustentados numa economia de mercado que é o portal de entrada para uma cultura anti-humanista e, por consequência, modificar seus conceitos atuais sobre homem, natureza e universo. Este novo tipo de

pensamento inclui reconhecer que precisamos sempre de um conhecimento do conhecimento e isso significa afirmar que é necessário ter consciência de que nunca temos uma certeza última sobre o real, ou seja, de que vivemos em um arquipélago de certezas, mas rodeado por um oceano de incertezas. O coronavírus – Covid-19 –, para ficar num exemplo atual, demonstrou nossa vulnerabilidade e desnudou nossa pretensão de seres superiores e inabaláveis. Por esta razão, poderíamos acrescentar que, além dos progressos, haverá outros tantos males – pandemias, desastres naturais, poluições, guerras – que obrigarão a humanidade a repensar suas vias e soluções.

CONCLUINDO: (IN)CERTEZAS PROVISÓRIAS

A humanidade, em tese, terá enormes dificuldades para encontrar soluções para uma convivência fraterna e planetária enquanto uma parcela da população se move apenas pela apropriação daquilo que é bem comum, da defesa exacerbada do lucro e com interesse em concentrar riquezas sem levar em conta a dimensão biossocial da vida em todos os seus aspectos. Muitas das obsessões do *homo demens* sobrepujam-se à nossa condição de *homo sapiens*. Por esta razão, é fundamental compreender que “Estamos, a um só tempo, dentro e fora da natureza. Somos seres, simultaneamente, cósmicos, físicos, biológicos, culturais, cerebrais, espirituais... Somos filhos do cosmos [...]” (Morin, 2000c, p. 38).

É preciso priorizar relações sociais e de convívio com a natureza que coloquem os interesses da espécie/sociedade acima dos individuais, ou seja, “O desafio é de fato ‘crescer em humanidade!’” (Morin; Viveret, 2015, p. 76). Com certeza essa nova trajetória indica que ainda há um longo caminho pela frente, e que, necessariamente, passa por uma reparadigmatização das pessoas e das instituições.

REFERÊNCIAS

- Boff, Leonardo. (2003). *Civilização planetária: desafios à sociedade e ao cristianismo*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Casanova, Pablo G. (2006). *As novas ciências e as humanidades: da academia à política*. São Paulo: Boitempo.
- Morin, Edgar. (1975). *O enigma do homem: para uma nova antropologia*. Tradução Fernando de Castro Ferro. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Morin, Edgar. (2000a). *Ciência com consciência*. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice S. Dória. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morin, Edgar. (2000b). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo; Brasília: Cortez; Unesco.
- Morin, Edgar. (2000c). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morin, Edgar. (2011). *Rumo ao abismo: ensaio sobre o destino da humanidade*. Tradução Edgar Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- Morin, Edgar. (2013). *O método I. A natureza da natureza*. Tradução Ilana Heineberg. 3. ed. Porto Alegre: Sulina.
- Morin, Edgar. (2019). *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Tradução Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina.
- Morin, Edgar. (2019). *Fraternidade: para resistir à crueldade do mundo*. Tradução Edgar de Assis Carvalho. São Paulo: Palas Athena.
- Morin, Edgar. (2020). *Conhecimento, ignorância, mistério*. Tradução Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morin, Edgar; Kern, Anne Brigitte. (1995). *Terra-Pátria*. Tradução Paulo Neves. Porto Alegre: Sulina.
- Morin, Edgar; Viveret, Patrick. (2015). *Como viver em tempos de crise?* Tradução Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.



2

Arturo Guillaumin Tostado
Enrique Luengo González

DISEÑANDO EL FUTURO DESDE LO LOCAL

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.558.33-48](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.558.33-48)

DOS MUNDOS

El 20 de enero de 1949, el mundo se partió en dos. El entonces presidente de los Estados Unidos, Harry S. Truman, en el discurso inaugural de su segundo mandato, advirtió que el hemisferio sur estaba constituido por regiones “subdesarrolladas” en las que la vida de sus habitantes era “primitiva y estaba estancada” (Escobar, 2012: 3). Truman postuló la obligación de su país de proporcionar “ayuda financiera y económica fuera de sus fronteras, como contribución del Mundo Libre a la estabilidad global y al desarrollo político ordenado” (Gronemeyer, 2010: 65). La lógica era sencilla: para salir del subdesarrollo, las regiones debían seguir el modelo de los países más industrializados. Fue así como, por decreto, más de 2 000 millones de habitantes del planeta se convirtieron en subdesarrollados y se vieron a sí mismos como tales “no solo económicamente, sino también cultural y educativamente” (Nandy, 2003: 143). Esta condición humillante e indigna suponía, según Gustavo Esteva, una pretendida incapacidad de nosotros para juzgar nuestra propia situación y la necesidad de confiar en los expertos para construir nuestro futuro: “no podíamos seguir soñando los propios sueños, porque los sueños ya estaban soñados: se trataba de ser como ellos” (Esteva, 2015: 127).

En 1960, el economista Walt Whitman Rostow proporcionó la ruta a través de la cual las sociedades del mundo alcanzarían el desarrollo. En su célebre libro *The Stages of Economic Growth: A Non-Communist Manifesto*, Rostow aseveraba que todas las sociedades debían pasar por cinco etapas para generar crecimiento económico y bienestar duradero. La primera la constituye la *sociedad tradicional*, en la que se carece de tecnología, infraestructura y *know how* para la producción industrial, además de mentalidad para los negocios. A partir de aquí, se suceden las siguientes tres etapas que el autor refería como *precondiciones para el despegue*, *el despegue* y *camino hacia la madurez*. A lo largo de ellas, las sociedades, con la “ayuda” de los países industrializados, introdujeron en sus territorios, mentalidades y comportamien-

tos, los elementos necesarios para la nueva era industrial: tecnología, infraestructuras, inversión extranjera, mano de obra calificada (y barata), aceptación del crecimiento económico como indicador de bienestar, espíritu empresarial, etc. Finalmente, alcanzamos la *era del consumo masivo*, cuando la gente puede encontrar en el mercado todo tipo de productos para satisfacer sus necesidades (Rostow, 1960). En siete décadas hemos transitado por esta senda y, efectivamente, vivimos en la era del consumo masivo. Pero nunca llegó el bienestar prometido. Se agudizaron la pobreza, la desigualdad social y la destrucción de la naturaleza. El cambio climático se lo debemos a la carrera desenfrenada entre la producción industrial y al consumo masivo.

La economía se ha sofisticado, diversificado y expandido, gracias a las constantes innovaciones de las tecnologías para la producción, la informática y la inteligencia artificial. Al paso de las décadas, la idea de desarrollo se ha adaptado a las nuevas situaciones y se ha metamorfoseado bajo diversas formas: desarrollo urbano, rural, regional, social, incluyente, humano, sustentable, etc. Es más que un concepto utilizado por los expertos, los economistas y la clase política. Constituye una visión del mundo y una forma de vernos en él, lo que “determina nuestras necesidades, deseos, aspiraciones y consumos. Modela el diseño de nuestras instituciones y la forma como organizamos nuestras vidas” (Guillaumín, 2015: 10). En un mundo globalizado, las regiones y sociedades de todo el mundo han estado sujetas a presiones económicas y políticas para subordinarse al modelo económico dominante. Para ello han tenido que devaluar sus identidades culturales, tradiciones y creatividad a favor de una homogeneización que sirve a la eficiencia del mercado. Así, se ha privatizado ideológicamente a la educación para que provea al sistema económico sus requerimientos de conocimientos, tecnología y “recursos humanos” (como se suele llamar a las personas). Hoy, las universidades han incorporado con naturalidad el lenguaje corporativo de la competitividad, la productividad, la Educación 4.0⁵ y la certificación, entre otras nociones.

5 La Educación 4.0 está concebida para alimentar la expansión de la llamada “cuarta revolución industrial”, o 4.0, basada en la producción inteligente, la interconectividad, la automatización y la inteligencia artificial.

Con el desarrollo, el diseño dejó de ser algo propio de cada cultura para satisfacer sus necesidades materiales y simbólicas. Se dio paso al diseño estandarizado de objetos y mercancías para que pudieran ser producidos y distribuidos masivamente, sin relación alguna con los lugares, las sociedades y los ecosistemas. Los objetos industriales, que incluyen ciudades, *malls*, centros de producción y un sinnúmero de mercancías, se producen a partir de energías no renovables, con materiales extraídos de la litosfera (alterando los ciclos biogeoquímicos del planeta) y distribuidos entrópica y globalmente, liberando millones de toneladas de gases de efecto invernadero a la atmósfera. Este diseño está al servicio de las ganancias y el crecimiento económico, e incluye en muchos casos la obsolescencia programada (reducción de la vida útil de las cosas) y la obsolescencia percibida (pasan de moda), inducida por medio de la mercadotecnia. Todo esto sigue la lógica de comprar-tirar-comprar, que alimenta el círculo vicioso del crecimiento económico (Leonard, 2011). El éxito de este tipo de diseño se mide en términos de las ganancias monetarias que genera un objeto o servicio (Thorpe, 2011) y no contabiliza los impactos negativos en el medioambiente y las comunidades. El desarrollo provee “soluciones” prefabricadas a las sociedades, al tiempo que inhibe las capacidades creativas locales, tal como lo percibe el ensayista mexicano José Joaquín Blanco: en la civilización capitalista, “para formar una sociedad de clientes es *imprescindible coartarles la capacidad de crear*, a fin de que consuman con mayor avidez” (Blanco, 1986: 122; énfasis nuestro).

EMERGE UN NUEVO MUNDO

El monolítico sistema dominante, con sus estructuras, lógicas y prácticas neoliberales no ha impedido que se abran paso entre sus fisuras otras formas de ver el mundo y de vivir en él. Estas formas no se circunscriben a las culturas tradicionales que desde hace más de 500

años han presentado diversos modos de resistencia a la dominación colonial. Están surgiendo por todas partes una diversidad creciente de iniciativas que responden a principios y valores que se ubican fuera de la racionalidad del sistema. Abarcan una gran variedad de actividades, escalas, contextos geográficos y culturas de todo el planeta. Una de las cualidades que comparten todos estos esfuerzos es que “tienden a (re)conectar a la gente entre sí, (re)conectar a la gente con los lugares donde viven y regenerar la confianza mutua y la habilidad para dialogar” (Manzini, 2019: 9). Se están creando vínculos que se habían perdido en la economía neoliberal global, recuperando la importancia de lo local, de las cosas que hacen las personas en sus lugares, del trabajo comunitario. Estas actividades pueden surgir como acciones (en apariencia) muy modestas, como cerrar una calle al tráfico para que sus vecinos puedan conocerse, conversar y compartir la comida, o bien para promover el uso de la bicicleta y desalentar el del automóvil. Pero las acciones escalan con el tiempo o son de mayor alcance. Pueden incluir proyectos para defender los bienes comunes, cosechar el agua de lluvia, reducir la generación de desechos o crear huertos familiares. O bien, en otra escala, iniciar la transición energética, poner en marcha proyectos de restauración ecológica, crear redes de comercio justo, instaurar pautas de decrecimiento económico, intercambiar servicios y productos mediante monedas locales, etcétera.

Estas iniciativas han crecido, se han multiplicado y evolucionado de tal manera que hoy significan tendencias que se oponen al sistema y ocupan cada aspecto de la vida cotidiana. Se trata de acciones que emanan de una ciudadanía activa que contribuye a la redefinición de sus adversos entornos locales y regionales, creando nuevas relaciones y significados, utilizando medios y recursos que están a la mano. Estamos ante innovaciones sociales que, de acuerdo al libro *The Open Book of Social Innovations*, pueden definirse como: nuevas ideas y sus materializaciones concretas en forma de servicios, productos y modelos “que simultáneamente satisfacen necesidades sociales

(más efectivamente que las alternativas) y crean nuevas relaciones o colaboraciones [...] que son buenas para la sociedad y mejoran las capacidades de la sociedad para actuar” (Murray, Caulier-Grice y Mulgan, 2010: 3). Las innovaciones sociales no solo resuelven problemas más eficientemente y operan bajo lógicas distintas a las del sistema. Además, actúan a favor de la cohesión social y el trabajo colectivo, lo que abona a la construcción de resiliencia. Construyen expresiones de autonomía, entendida como la capacidad de un sistema (un ecosistema, una sociedad) para especificar sus propias formas de funcionamiento y que son apropiadas para su evolución (Maturana y Varela, 1992).

¿Por qué la innovación social es hoy un tema de gran relevancia? El panorama actual es evidencia de que, finalmente, las promesas del desarrollo nunca se cumplieron y, en cambio, las crisis ambiental, social y económica se han agravado al punto de poner en riesgo a nuestra especie. Tanto los gobiernos y sus políticas públicas como los mecanismos de mercado han probado su ineficacia para resolver o disminuir problemas tan graves como la pobreza, la exclusión social o el cambio climático y sus efectos sobre las sociedades. La comunidad política internacional también ha revelado su incompetencia para responder a los retos de la humanidad y, al mismo tiempo, ha mostrado sus compromisos con el capital, las organizaciones financieras y los intereses corporativos. En medio de la adversidad, las personas se han visto forzadas o alentadas a hacer algo por sí mismas, lo que les ha permitido aprender dos cosas: 1) que el sistema económico neoliberal es *el problema*; 2) (re)descubrir su creatividad, una habilidad largamente aletargada por la ideología del desarrollo. Aquí se manifiesta la importancia de la innovación social, con el surgimiento de nuevas alternativas para organizar las vidas de la gente y recuperar la capacidad de construir un futuro con dignidad.

La experiencia nos ha enseñado a ser cautos cuando utilizamos conceptos como “creatividad” e “innovación”, debido a que en la narrativa dominante ambos se refieren a la capacidad de crear más

de lo mismo. El capitalismo se ha apropiado de ambos para asegurar su propio crecimiento y mantener la centralización y las ganancias monetarias que genera (Mould, 2018). La innovación no es suficiente para tratar con lo que no funciona en este mundo. No podemos seguir creando variaciones sobre el mismo tema: necesitamos reimaginar el mundo (Hopkins, 2019). La imaginación significa la capacidad de concebir las cosas de otra manera. Por algún motivo, la imaginación es resiliente: ante las condiciones más adversas, somos capaces de imaginar situaciones completamente distintas y hallar pistas de hacia dónde transitar y cómo podríamos hacerlo. Es precisamente la imaginación lo que está haciendo que las innovaciones sociales sean radicales y rompan con el orden establecido, generando *discontinuidades locales*: modificaciones a las actividades, valores y organización convencionales de un lugar específico (Manzini, 2019). Se alteran así las ideas y prácticas prevalecientes y se introducen formas alternativas para vivir la vida cotidiana. Compartimos la idea de que, de alguna manera, todos somos diseñadores, se trate de individuos o colectivos. En un mundo en constante transformación y ante situaciones difíciles de existencia, nos vemos en la necesidad de definir nuestra propia identidad y proyectos de vida individual y colectiva. Asumimos una actitud reflexiva y crítica, pero con un sentido estratégico (de acción) que nos anima a “fijarnos en nosotros mismos y en nuestro entorno, y a decidir qué podemos hacer para mejorar el actual estado de cosas” (Manzini, 2015: 1). Y es así como surge la pregunta de si modificando nuestros ámbitos locales es posible alterar radicalmente el mundo, el sistema como un todo. ¿Hay razones para avizorar un futuro más promisorio?

DISCONTINUIDADES LOCALES Y EFECTOS GLOBALES

Dos mundos coexisten. Uno, dominante y estandarizado, que ha evolucionado aceleradamente desde la Revolución Industrial, y que hoy despliega las estructuras, instituciones, ideología y valores que constituyen la base de una cultura global y omnipresente. Otro, minoritario y diverso, que se está abriendo paso, que representa una contra-tendencia al primero y que encuentra sentido a la vida fuera de la lógica del dinero, el consumo masivo, las relaciones de mercado y la competitividad. Pero, ¿qué tan profundos son los cambios que genera esta última perspectiva?, y ¿hacia dónde nos conducen? Para buscar algunas respuestas, tomamos como ejemplo una de las vertientes de la innovación social que está ganando fuerza en todo el mundo: la vinculación cercana de la producción y el consumo local de alimentos. Se trata de un ejercicio un tanto esquemático y simplificador, pero que nos puede proporcionar algunas pistas interesantes. Pensemos en estas innovaciones sociales como generadoras de discontinuidades locales/regionales y, como efecto de segundo orden, en productoras de un conjunto de efectos a escala global⁶. A las discontinuidades locales las podemos agrupar en cuatro dimensiones: sociales, políticas, económicas y ambientales (que en realidad se encuentran estrechamente entrelazadas). Por su parte, las transformaciones que ocurren globalmente las hemos sintetizado en tres: el sistema económico global, el sistema biosfera/atmósfera y la que denominamos redes globales inter-locales. Cabe mencionar que todas estas interacciones se efectúan a través de sistemas humanos y naturales, en forma de complejos ciclos de corto, mediano y largo plazos.

6 Esto ocurre a través de complejos procesos económicos, culturales, físicos, químicos, climáticos, ecológicos e informáticos que abarcan todo el planeta.

Localmente, las innovaciones generan, entre otras discontinuidades, dos que nos interesa destacar en el plano *social*. Una, que las personas que participan en estas iniciativas han decidido romper el individualismo que caracteriza la cultura dominante y actuar colectivamente para resolver problemas que les atañen como individuos y como sociedad en su conjunto (Manzini, 2015). La otra consiste en que se trastoca la organización de las sociedades por medio de la cercanía física, funcional e incluso afectiva entre los distintos actores que participan en las nuevas actividades económicas. Se ven unos a otros como parte de una verdadera comunidad que comparte los objetivos de un bienestar alternativo. En el plano *político*, es claro que estamos presenciando una reconfiguración del poder a favor de los ciudadanos, en detrimento del de la clase política, los “expertos” en desarrollo y los intereses corporativos. Se trata de un poder que se alimenta de la constatación de que, colectivamente, las personas tienen la capacidad de cambiar las condiciones de su entorno a partir de lo que tienen a la mano. En el terreno *económico*, los cambios son evidentes: se transforma radicalmente la forma en que se producen, distribuyen y consumen los alimentos: se dan los primeros pasos hacia la autonomía alimentaria. Se desindustrializa la producción a favor de alimentos más frescos y de mayor calidad nutricional, que no tienen que recorrer grandes distancias. Se eliminan intermediaciones innecesarias, reduciendo los costes de transporte y el consumo de combustibles fósiles. En la dimensión ambiental, se pueden identificar importantes efectos: reducción de *emisión* de dióxido de carbono (CO₂); introducción de principios ecológicos a la producción de alimentos; eliminación de insumos tóxicos (pesticidas, herbicidas, fertilizantes) y mejoría de la calidad de los suelos; incremento de la biodiversidad y la biomasa local/regional; surgimiento de una cultura de cuidado de la naturaleza y de los bienes comunes (agua, aire, ecosistemas, plazas y parques públicos, integridad de la litosfera, etc.).

¿Qué sucede a escala global como efecto de las discontinuidades locales? Suceden muchas cosas, pero solo vamos a centrarnos en tres esferas. La primera afecta al *sistema económico global*, debido al efecto acumulado de cada innovación social en el planeta que se suma a la construcción de sistemas alimentarios locales. Cada iniciativa reduce una demanda efectiva de alimentos industrializados con la subsecuente pérdida gradual de mercados. El establecimiento de redes entre localidades va aparejado a modos alternativos de intercambio que eluden los circuitos convencionales de mercancías y el control de empresas transnacionales. El descubrimiento por parte de las comunidades de otra manera de concebir y construir el bienestar, ejerce una poderosa influencia para reducir el consumo de mercancías en general, sobre todo de aquellas que no contribuyen a mejorar la vida de las personas. En segundo lugar, la introducción de pautas ecológicas a la vida local genera impactos positivos a escala del *sistema biosfera/atmósfera*. Por una parte, se experimenta una reducción de la emisión de gases de efecto invernadero y su efecto sobre la estabilización del clima planetario. En el mismo sentido, el incremento de la cubierta vegetal tiene un efecto similar, debido a una mayor capacidad de absorción de CO₂. Por otra parte, el incremento de la biodiversidad, aunada a la diversidad cultural, incrementa la resiliencia de los lugares así como la resiliencia sistémica del planeta y sus biorregiones, contribuyendo a la sustentabilidad: capacidad de los ecosistemas para transformar y circular energía/materia autónomamente y evolucionar en el tiempo (Guillaumín, 2015). En tercer lugar, las innovaciones sociales están haciendo uso intensivo de las tecnologías informáticas y de comunicación, construyendo *redes globales inter-locales*. A través de ellas se intercambian ideas, conocimientos y experiencias de todo el planeta. De esta manera, se refuerzan y enriquecen mutuamente los principios generales y las prácticas locales, siempre favoreciendo la diversidad cultural. Además, se promueven, propagan y replican las iniciativas sobre nuevos territorios y ciudades, alentadas las comunidades por los resultados que se obtienen en otras partes. En suma: está emergiendo una globalización alternativa

basada en la economía social, la diversidad cultural, la cooperación y en una recuperación de la vida territorial.

Existen signos para aseverar que el cambio que se está operando localmente tiene una dimensión comparable al paso del feudalismo a la sociedad moderna, pero con la gran diferencia de que “ahora, dada nuestra interconexión global, no llevaría tanto tiempo y desde el comienzo involucraría a todo el planeta” (Manzini, 2019: 11). Los autores advertimos que estamos en un periodo de transición de un mundo que se resiste a dejar la escena a otro que apenas está emergiendo a la superficie y cuyos contornos comenzamos a distinguir. Está surgiendo una nueva sociedad civil con la capacidad de remodelar la globalización en forma de coaliciones que se convierten en una nueva fuerza política (Capra, 2002). ¿A dónde conduce todo esto? Es difícil saberlo con precisión. Pero estos micro mundos locales constituyen un archipiélago, para utilizar una metáfora poderosa, en el que seguirán apareciendo cada vez más islas y podrá emerger así una nueva tierra firme. Estamos en presencia de un diseño para la transición hacia un mundo post-desarrollo, post-industrial, que encuentra sus bases en un pensamiento de largo plazo, orientado por la diversidad cultural de los lugares y teniendo como referencia un conjunto de principios bajo los cuales opera la naturaleza.

CULTIVAR LA IMAGINACIÓN PARA LA CONSTRUCCIÓN DE FUTUROS

Si la imaginación es el recurso más resiliente que poseemos para evolucionar, ¿cómo darle el lugar que merece en nuestras sociedades?, ¿cómo cultivarla y promover así la innovación social desde los lugares? Por supuesto, es necesario vincular las experiencias que están surgiendo por todas partes, por medio de redes de diálogo e

intercambio de información, conocimientos y experiencias. Debemos evitar que estén aisladas unas de las otras y promover su fertilización cruzada y libre (de código abierto), que ponga en contacto a las culturas y comunidades del planeta. En este sentido, las tecnologías informáticas y de comunicación tienen un papel muy importante en la construcción de *verdaderas redes sociales*. De igual manera, podemos pensar en la gran contribución que significaría la creación de centros dedicados a la investigación, documentación y difusión de experiencias de innovación social. Al mismo tiempo, se podrían intensificar la vinculación de las comunidades científicas con las comunidades locales en la búsqueda de soluciones a problemas sociales y ambientales de manera colaborativa. Las universidades también podrían reinventar sus programas de vinculación con la sociedad por medio de proyectos comunitarios de innovación social, aportando sus recursos y conocimientos. Pero quizá una de las contribuciones más efectivas a la creatividad de las personas en sus lugares radica en la educación. Al respecto, Edgar Morin nos recuerda que es necesario enfrentar cuatro desafíos: 1) explorar otras formas de educación, más allá de las convencionales; 2) aprender y enseñar a partir de articulaciones inter y transdisciplinarias; 3) proponer y ensayar nuevas vías de futuro; 4) conocer y pensar de otra manera (Morin, 2014).

Se necesita una educación que no esté subordinada al sistema económico dominante. Pero, al mismo tiempo debe revalorar las identidades culturales, ayudarnos a establecer relaciones más armónicas con los ecosistemas locales y nutrir una creatividad regeneradora individual y colectiva. Es decir, una educación que nos permita construir una existencia más plena y saludable, comenzando por reimaginar los fundamentos éticos, económicos y políticos de las sociedades. La condición primordial es que el cambio necesita ocurrir a partir de un conocimiento profundo del territorio local/regional y de sus interacciones con el “resto del mundo”. En el contexto de las innovaciones sociales y de los futuros a los que aspiran, existe un tipo de educación que

resulta particularmente valiosa: la *educación basada en lo local*. Se trata de un proceso formativo que coloca a las comunidades y sus ambientes locales como puntos de partida para generar conocimientos, enseñar y aprender en cualquier campo del saber humano a través del currículum (Sobel, 2005). Constituye un proceso cognitivo que: a) tiene como base la observación y estudio de fenómenos naturales y sociales *in situ*; b) diluye las fronteras disciplinares para favorecer una mirada transdisciplinaria; c) conecta la mente con el cuerpo, combinando el conocimiento teórico con habilidades corporales y el uso de las manos para transformar el medio; d) articula el ámbito cultural con el natural en forma de ecosistemas híbridos; e) enseña a trabajar a pequeña escala, con eficiencia energética y con lo que se tiene a la mano; f) genera arraigo y una actitud de cuidado de los lugares (Hernández, 2015).

La educación basada en lo local (EBL) puede ser caracterizada como una pedagogía de la comunidad que busca la reintegración de las personas a sus lugares y la restauración de los vínculos entre comunidades y su entorno natural. Reconoce que nuestra supervivencia depende del conocimiento que tengamos acerca de los ecosistemas. Por tal motivo, la alfabetización ecológica ocupa un lugar destacado, como una estrategia cognitiva que articula el *aprendizaje en el mundo real* con la comprensión de la vida y “que supera nuestra separación de la naturaleza y restablece un sentido de identidad con ella” (Capra, 2002: 293). La EBL se integra a las vidas de las personas en sus lugares y responde también a la necesidad de generar conocimientos científicos del territorio, mediante proyectos de investigación sobre problemas identificados por los propios miembros de las comunidades, dentro de lo que se conoce como investigación-acción, una metodología muy productiva en este contexto (Hart, 1997). Y es aquí donde se vincula con las iniciativas de innovación social: la educación (que antes era un engranaje más del sistema dominante) se convierte en un proceso que amplía los conocimientos, habilidades y perspectivas de las comunidades para diseñar sus proyectos de vida. La educación se sitúa en el

lugar como un ámbito que modula las experiencias y la construcción de conocimientos significativos: aquellos que tienen sentido para la vida de las personas situadas en lugares específicos del planeta.

La teoría de la EBL supera la visión antropocéntrica de la educación convencional (enfocada en los “logros” de nuestra especie) para situarse en una vertiente transdisciplinar en la que el territorio constituye una trama socionatural o, si se prefiere, biocultural. Es la complejidad de los lugares lo que hace posible la diversidad de las experiencias educativas y de una formación que va a contracorriente de la educación estandarizada. La EBL se acompaña de una pedagogía crítica, con una posición de resistencia inteligente y regeneradora frente a los procesos y efectos de la economía neoliberal. Persigue dos objetivos fundamentales: la *descolonización* y la *rehabilitación* del espacio local (Gruenewald, 2014). La descolonización puede verse como la liberación progresiva de las fuerzas económicas opresivas que causan daño en el ámbito local (pobreza, contaminación, destrucción ambiental). La rehabilitación se entiende como el proceso de (re)aprendizaje para habitar los lugares, sin hacer daño a los demás, sean humanos o de otras especies (Gruenewald, 2014). Estamos hablando de una transformación cognitiva y afectiva alrededor del entorno local/regional y sus comunidades. La educación basada en lo local, bajo una perspectiva crítica y regeneradora se perfila como una alternativa que tiene la capacidad de promover la imaginación entre las comunidades, la base misma de la innovación social que transforma no solo los lugares sino también al sistema global. Se plantea, literalmente, la emergencia de *un mundo en el que quepan muchos mundos*, para utilizar la frase de un grupo de comunidades chiapanecas que un día se opusieron a la explotación de sus territorios por el sistema neoliberal.

REFERENCIAS

- Capra, Fritjof. (2002). *Las conexiones ocultas. Implicaciones sociales, medioambientales, económicas y biológicas de una nueva visión del mundo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Blanco, José Joaquín. (1986). *Función de medianoche*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Escobar, Arturo. (2012). *Encountering Development. The Making and Unmaking of the Third World*. Princeton: Princeton University Press.
- Esteva, Gustavo. (2015). "La construcción del nuevo mundo más allá del desarrollo". En Arturo Guillaumín Tostado (ed.) *Contra el desarrollo*. Xalapa: Editorial de la Universidad Veracruzana. pp. 127-156.
- Gronemeyer, Marianne. (2010). "Helping". En Wolfgang Sachs (ed.) *The Development Dictionary. A Guide to Knowledge as Power*. Londres: Zed Books. pp. 55-73.
- Gruenewald, David A. (2014). "Place-Based Education. Grounding Culturally Responsive Teaching in Geographical Diversity". En David A. Gruenewald; Gregory A. Smith (eds.) *Place-Based Education in the Global Age*. Nueva York: Psychology Press.
- Guillaumín Tostado, Arturo. (2015). "Sustentabilidad vs Desarrollo". En Arturo Guillaumín T. (ed.) *Contra el desarrollo*. Xalapa: Editorial de la Universidad Veracruzana. pp. 99-126.
- Hart, Roger. (1997). *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environment Care*. Nueva York: UNICEF.
- Hernández Colorado; María Reyna; Arturo Guillaumín Tostado. (2015). "La educación basada en lo local. O cómo recuperar nuestros espacios vitales de la economía global". En Arturo Guillaumín T. (ed.) *Contra el desarrollo*. Xalapa: Editorial de la Universidad Veracruzana. pp. 81-97.
- Hopkins, Bob. (2019). *From What is to What If. Unleashing the Power of Imagination to Create the Future We Want*. White River Junction (VT): Chelsea Green Publishing.
- Leonard, Annie. (2011). *The Story of Stuff. The Impact of Overconsumption on the Planet, Our Communities, and Our Health. And How We Can Make it Better*. Nueva York: Free Press.

- Manzini, Ezio. (2015). *Cuando todos diseñan. Una introducción al diseño para la innovación social*. Madrid: Experimenta Editorial.
- Manzini, Ezio. (2019). *Politics of the Everyday*. Londres: Bloomsbury Publishing.
- Maturana, Humberto; Francisco Varela. (1992). *The Tree of Knowledge. The Biological Roots of Human Understanding*. Boston: Shambala Publications.
- Morin, Edgar. (2014). *Au rythme du monde*. París: Archipoche.
- Mould, Oli. (2018). *Against Creativity*. Londres: Verso.
- Murray, Robin, Julie Caulier-Grice; Geoff Mulgan. (2010). *Open Book of Social Innovation*. Londres: Nesta / The Young Foundation.
- Nandy, Ashis. (2003). "Recuperación del conocimiento autóctono y futuros contrapuestos de la Universidad". En Sohail Inayatullah; Jennifer Gidley (eds.) *La Universidad en Transformación: perspectivas globales sobre los futuros de la Universidad*. Barcelona: Ediciones Pomares. pp. 143-154.
- Rostow, Walt Whitman. (1960). *The Stages of Economic Growth: A Non-Communist Manifesto*. Cambridge (Mass.): Cambridge University Press.
- Sobel, David. (2005). *Place-Based Education. Connecting Classrooms and Communities*. Great Barrington (Mass.): The Orion Society.
- Thorpe, Ann. (2007) *The Designer's Atlas of Sustainability. Charting the Conceptual Landscape through Economy, Ecology, and Culture*. Washington: Island Press.



3

Ettiène Guérios

Edna Liz Prigol

Líliam Maria Born Martinelli

DES-HOMOGENEIZAÇÃO DO PENSAMENTO E DAS AÇÕES PARA EDUCAR EM TEMPOS DE INCERTEZAS

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.558.49-63](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.558.49-63)

Se entendermos que a educação pode ser um instrumento de mudança no sentido de que pode possibilitar a construção de sociedades mais solidárias, colaborativas e fraternas, o processo educativo precisará ser permeado por princípios que propiciem ao educador ter ações e pensamentos que superem a hiperespecialização, os reducionismos, as separatividades, a fragmentação e a visão unidimensional que tantos prejuízos trazem para a humanidade.

Provocativamente, ilustramos essa ideia com o pensamento do filósofo, poeta lírico e romancista alemão, Hölderlin (1770-1843), que nos faz refletir sobre as contradições e as contraposições da sociedade.

Velho e novo! Cultura e brutalidade! Maldade e paixão! Egoísmo em pele de cordeiro, egoísmo em pele de lobo! Superstição e descrença! Escravidão e despotismo! Inteligência irracional, racionalidade sem inteligência! Sentimento sem espírito, espírito sem sentimento! História, experiência, tradição sem filosofia, filosofia sem experiência! Energia sem princípios, princípios sem energia! Força desumana, humanidade sem força! Gentileza hipócrita, impudência desavergonhada! Jovens precoces, homens tolos! Poder-se-ia continuar a ladainha do nascer do sol até a meia-noite sem nomear nem um milésimo do caos humano (Hölderlin apud Cicero Antônio, 2005, s/p).

Percebemos, nas palavras do filósofo, a dualidade manifesta em questões antagônicas que aparentemente deveriam excluir-se reciprocamente. Visualizamos características descritas pelo filósofo no século XVIII que se refletem em ações e pensamentos que circulam na sociedade atual, organizando a vida e o processo educativo. Trata-se de pensamento excludente, que cria fronteiras, promove a disjunção e favorece a desigualdade, impossibilitando integrar indivíduo, sociedade e natureza (Morin, 2012). A homogeneização do pensamento implica ações estanques, em decorrência da impossibilidade de um pensar ampliado.

Sob o ponto de vista do campo educativo, têm sido desenvolvidos, em larga escala, saberes fundamentados nos princípios da visão binária, predominando a dualidade entre o certo e o errado, assim como a previsibilidade, a certeza e a estabilidade. Na contemporaneidade, caracterizada por tempos incertos e fluidos, tais saberes são insuficientes para o enfrentamento de realidades complexas, plurais e sujeitas ao imprevisível, às emergências e ao inesperado, das crescentes dificuldades que hoje são constituídas e das adversidades delas decorrentes.

Isso posto, este ensaio está centrado nas seguintes indagações estruturantes: a base epistemológica que caracteriza esse modo de pensamento homogeneizador e as ações no ser humano refletem de que forma na educação? Pensar numa perspectiva complexa e transdisciplinar colabora para o enfrentamento das adversidades que norteiam o processo educativo em tempos de incertezas? Diante delas, objetivamos dialogar com bases epistemológicas que possibilitem a des-homogeneização de pensamentos e ações para a construção de uma educação mais humana para enfrentar tempos de incertezas.

Partimos da premissa de que o processo educativo, da educação básica à superior, em geral, se organiza presa a uma monocultura do saber científico, ignorando a existência da pluralidade de conhecimentos heterogêneos e não científicos. Santos (2007) fala sobre a prudência com o interconhecimento, isto é, dar credibilidade para os conhecimentos plurais, buscando a interação e as interdependências entre eles. Morin (2011 p. 27) aponta para a necessidade de resistir à homogeneização e não substituir o bem viver pelo sobreviver, de maneira que possamos buscar o “diálogo permanente, complementariedade no antagonismo, entre razão e a paixão”, sabedoria que permite guiar a vida.

Outro ponto relaciona-se à superação de pensamentos e ações que orientam para uma educação instrumental, mecânica e reprodutora de verdades absolutas, que dissocia os conhecimentos escolares da realidade do mundo. “Não se pode continuar trabalhando em educa-

ção com uma inteligência cega que fragmenta e disjunta, mas com um pensamento e uma inteligência ecológica, capaz de religar as diferentes dimensões da vida com as diferentes dimensões constitutivas do ser humano” (Morin, 2007, p. 139), possibilitando o desenvolvimento de indivíduos que enfrentem e se adaptem aos problemas emergentes, convivam com as incertezas e com as situações ambíguas e conflituosas da vida. Uma via para a superação de uma educação instrumental está em princípios estruturantes de um fazer pedagógico, que incitem a educação como caminho para o desenvolvimento humano, favorecendo “o entendimento da escola como possível caminho para promoção de justiça social por meio de uma educação transformadora para o exercício da cidadania, e, portanto, para a vida” (Guérios, 2021, p. 103).

Os fundamentos epistemológicos para discorrer sobre as questões levantadas estão assentados fortemente em Santos (2007), Morin (2000, 2007, 2008, 2011, 2012, 2020), Moraes (2004, 2007, 2008, 2015), Freire (1992), Nicolescu (1999) e outros autores cujo pensamento dialoga com as ideias aqui desenvolvidas. Metodologicamente, trata-se de uma abordagem qualitativa estruturada na pesquisa bibliográfica, que, por meio de uma revisitação das teorias, oportuniza o diálogo com os autores, articulando o que pode estar disjunto, pensando no que pode estar oculto, reconhecendo aproximações, complementaridades, momentos de bifurcações, de incertezas e de imprevisibilidade, como percurso que conduz à construção do conhecimento.

Sequencialmente, apresentamos uma caracterização da base epistemológica de visão unidimensional, reducionista, fragmentadora e homogeneizante que ainda fundamenta o modo de pensar e agir na educação. Então, apontamos atributos-base de teorias contemporâneas como possibilidades para o enfrentamento de adversidades que norteiam o processo educativo em tempos de incertezas. Por fim, propomos a des-homogeneização do pensamento e ações para educar em tempos de incertezas, como via para a construção de um processo educativo mais humano, colaborando na promoção de justiça social.

REFLEXO DA BASE EPISTEMOLÓGICA MODERNA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

A proposta de des-homogeneização do pensamento e ações para educar em tempos de incertezas, ancorada nas bases epistemológicas da complexidade, da transdisciplinaridade, da visão ecossistêmica, do pensamento pós-abissal, entre outras teorias contemporâneas, busca reunir atributos-base para buscar o avançamento do modo de pensar e fazer a educação.

A ideia do prefixo “des” não é negar a unidade, mas inserir a questão da diversidade, da multidimensionalidade, da multirreferencialidade, do múltiplo, do complexo na maneira de pensar e agir. Buscar a transformação, compreendendo-a como processo de mudança, pressupõe novas aprendizagens, uma vez que “a educação pode ajudar a ser melhor e, senão felizes, fazer-nos aprender a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas” (Morin, 2000, p.11). Trata-se de des-homogeneizar para favorecer a abertura e a liberdade de fazer a educação de maneira que se possa superar o parcelamento do saber, a incapacidade de articulação, contextualização e integração entre os conhecimentos, a ignorância e a cegueira, que incitam ações e pensamentos disjuntivos e redutores que avassalam o desenvolvimento do ser humano-cidadão planetário. Behrens (2011) salienta que a maneira de ver e pensar o mundo assentada no modo clássico, cujas lentes focam o método científico como fonte única da verdade, dá origem à visão de mundo baseada na separação, no predomínio da razão, na medida, na exclusão das dimensões consideradas subjetivas do ser humano.

Os pilares da ciência clássica – a ordem, a separatividade e a lógica – são ideias motrizes que permeiam a sociedade e se refletem no processo educativo. Esse paradigma científico, fundamentado no racionalismo recusa o julgamento, exclui do real o irracional, elimina a

sub e a intersubjetividade, a desordem, a divergência. O pensamento clássico científico enfatiza a quantificação rigorosa dos conhecimentos, o parcelamento, o reducionismo para chegar a generalidades, separa a ciência e a razão da ética e do sentimento, instituindo um pensamento analítico, linear e objetivo.

Esse sentido paradigmático pode ser exemplificado com a teoria do pensamento abissal⁷ moderno, que, segundo Santos (2007, p. 79), “se destaca pela capacidade de produzir e radicalizar distinções”. Expresso por meio de linhas invisíveis, “consiste num sistema de distinções, visíveis e invisíveis em que a realidade social é dividida” por uma linha invisível, a linha abissal. “A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha” (Santos, 2007, p. 72), isto é, a sociedade dividida por uma linha invisível que apresenta diferentes realidades sociais.

No campo do conhecimento, Santos (2007) afirma que, na constituição de saberes, existe uma trama abissal, um monopólio entre conhecimentos que distinguem o científico do não científico, o verdadeiro do falso. Nesse sentido, a educação menospreza certos conhecimentos, enaltece uns e desqualifica outros. Estes são conhecimentos invisíveis, desprezíveis, “incompreensíveis por não obedecerem, nem aos critérios científicos de verdade” (Santos, 2007, p. 4), mas, do outro lado da linha, são saberes constituídos dentro da cultura, da história, do tempo, das vivências representados por meio de crenças, lendas, opiniões, idolatria, magia, costumes, valores, entre outras denominações.

Em sua literatura, Morin (2011, p. 8) insiste na afirmação acerca da inseparabilidade do que não é disjuncto e de que “as especializa-

7 Santos (2007, p. 79) afirma que “as linhas cartográficas ‘abissais’ que demarcavam o Velho e o Novo Mundo na era colonial subsistem estruturalmente no pensamento moderno ocidental e permanecem constitutivas das relações políticas e culturais excludentes mantidas no sistema mundial contemporâneo. A injustiça social global estaria, portanto estritamente associada à injustiça cognitiva global, de modo que a luta por justiça social global requer a construção de um pensamento ‘pós-abissal’”.

ções das disciplinas fechadas, estranhas umas às outras, desemboca no primado de um pensamento que se torna míope, que isola os objetos de seus contextos e de seus laços naturais”. Essa análise nos faz inferir que a educação precisa superar tal visão, sendo necessário introduzir novos princípios, tais como: valorizar outros modos de conhecer a realidade; incorporar diferentes saberes; identificar a importância da contextualização, do saber local, interagindo com o saber global; que considere conhecimentos místicos, ritualísticos e espirituais, experiências do dia a dia, a sensibilidade, a amorosidade sensível, a criatividade, os valores locais, as sabedorias regionais, a poesia do bem viver.

Para romper as fronteiras entre os pensamentos e ações decorrentes do conhecimento fragmentado, “desconectado da realidade, sem sentido e significado para o sujeito aprendiz, a partir de um viés positivista”, Moraes (2011, p. 223) explicita que, “em vez de a escola ajudá-lo a superar barreiras, esse tipo de educação acaba criando outros impedimentos para o aprendizado do aluno em seus processos de emancipação e inclusão social”. Nossa proposta é des-homogeneizar, isto é, propiciar uma mudança da mente para romper paradigmas sustentados pela visão reducionista, fragmentada e unidimensional da realidade. Assim, des-homogeneizar tem como princípio a construção de um pensamento complexo, ecológico e transdisciplinar, capaz de restabelecer as interações, de religar, de conectar os diferentes conhecimentos, de educar para agir nas emergências da vida.

Todos esses princípios são passíveis quando reconhecemos na ação docente um processo estruturado em aulas com procedimentos transmissivos de natureza instrucionista (Demo, 2004), desenhado disciplinarmente, com conteúdo organizado em um currículo vertical e sequencialmente repassado como verdades absolutas que não dialogam entre si e dificilmente ultrapassam o limite de sua área. Com características da educação bancária, batizada por Freire (1992), tem o professor como centro do processo educativo, que valoriza a fragmentação pela ausência de conhecimento pedagógico que o afaste de

um modo homogeneizador de tratar o processo educativo. Mas Freire ensina que a prática pedagógica deve ser permeada pela relação dialógica, mediada pelo professor, que deve educar com visão histórica, política, social e cultural, para que o aluno possa construir conhecimentos, dar-lhes significado, intervir na realidade, contornar adversidades e agir para a transformação social. A des-homogeneização do pensamento e das ações para educar em tempos de incertezas, por certo, colabora para o alcance desse ensinamento. Destarte, como afirma Guérios (2021, p. 116),

[...] aprendizagem conceitual de conteúdos curriculares e a formação educativa constituem um binômio em que uma significa a outra, que por sua vez, são pertinentes para uma escola criativa e transformadora, que tenha a Humanidade planetária como um princípio formativo e justiça social como meta.

BASES EPISTEMOLÓGICAS CONTEMPORÂNEAS COMO PRINCÍPIOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE INCERTEZAS

O mundo em que vivemos passa por uma crise civilizatória multidimensional que afeta os âmbitos social, político, econômico, cultural, ambiental, espiritual e educacional, colocando em risco a preservação da vida no planeta. Podemos dizer que se trata de uma crise global multifacetada que abala diferentes estruturas e sistemas, criando uma diversidade de patologias sociais, como a devastação no meio ambiente, a urbanização desenfreada, o aumento de doenças em nível planetário com caráter epidêmico, a discriminação, o racismo, a intolerância, a desvalorização do ser humano, as desigualdades sociais e tantos outros problemas emergentes contemporâneos.

A sociedade está em constante processo de transformação. O desenvolvimento acelerado da tecnologia provoca a disseminação de informações de modo incontrolável. Situações que geram incertezas demarcam a provisoriedade e a transitoriedade do saber. Situações ambíguas e conflituosas emergem. Frente ao cenário da crise em tela, é imperativo buscar uma ruptura paradigmática com pensamentos e ações, com vistas ao aprender a viver e conviver com a diversidade, reconhecer a pluralidade e as diferentes realidades, compreender o mundo complexo sujeito às emergências, ao acaso e ao inesperado, a interdependência entre indivíduo, sociedade e natureza, viabilizando a ele o encontro de soluções compatíveis com a magnitude dos problemas e desafios impostos pelo mundo contemporâneo. Morin (2015, p. 50) nos lembra de que “a incerteza sobre o futuro da humanidade decorre, principalmente, do rumo incontrolado e impensado dos processos técnicos, científicos, econômicos, ligado às cegueiras que nosso tipo de conhecimento parcelar e compartimentalizado produz”.

A cegueira pode levar a sérias consequências, armadilha para os erros e as ilusões. É necessário ensinar a enfrentar as incertezas, a imprevisibilidade, a probabilidade e a improbabilidade, a desconstrução e a reorganização na maneira de pensar e construir conhecimentos. Deve-se compreender que uma ação planejada e executada corre o risco de sofrer “interações múltiplas, retroações que faz o indivíduo perder o controle sobre ela e ser desviada do sentido original e algumas vezes pode tomar um sentido contrário” (Prigol, 2018, p. 96).

Mas o que fazer? Que caminhos devemos percorrer? Que conhecimentos permitirão ao educador construir uma educação que desenvolva o indivíduo em sua plenitude, de modo que esteja preparado para ser um cidadão planetário?

Superar o paradigma formativo fragmentado e buscar um novo estado de consciência e conhecimento é preciso. A proposta de des-homogeneização vem ao encontro dessa necessidade, ao buscar fundamentos para a formação docente e para o processo educativo

estruturado em atributos-base de teorias educacionais contemporâneas que possibilitem compreender a tessitura complexa da realidade que vivemos, para agir com criatividade na superação de adversidades, assim colaborando na promoção de justiça social. Isso implica aprender a superar a construção do conhecimento pelo caminho da fragmentação e da linearidade, iluminando o pensamento para a compreensão de que não existem certezas absolutas, mas a necessidade de entender sobre a diversidade, o pensamento articulado e autoeco-organizado, pois este possibilita a religação dos diferentes conhecimentos, auxiliando na superação de ideias redutoras e excludentes. Morin (2020b, p. 1) explica que

[...] o conhecimento se multiplica exponencialmente, de repente, vai além da nossa capacidade de nos apropriarmos e, acima de tudo, lança o desafio da complexidade: como confrontar, selecionar, organizar adequadamente esse conhecimento, conectando-o e integrando incertezas [...] isso revela mais uma vez as deficiências do modo de conhecimento que nos foi inculcado, que nos faz separar o que é inseparável e reduzir a um único elemento aquilo que forma um todo ao mesmo tempo uno e diverso.

Quando se fala em um pensamento transdisciplinar, identifica-se a necessidade do diálogo, da integração do conhecimento, da visão global, da religação das partes com o todo, pois a transdisciplinaridade não refuta a abordagem disciplinar. Como afirma Nicolescu (1999, art. 3), “ela faz emergir do confronto das disciplinas, novos dados que as articulam entre si; ela nos oferece uma nova visão da natureza da realidade. [...] não busca o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa”.

O pensamento transdisciplinar favorece a racionalidade aberta, a pluralidade de olhares, de linguagens, a compreensão de fenômenos complexos. Propõe a lógica do terceiro termo incluído em substituição à lógica clássica, constituída por apenas um nível de realidade, para superar a visão binária que incita a dualidade, isto é, a percepção de que há apenas duas posições, o verdadeiro e o falso, eliminando a contradição.

O pensamento transdisciplinar pressupõe movimento, é plural. Trazemos de Nicolescu (1999, p. 44-45, grifo nosso) que o prefixo “trans” “diz respeito àquilo que *está* ao mesmo tempo *entre* as disciplinas, *por meio* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento”. Esse pensamento é reforçado por Morin (2000, p. 13), quando adverte sobre a reforma do pensamento para o entendimento da realidade complexa:

Faz-se necessário substituir um pensamento que está separado por outro que esteja ligado. Esse reconhecimento exige que a causalidade unilinear e unidirecional seja substituída por uma causalidade circular e multirreferencial, que a rigidez da lógica clássica seja corrigida por uma dialógica capaz de conceber noções simultaneamente complementares e antagônicas, que o conhecimento da integração das partes ao todo seja complementado pelo reconhecimento do todo no interior das partes.

Morin (2011, p. 27) nos aponta a necessidade de uma nova sabedoria para conduzir a vida, que precisa ser nutrida pelo diálogo permanente, isto é, compreender a importância da dialogicidade entre o antagônico e o complementar para identificar que existem diversos modos e processos para a construção de saberes. Fala-nos, ainda, sobre a superação da dualidade, entre elas, de que “não há paixão sem razão, não há razão sem paixão”, ou seja, a complementaridade e a simbiose devem fazer parte da nossa vida.

Ao olhar o pensamento pós-abissal, Santos (2007, p. 27) chama atenção sobre a necessidade de um pensamento pluralista para que se dê credibilidade para os diversos conhecimentos, inclusive os não científicos, construindo a ecologia de saberes, que possibilita a inserção de questões sub e intersubjetivas, capacitando o indivíduo para “uma visão mais abrangente tanto daquilo que conhecemos como daquilo que desconhecemos, e também nos previne de que aquilo que não sabemos é ignorância nossa e não ignorância em geral”.

A aprendizagem que se leva do pensamento ecossistêmico (Moraes, 2004, 2007) é a da importância de desenvolver a sapiência de transformar a maneira de pensar, sentir e agir, o que implica entender sobre a inteireza humana, que inclui as emoções, memórias, sentimentos e sensibilidades; dessa maneira, o ambiente educativo deve ser construído como um ecossistema que valorize a curiosidade, permita dialogar com novas ideias, incite a interação e a interdependência, permeado pela escuta sensível.

CONCLUINDO PROVISORIAMENTE

Os atributos-base das teorias contemporâneas com os quais tecemos alguns diálogos possibilitam inferir que é possível recompor o processo educativo. O primeiro passo é compreender que os professores precisam vivenciar e ensinar o respeito e a solidariedade, cultivar a ética da compreensão para entender o outro e suas ações e reações, “[...] perceber os vários lados de uma pessoa, os vários ângulos de um problema. A compreensão necessita de um movimento de empatia” (Morin, 2012, p. 36).

Outro ponto é entender a relação que existe na tríade indivíduo-sociedade-espécie (Morin, 2000), que ao mesmo tempo é complementar e antagônica. Essa compreensão oportuniza aos professores entender que a construção do conhecimento deve ir além da transmissão do conteúdo disciplinar, pois “precisamos unir os saberes formativos, que são fundamentalmente éticos, aos saberes técnicos e culturais, para que possamos aprender a condição humana. Trata-se de estabelecer uma nova aliança entre a cultura científica e a cultura humanística” (Petraglia, 2012, p. 143).

A prática pedagógica estruturada em atributos-base das teorias contemporâneas aqui citadas tem como fundamento a lógica ternária,

que conduz para a ampliação da visão com vistas à construção do conhecimento. Dessa maneira, o processo educativo deve permitir que as aulas se transformem em ambientes dialógicos de compartilhamentos e de trocas, um diálogo como possibilidade de abrir caminhos da pluralidade de olhares e de referências, de múltiplas leituras e visões diferentes, na busca constante de soluções aos conflitos emergentes e às adversidades constitutivas da vida.

Com os desafios impostos pelo mundo atual, a educação tem de se reinventar. Dessa maneira, a compreensão dos atributos-base das teorias da contemporaneidade permite que os profissionais da educação e o professor promovam a reforma do pensamento, como sugerido por Morin (2008), substituindo o pensamento que reduz, simplifica e fragmenta por saberes docentes que possibilitem a construção do conhecimento por meio da contextualização, religando o que está separado e compreendendo as inter-relações entre a parte e o todo. A educação deve contribuir para a formação de cidadãos planetários preparados para enfrentar os desafios contemporâneos, buscando ir além das perspectivas limitadoras e unidimensionais do conhecimento. Assim como Morin (2012, p. 19), também “queremos uma mundialização de solidariedade e de compreensão, uma religião da fraternidade humana no sentido cunhado por mim de Terra-pátria”. A des-homogeneização do pensamento e das ações para educar em tempos de incertezas pode contribuir para o alcance desse querer.

REFERÊNCIAS

- Behrens, Marilda. (2011). *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Behrens, Marilda; Prigol, Edna. (2020). Avanços do pensamento complexo na visão ética. *Revista Debates em Educação*. V.12, n.28, pp. 722-738. <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9862>
Acesso em 03/03/2021

- Demo, P. (2004). *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. RJ: Vozes. (Coleção temas sociais).
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança*. RJ: Paz e Terra.
- Guérios, Ettiène. (2021). Prática pedagógica na perspectiva da complexidade: articulação entre educação matemática e educação para a vida. *Revista Polyphonia*, v. 32, n. 1, pp. 100-117. <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/67393> Acesso em 20/02/2021.
- Hölderlin, Friedrich. Brief an Johann Gottfried Ebel, 1797. (2005). In: Cícero Antônio. *O destino do homem (HÖLDERLIN)*. Disponível em: https://artepensamento.com.br/item/o-destino-do-homem-holderlin/#_edn55
- Moraes, Maria Cândida. (2015). *Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos*. Colaboração de Juan Miguel Batalloso Navas. Campinas, SP: Papyrus.
- Moraes, Maria Cândida. (2004). *Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*, Petrópolis: Vozes.
- Moraes, Maria Cândida. (2007). A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba- Pr: Editora Champagnat, v. 7, n. 22, p.13-38, set. /dez.
- Moraes, Maria Cândida. (2008). *Ecologia dos saberes*. Complexidade, transdisciplinaridade e educação. SP: Antakarana.
- Morin, Edgar. (2011). Para um pensamento do sul. In: *Para um pensamento do sul: diálogos com Edgar Morin*. Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional. 228 pp. 21-35
- Morin, Edgar. (2020). *É hora de mudarmos de via* [recurso eletrônico]: as lições do coronavírus. Colaboração de Sabah Abouessalam. Tradução Ivone C. Benedetti. 1. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morin, Edgar. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina E. F. da Silva; Jeanne Sawaya. Rev. Técnica Edgar Assis de Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
- Morin, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. RJ: Bertrand Brasil, 2008.
- Morin, Edgar. (2012). Os sete saberes necessários à educação do presente. In: Moraes, Maria Cândida; Almeida, Maria Conceição (org.). *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*. Por uma educação transformadora. RJ: Wak Editora.

- Morin, Edgar. (2007). *Introdução ao pensamento complexo*. 3ed. Porto Alegre: Sulina.
- Nicolescu, Basarab. (1999). *O manifesto da transdisciplinaridade*. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom.
- Petraglia, Izabel. Educação e complexidade: os sete saberes na prática pedagógica. In Moraes, Maria Cândida; Almeida, Maria Conceição (org.) (2012). *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*. Por uma educação transformadora. RJ: Wak Editora.
- Santos, Boaventura de Souza. (2007). *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes*. Novos Estudos CEBRAP, n79, pp. 71-94. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004



4

Izabel Petraglia

Marcel Sena Fernandes

Mariangelica Arone

SOLIDARIEDADE E FRATERNIDADE COMO VIAS DE REGENERAÇÃO DA CIVILIZAÇÃO PLANETÁRIA

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.558.64-75](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.558.64-75)

INTRODUÇÃO

Este ensaio, de natureza bibliográfica, tem por objetivo refletir sobre a noção de fraternidade, por meio de um modo de pensar que considere a universalidade, na relação local e global. Esse novo modo de pensar que é criativo, inclusivo, polifônico, fundamenta-se no pensamento complexo, de Edgar Morin.

Partimos do pressuposto que o sujeito é *Homo Complexus* e, por isso, se constitui em uma multiplicidade dimensional de características. O sujeito na contemporaneidade é influenciado por informação, competição e consumismo, capazes de abafar as vozes humanas. A Terra-Pátria, sociedade-mundo tem o desafio de civilizar a humanidade e, promover o bem-viver, que pode ser possível com o desenvolvimento da capacidade de fraternizar as relações.

Pretendemos ainda, com esse texto, refletir sobre resistência à barbárie, crise ética e civilizacional, considerando ser este um espaço de criação, discussão, regeneração e, brecha para o enfrentamento das incertezas. Trata-se de um novo tempo em que os diversos saberes são necessários para a reintegração de unidade e diversidade, convivência, amor, preservação, cultivo, cuidado com a natureza. Que espaços como estes, façam emergir a ética em sua tríplice perspectiva: antropológica, socioética, autoética (Morin, 2005) para a civilização planetária.

POLICRISE: POLÍTICA, ECONÔMICA, AMBIENTAL, ÉTICA

“A primeira lição da história é que não aprendemos lições da história, que somos cegos para o que ela nos ensinou” (Morin, 2020a). (...) “O vírus desmascarou essa ausência de uma autêntica consciência

planetária da humanidade” (Morin, 2020b). Assim Edgar Morin definiu, o momento que vivemos. Crises acumuladas como um processo de erros históricos com os quais aparentemente não conseguimos aprender, amplificadas por uma doença que nos fez perceber que somos, ao mesmo tempo, finitos e limitados.

Como cidadão europeu, é possível que Morin esteja particularmente decepcionado com os retrocessos éticos e de valores pelos quais o mundo e seu continente passam. Foi a Europa, há alguns séculos, que sinalizou para o mundo um caminho alternativo às monarquias absolutistas e aos diversos meios de violências política, étnica e religiosa presentes no mundo.

Os direitos humanos, outra idealização europeia, pareciam apontar para a realização de um mundo em que as pessoas teriam liberdade e dignidade na construção de sociedades democráticas, justas e fraternas. Mas, Morin nos adverte que um conjunto de crises ameaça hoje, não só este projeto de comunidade global, mas a própria sobrevivência humana.

Para entendermos esse conceito de “policrise” (Morin; Kern, 2011) com suas implicações e inter-retroações, tomemos como exemplo os sucessivos dilemas que o Bloco Europeu tem experimentado. Um contexto em que, já há algum tempo, nem todos os seres humanos são tratados como “seres humanos”. Esse velho erro histórico renovado como desumanização dos sujeitos fica evidente quando se observa os fenômenos dos campos para contenção de refugiados, espalhados pelo continente.

De acordo com a rede inglesa de jornalismo BBC, sobre um dos mais polêmicos campos de refugiados existente na Europa, o Campo de Moira na ilha de Lesbos, Grécia (Nye, 2018):

O campo de refugiados foi inaugurado em 2015 e projetado como um abrigo provisório para receber refugiados em trânsi-

to por apenas alguns dias. (...) Entre maio de 2016 e julho de 2018, cerca de 71,6 mil refugiados chegaram à Grécia pelo mar, e apenas 2,2 mil foram devolvidos à Turquia, segundo números da União Europeia. O campo foi projetado para receber 2 mil pessoas, mas hoje há mais de 8 mil vivendo no local. O abrigo está superlotado e enfrenta condições sanitárias difíceis: há um banheiro para cada 70 pessoas. (...) Algumas pessoas vivem em contêineres, outras em barracas de camping ou embaixo de lonas impermeáveis. Em apenas uma das barracas vivem quatro famílias, cerca de 17 pessoas. (...) Muitas das crianças tratadas ali têm problemas de pele causados pelas péssimas condições sanitárias. A organização humanitária Médicos Sem Fronteiras diz que a situação está tão crítica que até crianças de dez anos tentaram suicídio. (...) Um médico conta: “Nunca tinha visto um nível de sofrimento como o que testemunhamos aqui todos os dias”. “Até onde há surtos de ebola as pessoas têm a esperança de sobreviver e o apoio da família. Aqui, a esperança é arrancada de você pelo sistema.” (...) “É como a guerra na Síria, inclusive pior. Ouvimos falar de estupros e assédio sexual”, diz ele.

A crise migratória atual tem atingido proporções assustadoras e se acentuando desde 2014. É preciso perceber que se trata de milhares de seres humanos em busca de asilo político, sobrevivência e dignidade mínima, para além das categorias de análise que abordam este fenômeno. Derivada de problemas ambientais e de guerras, por vezes provocadas, conduzidas ou oficialmente legitimadas pelos países ricos do Ocidente tanto no norte da África quanto no Oriente Médio, é uma realidade que se arrasta sem se limitar a fronteiras nacionais, marítimas e continentais.

Essa situação se agrava pela falta de recursos para administrar as questões migratórias, na medida em que os países, como a Grécia, que são porta de entrada para refugiados na Europa, são precisamente os mais atingidos por outra crise da qual ainda não houve recuperação.

Em 2007, nos Estados Unidos da América, os chamados “empréstimos hipotecários podres”, ou *subprime mortgage*, eram concedidos de forma irresponsável, por um sistema financeiro que alegava ser

seguro, ético e autorregulado. Por consequência, o dia 15 de setembro de 2008 foi considerado o marco de uma crise, conhecido como segunda-feira negra, quando as bolsas de todo o mundo viveram as maiores perdas desde a crise 1929, e um dos maiores bancos dos EUA declarou falência (EXAME, 2011).

Dois anos mais tarde, a crise atingiu fortemente a União Europeia, o mais sólido bloco econômico do mundo. Na raiz da crise financeira, está a enorme dívida pública. Países financeiramente mais frágeis, como Grécia e Portugal, ou economias até então consideradas mais fortes, como Itália e Espanha, vinham, há anos, gastando mais do que conseguiam arrecadar. Na Grécia, onde se localiza o acampamento de Moira, a dívida alcançou a marca de 148,6% do PIB em 2010. Quando os números foram divulgados, instalou-se a desconfiança no mercado financeiro, em cascata, e os investidores começaram a pensar duas vezes antes de comprar ações e títulos europeus. Era só o começo de uma agonia econômica que aumentaria as desigualdades entre países da Europa.

Com o bloco continental em crise financeira, e muitos países enfrentando dificuldades tanto no campo econômico quanto nas questões de imigrantes que não param de chegar ao continente, trazendo consigo culturas, línguas, religiões e feições diferentes daquelas estabelecidas nos locais para onde emigram, criando um mal-estar social que rapidamente se transformou em um mal-estar político desbocando em um revigoramento dos antigos movimentos nacionalistas europeus.

Uma crise política e de identidade democrática floresce no seio da Europa. Inicialmente, movimentos políticos de diversos países passaram a desconfiar das capacidades da Comunidade Europeia em lidar com o problema financeiro e dos refugiados. Os discursos reivindicavam o fechamento de fronteiras, e protecionismos econômicos (valores radicalmente contrários aos princípios da fundação do Bloco Político). Um marco importante desta crise foi o movimento Brexit, que

terminou com a saída do Reino Unido da comunidade europeia, enfraquecendo a todos os membros politicamente. Vale aqui lembrar que o processo de saída do Reino Unido da União Europeia recebeu o apelido de Brexit resultante da junção das palavras British e exit, termos em inglês para “Saída Britânica”.

A insatisfação das populações europeias desassistidas e o medo das mudanças provocadas pelas emigrações, foi apropriada por grupos políticos que retomaram, sem qualquer escrúpulo, discursos nacionalistas e xenofóbicos (Costa; Vieira, 2019), há muito tempo superados com o fim da Segunda Guerra Mundial.

Uma das mais perceptíveis consequências dessa crise representativa, de modo geral, foi o fortalecimento de grupos políticos extremistas em todo continente, ocupando um lugar proeminente nos debates públicos. Bandeiras políticas semelhantes às que levaram o continente ao Nazismo e à Segunda Guerra Mundial já não são mais raras de se identificar entre cidadãos insatisfeitos e sedentos por mudanças em muitos países.

Presidentes com promessas políticas que apelam ao nacionalismo, ao exemplo das eleições americanas de 2016, começaram a assumir governos pela Europa e pelo mundo. Junto a estes políticos, uma agenda conservadora, voltada para o desenvolvimento econômico doméstico e alheia a debates transnacionais importantes. É neste ponto em que as negociações sobre mudanças climáticas começaram a perder fôlego. Alguns países simplesmente se retiraram do debate, alegando ter outras urgências econômicas e sociais em seus territórios. Houve ainda políticos que passaram a, não apenas se omitir no debate, mas a atacar a Ciência, os acordos do clima e o debate ambiental.

A crise ambiental, observada há décadas pelas conferências do clima, é afetada brutalmente pela crise de identidade política que se espalhava pelo mundo. A pouca cooperação que existia e os poucos

avanços que foram dados, seriam retardados tanto nos debates quanto nas ações de Estados (Estadão, 2009), potencializando os perigos de tragédias climáticas nos próximos anos e décadas.

Diversos estudos, dentre eles o da Universidade de Otago na Nova Zelândia, afirmam que as mudanças climáticas já são responsáveis por maior número de migrações pelo mundo, mais até do que as causadas por guerras. Com um recorte entre os anos de 1985 a 2015, o estudo observou movimentos migratórios causados por desastres naturais, secas, chuvas torrenciais e inundações em 198 países (Pinto, 2019). O termo “refugiados ambientais” é usado desde 1985, pelo painel ambiental da Organização das Nações Unidas. E assim, voltamos ao acampamento de Moira, na ilha grega, um dos tantos lugares para onde fogem refugiados da crise ambiental.

Este exercício de observação, concentrado no Continente Europeu, nos serve como demonstração do que Morin e Kern tratam como “polícricise” (2011), que é mundial. Não é possível hierarquizar as crises a fim de tratar com prioridade uma ou outra mais grave. Do mesmo modo também não é eficaz separá-las na abordagem e no tratamento sem correr o risco de uma análise cega e estéril dos problemas. Para além dos problemas apontados, segundo Morin, há diversas outras crises, do desenvolvimento, da modernidade, da identidade humana, alimentando e sendo alimentadas umas pelas outras.

Na verdade, há inter-retroações entre os diferentes problemas, as diferentes crises, as diferentes ameaças. Assim, acontece com os problemas da saúde, da demografia, do ambiente, do modo de vida, de civilização e de desenvolvimento. Assim acontece com a crise do futuro, que favorece a virulência dos nacionalismos, a qual favorece o desregramento econômico, o qual favorece a balcanização generalizada, e tudo isso em inter-retroações. De maneira mais generalizada, a crise da antroposfera e a crise da biosfera repercutem numa e noutra as crises do passado, do presente e do futuro. (Morin; Kern 2011, p. 94).

O que Morin vem advogando, principalmente nas últimas décadas, é a necessidade de se perceber que o desenvolvimento técnico-científico e econômico sempre fora ambivalente. Junto ao progresso prometido, também vivenciamos uma inter-ramificação de diversos problemas em todas as dimensões humanas. É o que Morin chamou de globalização das crises (Morin; Kern, 2011).

E agora, em 2021, quando o mundo enfrenta um desafio sanitário inédito nestas proporções, as vísceras de nossas crises ficam ainda mais expostas, assim como a incapacidade de enfrentá-las e superá-las pelos métodos e modelos de pensamento linear, fragmentário e reducionista aos quais ainda estamos apegados.

Morin nos alerta de que “a chegada do coronavírus nos lembra que a incerteza permanece um elemento inexpugnável da condição humana” (2020c) e que para se aprender com os erros da história, é necessário ampliar nossa percepção da realidade histórica em sua complexa, incerta e multifacetária construção. A ilusão de controle das emergências pela técnica científica linear não vai mais nos ajudar.

Todas as crises são, ao mesmo tempo, uma ameaça e uma oportunidade para mudanças de paradigma. É hora, mais do que nunca, de se reformar a maneira de pensar, e promover “(...) o despertar da solidariedade e a oportunidade de reforçar a consciência das verdades humanas que fazem a qualidade de vida: amor, amizade, comunhão e solidariedade” (Morin, 2020d).

E ainda acerca das reflexões sobre o campo de refugiados, sobre acolhimento, sofrimento e esperança, convoca-nos Morin à ampliação da consciência e, que essa não seja apenas local, mas os desafios que se nos colocam a contemporaneidade são globais: “[...] a construção de uma consciência planetária sob sua base humanitária: estimular a cooperação entre os países com o objetivo principal de aumentar os sentimentos de solidariedade e fraternidade entre os povos” (2020b).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: FRATERNIDADE COMO PARADIGMA

Morin entende que a fraternidade pode ser fechada e aberta (2019): a primeira se constitui, como um esboço limitado no “nós”, na família, na pátria, na ideologia, com características que minimizam meios para maximizar fins, e se aproximam do conceito de nacionalismo, de supremacia, tornando-se uma doutrina, de modo a encontrarmos a intolerância e a opressão ao “outro”. Precisamos, pois, rejeitá-la e deixá-la aberta. A fraternidade aberta é aquela que faz conexões com outras fraternidades e o seu valor presente é a democracia, o pluralismo e se aproxima de uma mundialização de solidariedade e de compreensão. Ela religa com o “outro”, o diferente, e inclui a todos sem discriminação, no sentido de espírito humanitário.

Concórdia cria organizações por meio de associações sistêmicas. Discórdia conduz à desintegração desses sistemas, e tudo isso continua e continuará ninguém sabe até quando... Já reiteramos que a vida é um nó górdio inevitável de associações, cooperações, ajudas mútuas e conflitos, predações, antagonismos e incessantes combinações entre vida e morte. Desse modo, a vida obedece à relação indissolúvel entre concórdia e discórdia, que também poderíamos denominar de relação indissolúvel entre Eros, que sempre busca unir, Pólemo que sempre buscar opor, e Tânatos que sempre busca destruir (Morin, 2019, p. 23).

Essa reflexão busca contribuir para o encontro do jogo fraterno da vida, na sua complementariedade de vida e morte, em que presenciemos cooperação e competição pela sobrevivência, parceria para preservação e continuidade da espécie, construção de valores locais e universais. É preciso restaurar a “fraternidade humana” (Morin, 2019), no sentido daquilo que vivemos no calor afetivo das famílias, e nas fraternais relações externas encontradas nas interações sociais. É necessário manter a esperança na boa utopia, que pretende transformar o mundo em um lugar melhor pra se viver.

Morin já afirmava na década de 90 do século passado (1997, p. 100):

Se proponho hoje a idéia da Terra-Pátria, não é absolutamente para negar as solidariedades nacionais ou étnicas, nem para desenraizar o indivíduo de sua cultura. É para somar a isso um enraizamento mais profundo a uma comunidade de origem terrestre e a uma consciência que se tornou vital de nossa comunidade de destino planetário. A isto acrescento uma comunidade de perdição, já que sabemos que estamos perdidos no gigantesco universo e que estamos todos destinados ao sofrimento e à morte. A idéia de Terra-Pátria substitui o cosmopolitismo abstrato que ignorava as singularidades culturais e o internacionalismo míope que ignorava a realidade das pátrias. Ela traz à fraternidade a fonte necessária da maternidade. Não há irmãos sem mãe.

E, para regenerar a Terra-Pátria, é preciso cultivar a esperança como resistência à perversidade de um mundo incerto, abrindo brechas de possibilidades como “oásis de fraternidade” (Morin, 2019, p. 42-46). Oásis capazes de nos libertar das amarras do autoritarismo de poderes políticos perversos para fazer florescer a autonomia pessoal e a inserção comunitária. É uma tentativa de romper com padrões de consumo exacerbado e de um pensamento estabelecido no cálculo da lucratividade. Oásis são rupturas e transformações que vão de encontro à cultura que defende a autossuficiência por meio da realização de tarefas para si mesmo. O estilo de vida do “faça você mesmo” que dá lugar aos movimentos solidários que atuam em rede, organizam comunidades de apoio, como por exemplo: cozinhas cooperativas, caronas compartilhadas, mutirões de bairros com trabalho voluntário e ajuda mútua. Essas são sementes de novas formas de vida, de convivialidade.

O fortalecimento das relações entre agricultura orgânica e sustentabilidade sinalizam novos tempos de uma economia solidária como base de desenvolvimento local, em conformidade com ambientes ecologicamente corretos e com criação de espaços de comunhão e fraternidade. Morin entende que esses são espaços ainda não possíveis aos

tempos atuais, contudo, alguns elementos já tornam possível vislumbrar “germes, esboços de uma civilização que valoriza o florescimento pessoal na fraternidade, do “eu” no “nós”” (Morin, 2019, p. 46). O desafio consiste, portanto, em unidos por uma ideia comum de “bem-viver”, buscarmos respostas para os problemas de nossa época.

Concluimos refletindo com Morin, quando, diante da crise sanitária mundial provocada pela pandemia do coronavírus, afirma (2020; 2020e): “Enfrentamos novas perspectivas: grandes incertezas e um futuro imprevisível. E a humanidade atual, que vive em um fluxo de tensões, não se preparou. ‘É o momento de mudarmos de via pela proteção do planeta e uma humanização da sociedade’”. Que possamos conjugar oásis de fraternidade às iniciativas já inauguradas de reservas de resistência para a regeneração da civilização planetária!

REFERÊNCIAS

- Costa, V. V.; Vieira, L. K. (2019). Nacionalismo, xenofobia e União Europeia: barreiras à livre circulação de pessoas e ameaças ao futuro do bloco europeu. *Revista da Faculdade de Direito da UFPR*, Curitiba, PR. Vol. 64. N. 3, pp. 133-160. Set/dez. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rfdu-fpr.v64i3.65536>. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/direito/article/view/65536> Acesso em 16/10/2020.
- Estadão (2009). *Conferência do Clima fracassa; texto não tem metas obrigatórias*. 19/12/2009. Disponível em <https://www.estadao.com.br/noticias/geral,conferencia-do-clima-fracassa-texto-nao-tem-metas-obrigatorias,484636> Acesso em 16/10/2020.
- EXAME (2011). *O dia em que a bolsa surtou*. 04/03/2011. Disponível em <https://exame.com/revista-exame/dia-bolsa-surtou-559007/> Acesso em 16/10/2020.
- Morin, E. (2020). *É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus*. Trad. Ivone Castilho Benedetti, colaboração de Sabah Abouessalam. Rio de Janeiro, Bertand Brasil.

- Morin, E. (2020a). Existem forças autodestrutivas em jogo, tanto nos indivíduos quanto nas coletividades, ignaras de serem suicidas. *Entrevista de Alice Scialoja. IHU online* 17/04/2020. Disponível em <http://www.ihu.unisinos.br/598144-existem-forcas-autodestrutivas-em-jogo-tanto-nos-individuos-quanto-nas-coletividades-ignaras-de-serem-suicidas-entrevista-com-edgar-morin> Acesso em 16/10/2020.
- Morin, E. (2020b). “Vivemos em um mercado planetário que não soube suscitar fraternidade entre os povos”. *Entrevista de Nuccio Ordine, publicada por El País, IHU online* 11-04-2020. Disponível em <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/598089-vivemos-em-um-mercado-planetario-que-nao-soube-suscitar-fraternidade-entre-os-povos-entrevista-com-edgar-morin> Acesso em 20/11/2020.
- Morin, E. (2020c). *Lições da pandemia: o despertar para as grandes verdades humanas*. Fronteiras do Pensamento 23/07/2020. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/artigos/licoes-da-pandemia-o-despertar-para-as-grandes-verdades-humanas> Acesso em 10/01/2021.
- Morin, E. (2020d). *As certezas são uma ilusão*. Fronteiras do Pensamento 09/04/2020. Disponível em <https://www.fronteiras.com/entrevistas/edgar-morin-as-certezas-sao-uma-ilusao> Acesso em 10/01/2021.
- Morin, E. (2020e). “É hora de mudar de via”, alerta Edgar Morin. Reportagem de Mariela León. *IHU online* 18/11/2020. Disponível em <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/604761-e-hora-de-mudar-de-via-alerta-edgar-morin>. Acesso em 18/11/2020.
- Morin, E. (2019). *Fraternidade: Para resistir à crueldade do mundo*. Trad. Edgar de Assis Carvalho. São Paulo: Palas Athena.
- Morin, E. (2005). *O método 6. Ética*. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina.
- Morin, E. (1997). *Meus demônios*. Trad. Leneide Duarte e Clarisse Meireles. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morin, E.; Kern, A. B. (2011). *Terra-Pátria*. Trad. Paulo Neves. Porto Alegre: Sulina.
- Nye, C. (2018). O pior campo de refugiados do mundo, onde até crianças tentam suicídio. *BBC NEWS*, 30/08/2018. Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-45350156> Acesso em 16/10/2020.
- Pinto, T. (2019). A mudança climática causa mais migrações do que guerras e fatores econômicos. *Revista IHU online*. 21/05/2019. Disponível em <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/589305-a-mudanca-climatica-causa-mais-migracoes-do-que-guerras-e-fatores-economicos> Acesso em 16/10/2020.



5

Juan Miguel González Velasco

**CREATIVIDAD
EN LA EDUCACIÓN DESDE
EL AULA MENTE SOCIAL:
TRANSCOMPLEJIDAD
Y NUEVAS HUMANIDADES**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.558.76-88](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.558.76-88)

Hablar de Transcomplejidad y aula mente social en este texto nos acerca a definir las como dos propuestas teóricas de inicios del siglo XXI, bajo una estructura de respuesta educativa a modelos rígidos educativos donde el posicionamiento positivista, la revolución constructivista y el posicionamiento ideológico del sociocritico que en un sentido práctico ha hecho que nuestros educandos se encierren más en propuestas

La incertidumbre traza el camino del mundo, sin lugar a duda que sí, escribir este libro nació en una época de epidemia, un virus raro “coronavirus” que está cada día inmerso en el quehacer mundial, no solo de salud, sino en lo económico, lo social, lo educativo, claro ejemplo de religaje, su incertidumbre es muy alta ya que nació en algún lugar y humano y hasta el momento no sabemos cómo controlar, al típico modo del control de la naturaleza por el ser humano que cree que lo tiene todo en la mano y al final no tiene nada.

Pero hablemos de aula mente social, un concepto que define hace algunos años y que ahora es parte de ese recorrido educativo en la transcomplejidad.

El “aula-mente-social” como elemento central de construcción cognitiva deberá entamar un proceso investigativo orientado hacia la metacognición y el pensamiento complejo, el mismo que llevará a la construcción cognitiva metacompleja y una investigación transdisciplinar. (González, 2017).

Este complejo sistema intersubjetivo llamado “aula-mente-social” no es limitativo, puede aplicarse a cualquier disciplina, es autodidacta, autosuficiente, inspirativa con un fuerte valor de sensibilidad cognitiva, arraigado en lo que el cognoscente, investigador o creador quiere descubrir, crear o reconstruir.

El “aula-mente-social” como elemento central de construcción cognitiva deberá entramar un proceso investigativo orientado hacia la metacognición y el pensamiento complejo, el mismo que llevará a la construcción cognitiva metacompleja.

El concepto de aula contempla asimismo un proceso metacomplejo mas allá de la metacognición que rompe el espacio, la dimensión y el tiempo como elementos limitantes en la estructuración de ideas para la construcción de un conocimiento, es decir, hablamos de un aula-mente-social que nos lleva a analizar la capacidad de aprender, enseñar y generar conocimiento de todos los que participamos en la educación (González, 2017).

Ya durante muchos los educadores han tratado de manejar diversos conceptos para tratar de comprender sobre qué base se aprende y se enseña, para muchos como un modelo idealizado de lo que se desea que el estudiante se informe, se instruya o se eduque. En el reduccionismo se llama lugares de aprendizaje y otros lugares de aprendizaje, también llamado “contexto educativo” o en otros paradigmas espacios educativos. Pero sin lugar a duda es limitativo, idealizado y que términos de lo que tradicionalmente llamamos escuela cae muy bien la disyunción o abstracción, y hace creer al estudiante que es lo meramente necesario para educarse, pero tomando en consideración lo que llamamos pensamiento complejo es mucho más amplio y de ahí que surja el concepto de “realidad educativa” entendida esta como un emergente donde se religa lo que se deconstruye, lo que en bucle se aprende, desaprende o reaprende.

El primer elemento de construcción del aula mente social parte de la existencia de una realidad educativa, que rompe el esquema de aula como espacio físico de aprendizaje, y que va más allá de modelizar lo que se debe aprender y donde cualquier sistema y subsistema didáctico o educativo en si, complementa a una educación compleja y transdisciplinar. Es posible asimismo que la realidad educativa ad-

quiera otras connotaciones: realidad social, realidad plástica, realidad virtual, u otra, sin embargo es una misma realidad religada.

En la Educación reduccionista el aula no deja de ser vista como espacio cerrado, como “reciento” inclusive cuando se piensa del concepto “escuela” o fuera de la escuela, todavía se piensa en que la naturaleza se debe descubrir y que todo está determinado. Esta aula determinista clásica nos hace una camisa de fuerza para pensar en educación compleja y Transdisciplinar porque nos limita a una sola realidad, una realidad reduccionista, pre armada o la que muchos docentes creemos y hacemos creer a nuestros estudiantes es la que se debe hacer educación, ni siquiera se acerca al concepto “aprender para la vida y no para la escuela”, conceptos del paradigma fenomenológico que están lejos de esta realidad que señalo.

Pero volvamos al paradigma emergente que tipo de aula es el que se construye, sin lugar a duda que es un **aula compleja social** que tome en consideración la práctica transdisciplinar, la inmersión hacia los saberes científicos y tradicionales en correspondencia al conocimiento científico y tecnológico. Uno de los religantes más necesarios es la visión sistémica y dialógica del aula haciendo de la misma un ambiente de sistema complejo adaptativo donde la realidad juega un papel importante tanto en su visión objetiva como subjetiva. El aula deja de ser aula y la clase se convierte en un aula mente social compleja y transdisciplinar.

En esta nueva mirada de la Educación se plantea un alto sentido de la deconstrucción, con un alto sentido ecológico, humanizante del proceso educativo, se conciben nuevas miradas en los conductores de la educación, en la que el aprendizaje, ya no es el fin último del proceso sin un punto intermedio religado, a todo momento los estudiantes aprenden, desaprenden y reaprenden, es un bucle que se debe controlar y manifestar bajo diversos niveles de la realidad, descubriéndose asimismo en su “aula mente social” ese estado consciente, complejo de lo que realmente es capaz el estudiante de crear, construir, de construir y aportar.

No hay mucho que explicar cuando hablamos de que es en la vida cotidiana donde el ser humano pone en práctica su pensamiento complejo y religado, a todo momento el ser humano parece un camaleón en acción, una madre tiene que ser psicóloga con el actuar de su hijo, debe ser psicóloga al escuchar al otro y no delatar, un papá es profesional y al mismo tiempo un padre responsable. El estudiante al resolver un problema pese a recibir una educación conductista y unidireccional debe pensar cómo llegar a una solución del problema matemático pensando en múltiples caminos y maneras de resolverlo.

En algún momento se decía que el motor de la creatividad es la transdisciplinariedad, y siempre pensé como puede ser esto, si ambos conceptos son teóricos, principalmente el de transdisciplinariedad. Creo que la mejor manera de poner en práctica a la transdisciplinariedad es pensar religadamente, pensar que cualquier punto tiene conexión en diferentes sentidos, que el conocimiento y la disciplina se camuflan.

El pensamiento complejo en general es una propuesta filosófica basada en principios planteados ya hace varios años pero que a medida que se plasma en la práctica educativa sugiere diversas interpretaciones, aplicaciones e ideas. Por otra parte, religar es un concepto moriniano ya que en diversos discursos del maestro Edgar Morín habla de religar la vida, religar el pensamiento, entre otros.

La presente propuesta explica a detalle un nuevo pensamiento que nace del pensamiento complejo y de principios como el dialógico y el hologramático, que lleva, mueve une y desune el conocimiento, es decir un pensamiento religado.

Uno de los procesos que el pensamiento complejo y en general la complejidad a través del proceso metodológico de la transdisciplinariedad ha construido, y que en los últimos años es relevante para entender cómo se puede aplicar este paradigma emergente en la educación es aplicando el religaje, entendido este como unir y desunir el conocimiento

en función de lo relacional o no relacional para deconstruir algo. Esta manera de pensar así, es a lo que llamo pensamiento religado como una herramienta práctica que permite que el pensamiento complejo y más aún el pensamiento sistémico operen en la cabeza de los educandos. Un sistema o subsistema en sus componentes, en su funcionalidad y recursividad, es poco entendible sino se religa su existir y su función.

Pensamiento religado es pues, una manera de correlacionar nuestra existencia y nuestro quehacer cotidiano y científico, es una herramienta que permite llegar a la transdisciplinariedad de una manera más fácil y práctica.

Es así como el mundo, en su cotidianidad es religado, religión, ciencia, magia no se ven separadas, sino religadas, el conocimiento, el poder y la ideología se ven como componentes naturales de una realidad religada. Todo coexiste de un nivel de organización si, en su mundo natural y social y también se ven como unidos por puntos que jamás pensaríamos pudiera existir, en este sentido lo concreto y lo abstracto coexisten en su religaje. En el entendimiento del origen etiológico de una enfermedad a veces la causa no está en lo biológico o físico sino en conductas o patrones sociales, es increíble cómo el mundo religa y religa su existencia. Por el momento, quisiera plasmar que el pensamiento religado existe en su manera natural como un elemento natural, una herramienta de la razón y de la complejidad, el reto es darle mayor forma, didáctica y dialogo.

Pero como se articula al concepto de transcomplejidad, a esta propuesta de dialogo de objeto y sujeto.

La teoría educativa transcompleja es una propuesta aplicable a cualquier contexto o realidad, tomando en consideración su enfoque político, ideológico, organizacional, económico y otros. Su fundamento se centra en que hablar de complejidad y transdisciplinariedad no encaja en la fragmentación del conocimiento, ni tampoco hablar de simple linealidad.

En los años recientes se ha iniciado incorporando en la educación el enfoque complejo y transdisciplinar construyendo una base epistemológica y filosófica para entender los fundamentos en que se sustenta esta visión paradigmática, la pregunta es cómo incorporarlo en el quehacer educativo, como generar una pedagogía y/o andragogía donde los sujetos complejicen el conocimiento, desarrollen su espacio intersubjetivo “aula-mente-social” y lo articulen con la metacomplejidad, lo relacionen con los bucles educativos diversos, dialogicen el conocimiento, y vean que el proceso educativo es una alternativa problematizadora de reflexión compleja, más que una solución concreta de formación escolar intra-institucional en base a tiempos planificados y un conjunto de contenidos que forman al educando.

La teoría educativa transcompleja es planetaria, universal y cósmica que responde a necesidades transdisciplinares y complejas, aplicable a cualquier campo de conocimiento, disciplina o ciencia. Es una teoría que va más allá de la complejidad.

Esta teoría Educativa pretende proponer las bases teóricas sobre las cuales se pueden construir Reformas Educativas, los principios planteados complejizan teóricamente de cara a la realidad en que vive la sociedad alternativas para afrontar los bucles educativos que desde hace muchos años hemos tratado resolver en base a teorías educativas lineales algo que es en metaespiral, complejo y transdisciplinar.

El sujeto que proponemos tiene como eje ir más allá del aprendizaje y la enseñanza, es un educando complejizador, centrado en la investigación transdisciplinar en esa capacidad individual y social para construir, deconstruir y reconstruir conocimientos y ser un agente problemático, reflexivo, estratega, intuitivo, investigador, propositivo (González, 2020).

Esta vinculación complejidad y transdisciplinariedad (Nicolescu, 2002) en la Educación, ya tiene nombre y ha empezado a recorrer el mundo bajo el denominativo de “transcomplejidad”, es decir buscar lo que está entre, a través y más allá de las disciplinas mismas, visto en términos educativos una nueva forma de vivir y convivir en la humanidad.

Es necesario romper el mandato que la cultura “estable” y la necesidad de mantener a la escuela como el centro y motor de la transmisión del conocimiento y el currículo como un instrumento que selecciona contenidos. La presente teoría educativa responde a procesos de transformación que rompe los esquemas estables de cultura, sociedad, ciencia y todo lo que el ser humano cree controlar en su visión lineal, la respuesta es compleja y transdisciplinar.

Los fenómenos del mundo son complejos. En ellos convergen multitud de elementos, y múltiples y variadas interacciones en procesos en los que el dinamismo es constante. Un mundo en que la interacción entre la perspectiva social y la natural ha dado lugar a un modelo de organización social que refleja una crisis profunda. La injusticia social y la insostenibilidad ecológica presentes en la actualidad reclaman la construcción colectiva de nuevas formas de sentir, valorar, pensar y actuar en los individuos y en las colectividades que posibiliten a toda la ciudadanía del planeta alcanzar una vida digna en un entorno sostenible.

Buscar nuevas formas de abordar las relaciones entre las personas y de éstas con la naturaleza constituye un reto en todos los campos humanos. En realidad, constituye un reto para el pensamiento humano y, consecuentemente, un reto sobre cómo afrontar la educación en general y en concreto la educación científica.

El paradigma de la complejidad se conforma como un marco integrador de las perspectivas ética, cognitiva y conativa de aproximación al mundo en un esquema retroactivo que se genera de forma dinámica en la interacción entre dichos elementos. (Morin, 2011). Constituye una opción filosófica ideológica que ofrece nuevas posibilidades para una revolución conceptual, y abre nuevos caminos para la formación de una ciudadanía capaz de pensar y construir un mundo más justo y sostenible. Incluye valores éticos, valores epistémicos, valores de acción y ecología de saberes (Boaventura, 2016).

El presente capítulo, en todo su camino expresa como elemento ideal al arte, es por ello la manifestación artística de pinturas del mundo, que si bien son creadas por artistas inspirados son obras del mundo, de la humanidad, de todos y para todos. La creatividad, la dinámica expresiva, las líneas y colores tienen un significado diverso, bajo la unidad, es objeto y sujeto al mismo tiempo, es uno dentro del otro bajo una postura hologramática y recursiva.

Pero, tal vez en la humanidad el arte es una expresión diversa, más allá de la pintura, de la escultura, la literatura. El arte está en muchas manifestaciones, para algunos será un plato culinario, para otros la música simplemente, para otros la contemplación de la naturaleza, lo cierto es que necesitamos del arte, así como de la poesía para humanizarnos, para sensibilizarnos, para escucharnos con los otros y con nuestro interior (González, 2005)

PORQUE LA CREATIVIDAD ESTÁ EN LA VIDA COTIDIANA

Hace tiempo que deseaba escribir sobre el andar en el camino de enseñar y educar al ser humano en tiempos donde la crisis es un día a día en las aulas, pasillos, ambientes y aún fuera de ellas. Creer que puedes, es la sal que alimenta el espíritu del sujeto que forma a un niño o un joven que dentro de poco será el reflejo de lo que tu formaste. La responsabilidad docente no se termina, cuando el estudiante aprueba mi asignatura, sino más bien es un compromiso constante de ese ciudadano planetario, que logrará formar parte del subsistema llamado sociedad que deberá afrontar con justicia y ética los problemas de nuestra civilización que se desmorona día a día.

Este sujeto que el tiempo, la sociedad y más aún la universidad ha dotado de diferentes términos desde hace años, educador, docente, profesor, en los últimos tiempos facilitador, no es otro ser, que un ser humano muy sensible, un pensador planetario, un comprometido con su sociedad y el mundo que le rodea. El nombre puede ir cambiando pero su esencia no, las corrientes pedagógicas fluyen día a día en un torbellino de revoluciones científicas y paradigmas que van y vienen, pero el docente debe estar ahí formando (Bourdieu, 2012).

El gran pedagogo del siglo que terminó, el latinoamericano Pablo Freire tenía toda la razón al decir que la educación nos debe liberar y es ella quien nos debe iluminar el camino hacia el reconocimiento del ser humano en su condición de existencia y de ser pensante. Uno de los grandes retos como docentes universitarios por siempre es, que nuestros estudiantes adquieran no solo los conocimientos necesarios que buscan en su incertidumbre cognitiva constante, sino que logren desarrollar las habilidades que le permitan desempeñarse de la mejor manera en sociedad, pero aquí queda un hueco, se dice que en la familia se educa y en la escuela se instruye, creo que el docente actual debe ser capaz de desarrollar ambos modos, educar, instruir y formar, de tal manera que el mundo del conocimiento no solo sea un archipiélago de algo, sino la capacidad de ligar y religar su conocimiento, su convivir, su relacionamiento, su experiencia alcanzada y sobre todo el alto sentido holístico por la vida, es decir enseñar a vivir. No hay mejor experiencia, que ver como docente a nuestros estudiantes como padres, profesionales y seres humanos útiles a su sociedad a su país a su mundo. Parecieran palabras retóricas pero ser docente es un compromiso por la vida misma, por la subsistencia de la humanidad y el iluminar constante del sujeto que aprende.

Desde hace años, que empecé a ser docente, termine mi carrera e inmediatamente me involucre con el mundo de la formación universitaria, sin dejar de lado el mundo laboral y personal, me di cuenta de

inmediato, que las necesidades del estudiante son variadas, multicausales, pero que muchas veces están más ligadas cuando escuchas al otro y prestas la importancia al sujeto que formas. Inmediatamente identifique que cada día en el aula es diferente, pese a que pudieras tener los mismos estudiantes por un tiempo determinado, todos los días hay historias nuevas que descubrir, nuevas miradas diferentes de aplicar la didáctica con los estudiantes, y que la vida cotidiana docente no es monótona y constante, sino está en un devenir permanente (Galeano, 2010). Cada estudiante es diferente, en pensamiento, manera de razonar y de entender lo que tu planteas como docente, en el camino aprendí que el docente cuadrado no funciona, que hay que enseñarle a los estudiantes que hay muchas vías o caminos para resolver un problema, que la memoria sirve pero no para todo, que al terminar tu carrera el concepto aprehendido, resulto ser muy diminuto ante los retos que la vida te pone el camino.

También pude iluminarme al pensar que ser docente, solo es repasar y repetir contenidos, no, es un sujeto que debe leer mucho, mantener un nivel muy alto de actualidad de su conocimiento, capaz de escribir y plantear sus ideas y conocimientos en un artículo, en sus propios libros, ser un sujeto creador, muy creativo. Pero la historia no termina con esto, docente universitario que no sale de su aula y su universidad para compartir lo que investiga, lo que enseña no funciona, debe ser capaz de trascender fronteras ir más allá de su propio contexto, en ese momento el docente ya no es solo de una universidad es un docente planetario, capaz de irradiar su conocimiento y experiencias a otros pueblos, a otros países, en fin un sujeto de mundo. Pero tampoco es suficiente, el reto es más, no solo debe escribir, leer, ser un sujeto de mundo de congresos, sino también debe ser investigador, algunos creen que esta faceta solo se logra con el prototipo de investigador tradicional, no, el docente universitario todos los días sigue la huella a algo, debe buscar conocimiento, revisar experiencias, preparar contenidos, indagar, indagar e indagar.

El siglo XXI hace pensar en un docente universitario que pueda grabar sus clases, transcribirlas y con ello generar texto, hacer artículos, libros, reflexionar sobre sí mismo y sobre los demás. También puede hacer que la clase y el aula sea un lugar de investigación, generando investigación de aula o llevarla fuera de ella o de la universidad. El reto es aún mayor cuando hablamos de interacción social y extensión, pues ahora se extiende el saber docente a un actuar en sociedad, a un relacionamiento constante y aun manejo de redes de conocimiento, redes de redes y donde tu actuar pedagógico ya no es solo tuyo, es global. Tus clases pueden ser vistas en cualquier parte del mundo y trascender. El mundo actual ofrece al docente además compartir ideas, pensamientos, conocimientos y experiencias con otros docentes universitarios, en fin ser un docente planetario.

Siempre, queda mucho por hacer, el día que no ocurra, esto termina. Este siglo que recién empieza vislumbra un mundo de posibilidades al docente universitario, lo primero es que uno de los retos de la humanidad, es pensar más en sí mismos, dejando ver solo lo material o el conocimiento por el conocimiento. En este sentido es necesario afrontar desde las aulas y más aún fuera de ellas nuestra labor docente, haciéndola más humana, más planetaria. Es un reto que lleva a pensar a docentes de ciencias duras y blandas a buscar en paradigmas emergentes más vinculados a una recivilización de la humanidad, más ecoformativa más compleja y transdisciplinar. Debemos pensar en un docente más multidimensional con capacidad de adaptabilidad y crecimiento humano, un sujeto de diálogo y comunicador, que el mundo de hoy lo vea con alegría, adentrado en la era digital innovando su quehacer cotidiano.

En el tintero están todas las ideas que el docente en situaciones adversas logra éxitos, es aquí donde la excelencia debe estar presente, en lo adverso, en lo que para muchos resulta poco probable. No la excelencia de escritorio vinculado a cumplimiento de indicadores, sino de aquello que hacer crecer al profesor en su condición humana, en su espíritu, en su ecología planetaria.

Esta multidimensionalidad planteada para el docente universitario debe ser abierta, en un mundo muy complejo, religante y transdisciplinar, son las múltiples fases del cambio del mundo en cualquier contexto y escenario. De tal manera que el docente no se quede en su momento, sino sea un sujeto que crece y se renueva constantemente, revolucionario de su quehacer pedagógico, inmerso en todas las miradas tanto educativas como no educativas, es decir con capacidad de atrapar lo que el mundo le ofrece día a día.

REFERENCIAS

- Boaventura, S. (2016). *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. España: Akal. pp. 543.
- Bourdieu, P. (2012). *Homo academicus*. Argentina: Siglo veintiuno. pp. 11-35.
- Galeano, E. (2010). *Patas arriba. La Escuela del mundo al revés*. Argentina: Siglo veintiuno editores. pp. 365.
- González, J. (2020). *El sujeto objetivado objeto subjetivado. Transcomplejidad y aula mente social*. La Paz: Prisa. pp. 97.
- González, P. (2005). *Las Nuevas Ciencias y las Humanidades*. Barcelona: Anthropos Editorial. pp. 478.
- González, J. (2017). *Aula Mente social*. La Paz: Imprenta Prisa. Ltda. pp. 180.
- González, J. (2017). *Teoría Educativa Transcompleja*. La Paz: Prisa.
- Morin, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa. pp. 167.
- Nicolescu, B. (2002). *Manifiesto a la Transdisciplinariedad*. México. pp. 87.



6

Juan Miguel Bataloso Navas

CONCIENCIA Y COMPROMISO: APRENDER A SER Y APRENDER A ESTAR

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.558.89-102](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.558.89-102)

Vivimos tiempos de una incertidumbre cegadora. La pandemia del Covid-19 nos ha sumergido en un estado de inseguridad y temor muy parecido al provocado por las grandes catástrofes y esas guerras interminables que repartidas por todo el planeta siguen sembrando muerte y destrucción. Si ya antes de la pandemia nuestras sociedades eran extraordinariamente desiguales en la distribución de la riqueza mundial y nacional, ahora la brecha entre ricos y pobres, no solo se ha ampliado, sino que se ha hecho más letal. Una vez más, el individualismo, el consumismo y la ausencia de vínculos sociales fuertes y sólidos, están ganando la batalla a la responsabilidad, la generosidad y la solidaridad. Y mientras tanto, el mundo económico, el político y el educativo siguen siendo incapaces de alumbrar cambios y transformaciones estratégicas para hacer emerger un mundo más justo, más humano y solidario y sostenible.

Es verdad que en el mundo de las grandes instituciones y eventos académicos se siguen y siguen haciendo numerosas aportaciones que apuntan a la necesidad ineludible de un cambio de paradigma educativo. Pero es verdad también que todo ese grandísimo volumen de libros, artículos, conferencias y congresos no acaban de aterrizar en las aulas en las que se forman y educan las grandes mayorías de la infancia y la juventud de nuestro planeta.

Baste recordar que en el Informe de la UNESCO de 1972 coordinado y dirigido por Edgar Faure, que se titulaba “*Aprender a ser*” se afirmaba que la educación necesariamente tiene que ser un proceso permanente para toda la vida. Un proceso en el que deberían integrarse aspectos multidisciplinarios e interdisciplinarios que abarcasen tanto el conocimiento y el desarrollo científico-tecnológico, como el desarrollo humano, entendido éste en su dimensión ético-política y en su dimensión personal. De aquel Informe ha pasado ya casi medio siglo, pero sus propuestas y orientaciones, no solo siguen vigentes, sino que son tal vez más necesarias que nunca dada la crisis en la que estamos inmersos. En este sentido se afirmaba expresamente que

[...] ninguna educación sistemática ayuda generalmente al sujeto a conocerse a sí mismo, a comprender los componentes de su personalidad consciente e inconsciente, los mecanismos de su cerebro, el funcionamiento de su entendimiento, las leyes de su desenvolvimiento físico, el contenido de sus deseos y de sus sueños, la naturaleza de sus relaciones con los demás y con la colectividad. De esta forma la educación descuida este deber esencial: enseñar a los hombres el arte de vivir, de amar y de trabajar en una sociedad que ellos están llamados a crear a imagen de su ideal" (Faure, 1974: 127).

Veinticinco años más tarde, en 1996, la UNESCO, bajo la presidencia de D. Federico Mayor Zaragoza, publica el Informe Delors titulado "*La educación encierra un tesoro*" en el que se da cuenta de los famosos cuatro pilares de la educación (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser), pilares que son entendidos en un sentido global, armónico y sustentable del desarrollo humano. Así por ejemplo se señalaba de forma explícita que

La educación no sirve solamente para proveer al mundo económico de personas calificadas; no se dirige al ser humano como agente económico, sino que tiene como finalidad el desarrollo (...) El desarrollo del ser humano que va del nacimiento al fin de la vida, es un proceso dialéctico que comienza con el conocimiento de sí mismo y se abre después a las relaciones con los demás. En este sentido, la educación es sobre todo un viaje interior, cuyas etapas corresponden a las de la maduración constante de la personalidad (Delors, 1996: 90 y 108).

Por último y en 1999, la UNESCO, insistiendo en la extraordinaria y capital importancia que tiene el hecho de sentar unas mínimas bases para la educación del siglo XXI, promueve y edita la conocida obra de Edgar Morin de "*Los siete saberes de la educación para el futuro*" en la que se proponen las conocidas siete grandes líneas transversales de fundamentación e intervención educativa: las cegueras del conocimiento; los principios del conocimiento pertinente; la condición humana; la identidad terrenal; enfrentar las incertidumbres; la comprensión y la ética del género humano, (Morin, E.; 1999) líneas que a nuestro juicio forman y quedan integradas en la cartografía del desarrollo humano propuesta por Ken Wilber. (Wilber, 2001, 2007).

Legados a este punto, lo cierto es que estos saberes transversales del “*Aprender a Ser*” que a lo largo de los últimos cincuenta años se han ido proponiendo en los distintos informes de la UNESCO, así como también en los discursos y propuestas de las diferentes reformas educativas que se han llevado a cabo a lo largo y ancho de nuestro planeta, aunque no han conseguido llegar todavía a la totalidad de las prácticas cotidianas de nuestras escuelas, siguen a mi juicio más vigentes que nunca. Pero si ya el “*Aprender a Ser*” es un eje transversal insustituible de cualquier proceso verdaderamente educativo, este eje sería insostenible, desarmónico, desequilibrado e incompleto, sino estuviese fuertemente asociado y a unido con el “*Aprender a Estar*”.

Si “*Aprender a Ser*” significa iniciar y continuar un proceso interminable de conocimiento de sí mismo y de desarrollo de valores éticos y espirituales en el sentido de buscar y encontrar paz interior aprendiendo a amar incondicionalmente, “*Aprender a Estar*” no es más que aprender a comprometerse. Aprender, no solo a comprender y concebir mentalmente el significado y el sentido de la responsabilidad, la solidaridad y el amor, sino sobre todo a comportarse en todo momento y en todo lugar conforme a esos principios de vida y esperanza siendo capaces de realizar acciones concretas para hacer visibles esos valores.

El tiempo de las hermosas palabras y las grandes aspiraciones, si bien nos ha permitido iluminar nuestras conciencias y discernir lo que vale realmente la pena ser enseñado y aprendido, ya se ha terminado. Es ahora y no en el mañana prometeico, donde debemos aplicar, cada uno en el metro cuadrado que pisa, con nuestra conducta comprometida que únicamente podemos evaluar mediante actos y no mediante intenciones y buenos deseos, que realmente podemos construir espacios de convivencia más justos, humanos, solidarios y sostenibles. Urge por tanto plantearse, no solo nuevas preguntas que nos conduzcan a nuevos saberes, sino sobre todo nuevas propuestas que se concreten en nuevos haceres y nuevas prácticas, pero no como ideales teóricos, sino como conducta y acciones visibles en lo cotidiano de nuestras aulas.

Para empezar, habría que preguntarse ¿Qué es lo que realmente hace que un docente trabaje y se comporte de forma comprometida y natural con la Educación y se entregue plenamente a sus alumnos? ¿Qué es lo que hace posible que existan personas radical y absolutamente comprometidas con los valores de justicia, libertad, responsabilidad y solidaridad? ¿Acaso es solamente un atributo que únicamente los grandes héroes y santos pueden mostrar? ¿Es que acaso un ciudadano de a pie o un docente que enseña diariamente en sus aulas de Educación Obligatoria, no puede contagiar y animar a que sus alumnos asuman valores éticos por el simple hecho de que los ven y experimentan en su conducta humana y profesional? ¿Qué diferencia hay entre un funcionario docente y un profesional de la Educación entregado a una Vocación de servicio y de transformación humana y social? ¿Qué cambios habría que operar en los sistemas educativos y en las organizaciones escolares para hacer posible que nuestros alumnos sean más responsables y solidarios? ¿Acaso podemos esperar de las Escuelas que produzcan transformaciones sociales, cuando las condiciones materiales de existencia de los docentes de Enseñanza Obligatoria son en la mayoría de las veces infrahumanas e insostenibles? ¿No será que el mundo de la Academia, las Universidades y los Teóricos de la Educación está cada vez más alejado de la realidad educativa que viven diariamente los docentes de la Enseñanza Obligatoria? ¿No será que ese mundo se está convirtiendo, si es que no lo ha hecho ya, en un círculo selecto y endogámico de intelectuales de escaso impacto en la vida diaria de las Escuelas y cuyo discurso es cada vez más abstracto, teórico e impracticable?

Evidentemente, todas estas preguntas, si bien tengo la posibilidad de hacerlas, mi simple verdad es que no soy capaz de responderlas de forma concluyente y si pudiese responderlas, necesariamente me tendría que remitir a mi propia experiencia como docente de Enseñanza Obligatoria durante casi treinta años. Es de suma importancia pues realizar evaluaciones rigurosas, no solo cuantitativas, sino sobre todo cualitativas

de lo que ocurre realmente y a diario en nuestras aulas de hoy. Sin embargo, el mundo de la Educación está tan profundamente burocratizado, subordinado y determinado por las políticas económicas y sociales de los gobiernos de turno, que realmente los cambios visibles son muy escasos. Muy escasos, en lo que se refiere, no solo a las garantías, consolidación y extensión del Derecho Humano Universal a la Educación, sino también a los recursos y medios necesarios que los docentes y las Escuelas de Educación Obligatoria Pública necesitan para que ese Derecho sea plenamente efectivo. Y no digamos si profundizamos en los planes, programas y cursos de formación inicial y continua del profesorado, al que por cierto se le sigue exigiendo institucional y socialmente que asuman la responsabilidad de resolver todos los males sociales sin proporcionarles los recursos y las herramientas básicas para asumir las competencias escolares básicas. Lamentablemente, los gobiernos de turno siguen de uno u otro modo chantajeando con la mística de la abnegación vocacional, a un profesorado que antes y durante el ejercicio de su profesión es sobre todo y también una persona. (Abraham, 1986, 2011)

Por todo esto, me atrevo a pensar, que, aunque debemos estar siempre alertas para reivindicar mejoras en las políticas educativas públicas, nada podríamos conseguir si los docentes no se sumergen en un cambio profundo, no tanto de metodologías y técnicas, que también, sino en un cambio de conciencia personal y profesional. Cambio de conciencia, que les permitiese afirmar y desarrollar tanto su vocación y competencias profesionales, como su propia persona en todas sus dimensiones.

Mi propia experiencia personal y como docente me dice que el primer paso en todo proceso educativo dirigido a que nuestros alumnos adquieran niveles más desarrollados de conciencia y por consiguiente ejecuten conductas cada vez más comprometidas consigo mismos, con los demás y con el entorno natural y social, es aprender a ser sensibles.

Aprender a ser sensibles es sin duda aprender a reconocer e identificar sensaciones, es decir, reconocer e identificar los datos y la información procedente de nuestros órganos de los sentidos, al mismo tiempo que a ser conscientes de que dichos datos provocan en nosotros emociones ya sean de agrado o desagrado, bienestar o malestar, placer o displacer. Esto significa también aprender a observar y a observarse, algo que jamás puede conseguirse si no ponemos en marcha procedimientos para incrementar, agudizar y enfocar nuestra atención.

Debemos a Francisco Varela y a su “*Teoría de la Enacción*”, el descubrimiento de que las informaciones que obtenemos mediante nuestras sensaciones o el proceso de construcción de conocimiento no son una representación de un mundo exterior a nosotros que está ahí para ser incorporado por nuestra mente. No son espejos de un mundo o una mente independientes del sujeto cognoscente, sino que, por el contrario, hay que entenderlos como procesos activos de construcción, deconstrucción y reconstrucción de un mundo y una mente que son inseparables tanto del cuerpo y los mecanismos sensorio-motrices, como de la historia total de las acciones en las que el sujeto cognoscente participa en sus relaciones de interdependencia con el medio ambiente. La mente no es el reflejo de la realidad exterior o interior, como tampoco el conocimiento es una copia de un mundo o una mente pre-dados. La cognición es entonces un proceso activo e interactivo corporizado en el que el individuo construye un mundo, que ni es una representación fiel de una realidad independiente que está ahí para ser copiada, captada o incorporada a la mente, como tampoco la realidad o el mundo son una proyección exclusivamente mental construida por el sujeto.

En palabras de Varela: *“las estructuras cognitivas emergen de los modelos sensorio-motores recurrentes que permiten que la acción sea guiada por la percepción. La cognición no es representación sino acción corporizada, el mundo que conocemos no es predado, sino que*

se enactúa a través de nuestra historia de acoplamiento estructural (...)

PREGUNTA 1: ¿Qué es la cognición? RESPUESTA: Enacción. Historia del acoplamiento corporal que enactúa (hace emerger) un mundo.

PREGUNTA 2: ¿Cómo funciona? RESPUESTA: A través de una red que consiste en múltiples niveles de subredes sensorio-motrices interconectadas.

PREGUNTA 3: ¿Cómo saber si un sistema cognitivo funciona adecuadamente? RESPUESTA: Cuando se transforma en parte de un mundo de significación preexistente (como hacen los vástagos de toda especie) o configura uno nuevo (como ocurre en la historia de la evolución)” (Varela, 1992: 240; 2000: 211).

Hasta aquí es muy fácil comprender que cada ser humano construye, deconstruye y reconstruye continuamente la realidad, en función de esa dinámica de acoplamiento estructural que cada sujeto como organismo vivo, de forma enteramente original desarrolla. Pero ¿Qué es lo que hace que unos seres humanos sean más sensibles que otros, no solo en términos sensitivos, sino en términos de empatía, generosidad y compasión por los demás? ¿Qué es lo que hace que una persona se comprometa hasta tal punto con sus semejantes, siendo capaz de arriesgar su propia vida o seguridad y comodidad con tal de que el otro viva y/o mejore su situación vital y existencial?

Si la finalidad estratégica de todo proceso educativo dirigido a desarrollar la responsabilidad individual y social y por consiguiente el compromiso personal, social, moral, político y ecológico, necesariamente hay que comenzar por aprender a ser sensibles. Y el desarrollo de la sensibilidad personal, no solo depende de la facilitación y de las oportunidades que cada individuo tiene de experimentar diferentes sensaciones y vivir diferentes acontecimientos, sino también de algo a lo que se ha prestado escasa importancia tanto a nivel teórico como a nivel práctico. Me estoy refiriendo a tres prácticas procedimentales indispensables si es que queremos realmente desarrollar la sensibilidad sensitiva, personal y social: el silencio, la atención y el pensamiento crítico.

Tal vez sea el silencio, como estado mental previo a toda experiencia sensitiva, lo primero que todo ser humano debería aprender para ser capaz después, tanto de aprender a reconocer, identificar y discernir, como de aprender a mantener la calma y conseguir estados de sosiego, serenidad y paz interior. Obviamente en un mundo atravesado por la rapidez, la inmediatez, la eficacia, la competitividad, el pensamiento reactivo y productivo y sobre todo el ruido tóxico y contaminante de los infinitos intercambios de información de las llamadas redes sociales virtuales y de los grandes medios de comunicación, destinar tiempos en el aula a “hacer silencio” en nuestra mentes, utilizando cualquiera de los numerosos procedimientos de meditación y relajación de los que disponemos, es considerado como perder el tiempo. Por desgracia nuestras Escuelas, más que espacios en los que podemos desarrollarnos como personas y aprender a conocer, reconocer y comprometerse con valores éticos y espirituales, son en realidad apéndice de un utilitario sistema mercantil, capitalista y patriarcal dependiente de una gigantesca maquinaria burocrática en la que “*aprender a ser*” como decía aquel Informe de la Unesco de 1972, no pasa de ser una simple referencia bibliográfica.

En segundo lugar y al mismo tiempo, para aprender a ser sensibles necesariamente tenemos que aprender a prestar atención, o mejor que “prestar”, lo cual induce a pensar que es algo añadido y circunstancial, deberíamos en realidad “aprender a hacer atención”. Se trata en suma de comportarse de tal modo, que nos podamos sumergir en estados mentales de concentración, no solo en la tarea, sino también en las sensaciones internas que experimentamos al realizarla. Sin ser capaces de atención, es imposible que podamos desarrollar nuestra sensibilidad, como tampoco nuestra capacidad de observar y sentir más allá de lo que aparente o superficialmente nos indican nuestras sensaciones y mucho menos aprender a disfrutar de sentimientos de autocompetencia o de una motivación intrínseca por la tarea o el trabajo bien hecho. A su vez, una persona “atenta” no es solamente aquella que es capaz de discernimiento y claridad perceptiva, sino también aquella que se inclina

por realizar acciones y comportamientos de cuidado, sostenimiento y respeto profundo tanto a la vida humana como a la vida en todo el Planeta. Sin atención, no es posible que seamos capaces de comprometernos con causas nobles y justas fundadas en valores éticos universales y de realizar acciones efectivas de cuidado, ayuda, generosidad, cooperación y solidaridad en nuestra vida cotidiana.

Pero el silencio y la atención, aunque son realmente indispensables para aprender a ser sensibles, responsables y a comprometerse con uno mismo y con los demás, no son suficientes para que nuestras acciones sean realmente efectivas y coherentes con los fines que pretendemos. Necesitamos de otro componente, que por desgracia también es algo puramente marginal o inexistente en la vida diaria de nuestras Escuelas. Me estoy refiriendo al pensamiento interrogativo, crítico y autocrítico. Y es que nuestras Escuelas siguen montadas, estructuradas y orientadas por un curriculum exclusivamente disciplinar y fragmentario cuya finalidad consiste en que nuestros alumnos memoricen respuestas para ser reproducidas conforme las normas y autoridades académicas determinen o exijan. Es indispensable pues practicar una “*Pedagogía de la pregunta*” dado que aprender a formular preguntas es una habilidad de mucha mayor trascendencia cognitiva, personal y social que aprender a dar respuestas.

Si a lo largo de siglos de pedagogías pasivas y memorísticas, nuestros alumnos han sido adiestrados en responder a preguntas que ellos no hacían, ahora es necesario invertir los fundamentos, dado que el conocimiento únicamente se genera a partir de la formulación de preguntas. Nuestro tiempo, como diría Paulo Freire está necesitado con urgencia de un triple cambio pedagógico y político de forma que nos permita pasar de la pedagogía-política del pesimismo (victimismo) a la pedagogía-política de la esperanza (autonomía); de la pedagogía-política de la respuesta (despotismo) a la pedagogía-política de la pregunta (crítica) y de la pedagogía-política domesticadora (burocrática) a la pedagogía problematizadora (democrática). Como el mismo Paulo Freire nos decía

No hay pregunta tonta ni tampoco hay respuestas definitivas. Yo diría incluso que la necesidad de preguntar forma parte de la naturaleza de la existencia humana. El hombre y la mujer deben actuar sobre el mundo y preguntar sobre la acción. No es bueno conocer sin preguntarse y sin preguntar. Es preciso que el educador testimonie a los educandos el gusto de la pregunta y el respeto a la pregunta. En la Educación Liberadora, uno de los temas fundamentales en el comienzo de los cursos, es **una reflexión sobre la pregunta**. La pregunta fundamental enraizada en la práctica (Freire, 1985, 1997).

Decía Erich Fromm que para aprender la humildad no es necesario leer libros de ética, como tampoco estudiar tratados de psicología de la personalidad. Basta únicamente con observar, contemplar o acercarse a una persona humilde para darse cuenta, no solo de su significado sino también de la conducta de sencillez y dulzura que la acompaña y así misteriosamente podemos “ser tocados” o contagiados, entonces, aprendemos (Fromm, E.; 1984). Así pues, para aprender a ser y a estar sensibles, o para desarrollar nuestra sensibilidad observando, contemplando, haciendo silencio, atención, así como discerniendo, haciendo crítica y autocrítica, tampoco son necesarios los libros y esos fragmentos disciplinarios y secuenciados temporalmente que configuran los programas y horarios escolares.

Del mismo modo, para hacer emerger y desarrollar la conciencia en nosotros mismos y en nuestros alumnos, no es necesario dar discursos y ofrecer lecturas obligatorias o de referencia, basta con crear espacios y ambientes en los cuales la Educación sea realmente una práctica de libertad en los que puedan emerger comportamientos de sensibilidad, atención, afecto, cariño y en definitiva de amor (Freire, 1975). Algo, por cierto, que únicamente es posible, si el docente está realmente embarcado y comprometido personal y profesionalmente con la transformación y el desarrollo de su propia conciencia. Pero los cambios de conciencia no son cambios abstractos o discursivos que afecten exclusivamente a la forma de percibir la realidad, son sobre

todo cambios complejos y de comprensión en los que intervienen no solamente las estructuras cognitivas, sino la integridad de la persona que es básicamente estructura corporal y estructura emocional situada, es decir contextualizada y en permanente relaciones de interdependencia con su medio ambiente social y natural . Se trata pues de cambios que ponen en relación las condiciones materiales de existencia, contextuales y de vida cotidiana, con el conocimiento, los sentimientos y con los valores. Una relación que se concreta mediante la acción sobre, en y a partir de la lectura de la realidad común de la que participamos.

Dicho en otras palabras, cambiar de conciencia no es sólo cambiar de perspectiva perceptiva, es sobre todo adoptar una actitud comprensiva, tanto en el sentido holístico, integral y contextualizado de los fenómenos (naturales, sociales, culturales, políticos, educativos, psicológicos, etc.) como en el sentido afectivo de comprender humanamente, de empatizar con nuestros semejantes, de reconocernos en los demás como seres limitados, erráticos y complejos (Morin, 1999). Y esto es así, porque ser plenamente consciente, desarrollar nuestra sensibilidad, atención y una conciencia crítica y autocrítica que nos conmueva y nos impulse al compromiso consciente y voluntario no es un asunto exclusivamente individual y de sensibilidad, sino que afecta y está implícito en nuestros vínculos y relaciones sociales, en nuestra disposición y realización del diálogo, en las interacciones con nuestros semejantes mediadas por las condiciones existenciales que compartimos. No se trata pues, de estimular soluciones personales e individualistas a conflictos sociales objetivos, sino de buscar cooperativa y solidariamente soluciones sociales a problemas que aparentemente se presentan como exclusivamente personales e individuales. Sin embargo, no podemos olvidar que nuestros problemas personales, no están causados solamente por condiciones materiales opresivas y de injusticia, sino por formas y modos de conducta basados en la alienación, el infantilismo, la ignorancia y en esa patología de la normalidad que tan acertadamente ha sido denominada como “*normosis*” por Pierre Weil y Roberto Crema. (Weil, Leloup, Crema, 2003)

Hacer pedagogía de la conciencia, es entonces crear ambientes educativos estimulantes y propiciadores de la pregunta, la interrogación, la duda, el afrontamiento de la incertidumbre, el diálogo, la cooperación, la solidaridad, la responsabilidad, el esfuerzo y el compromiso. No puede entenderse entonces una pedagogía de la conciencia, sin que exista al mismo tiempo, una “*pedagogía de la pregunta*” (Freire, P.; 1985); una “*pedagogía de la esperanza*” (Freire, P.; 1993), una “*reforma del pensamiento*” (Morin, 1999; 2000; 2011) y en definitiva una pedagogía del amor.

Corresponde pues igualmente a educadores, formadores y docentes, asumir la responsabilidad y la competencia de educar y educarse en lo que Humberto Maturana ha denominado «*biología del amor*» (Maturana, 1995) y que la doctora Maria Cândida Moraes entiende como amor, solidaridad y coherencia, lo que implica

[...] a integração entre o sentir, o pensar e o agir, a integração entre razão e emoção, o resgate dos sentimentos como expressão de nossa verdade interior. É educar visando a restauração da inteireza humana e conspirar a favor da multidimensionalidade do ser. Educar na biologia do amor é cuidar do desenvolvimento do pensamento e das inteligências e, ao mesmo tempo, educar para a escuta do sentimento e abertura do coração. Para tanto, é necessário criar um espaço acolhedor, desafiante, amoroso e não competitivo, um espaço onde se corrija o fazer em contínuo diálogo com o ser[...] (Moraes, 2003: 5).

REFERENCIAS

- Abraham, A. (1980) *El enseñante es también una persona*. Gedisa. Barcelona.
- Abraham, A. (2011) *El mundo interior de los enseñantes*. Gedisa. Barcelona.
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana-Unesco. Madrid.

- Faure, E. (1974) *Aprender a ser. La educación del futuro*. Unesco-Alianza. Barcelona.
- Freire, P. (1976) *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI. Madrid.
- Freire, P. (1985) *De las virtudes del educador*. Conferencia pronunciada por Paulo Freire el 21 de junio de 1985 en Buenos Aires. Recuperado de http://educacionsantacruz.gov.ar/diadelmaestro/ACTIVIDAD/TEXTOS_PROPUESTAS/DE_LAS_VITRUDES_DEL_EDUCADOR_FREIRE.pdf
- Freire, P. (1993) *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Madrid.
- Freire, P. (1997) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI. México D.F.
- Fromm, E. (1984) *Sobre la desobediencia y otros ensayos*. Barcelona. Paidós.
- Maturana, H. (1995) *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile. Dolmen.
- Moraes, Maria C. (2003) *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis. Vozes.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París. Unesco. Recuperado de <https://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/descarga-libro-los-7-saberes.html>
- Morin, E. (2000) *La mente bien ordenada*. Seix Barral. Barcelona.
- Morin, E. (2011) *La vía para el futuro de la humanidad*. Paidós. Barcelona.
- Varela, F.; Thompson, E.; Rosch, E. (1992) *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Gedisa. Barcelona.
- Varela, F. (2000) *El fenómeno de la vida*. Dolmen. Santiago de Chile.
- Weil, P.; Leloup, J.Y.; Crema, R. (2003) *Normose. A patologia da normalidade*. Campinas SP. Verus.
- Wilber, K. (2001) *Una teoría del todo*. Kairós. Barcelona.
- Wilber, K. (2007) *Espiritualidad integral*. Kairós. Barcelona.



7

Maria Cândida Moraes

CRIATIVIDADE EM UMA PERSPECTIVA ECOSSISTÊMICA

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.558.103-124](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.558.103-124)

INTRODUÇÃO

Ao iniciar este ensaio, tento esclarecer, primeiramente, o que entendo por perspectiva teórica, enfocando a seguir os conceitos de complexidade e transdisciplinaridade considerados eixos estruturantes da perspectiva ecossistêmica. Após, estabelecer alguns princípios ou categorias caracterizadoras desta perspectiva teórica e reveladoras de sua dinâmica complexa e transdisciplinar, busco desenvolver novas explicações e compreensões em torno do conceito de criatividade, destacando a necessidade de uma renovação conceitual nesta área, a partir dos aportes teóricos trabalhados.

Assim, uma perspectiva teórica representa uma postura filosófica subjacente a uma epistemologia e a uma metodologia e que proporciona um determinado contexto e uma fundamentação específica para o desenvolvimento, não apenas de pesquisas, mas também de atividades, valores e visões de mundo. Toda perspectiva teórica traz consigo uma estrutura lógica, com seus respectivos critérios de validação.

Visões de mundo, ou cosmovisões, são interpretações da realidade e refletem o quadro epistemológico que engloba os paradigmas sociais vigentes. São leituras ou intuições da realidade ou das múltiplas realidades existentes que integram diferentes conceitos, teorias e ideias subjacentes ao referencial epistêmico presente em cada um de nós. Cada sujeito conhece, pensa e age de acordo com o paradigma em que culturalmente encontra-se inscrito. Seus sistemas de ideias e de pensamentos são organizados de acordo com ele, em função daquilo que acredita. É algo que está impregnado em cada sujeito e que, muitas vezes, não é percebido.

Concordo com Edgar Morin (1992, p. 190), ao observar que “o paradigma é inconsciente, mas irriga o pensamento consciente”. Ele é o organizador da estrutura representada pelo pensamento. É parte

dele e está presente no seio das ideias e, logicamente, no coração das teorias científicas. Para Edgar Morin apud Roger-Ciurana (1997, p. 324), “*el paradigma orienta, gobierna, controla la organización de los razonamientos individuales y los sistemas de ideas que le obedecen*”. Ou seja, ele rege a lógica ordenada do discurso, a ordem do mundo e dá sentido às atuações sociopolíticas. Isto me leva a concluir que o paradigma é algo que vai além da ciência, como proposto por Kuhn, influenciando todo pensamento, sistema de ideias e processo de construção de conhecimento.

Assim, cada perspectiva teórica, representativa de determinado paradigma, adota posturas ontológicas e epistemológicas diferentes em relação à natureza da realidade e do conhecimento. Cada paradigma apresenta seus fundamentos e suas explicações a respeito do funcionamento do real e influencia a leitura e a compreensão dos aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos envolvidos, bem como a leitura dos fatos corriqueiros da própria vida. Isto porque, toda e qualquer opção metodológica pressupõe, implicitamente, uma tomada de posição ontológica e epistemológica, pois existe um nó górdio unindo todas essas dimensões. Da mesma forma, existe uma atadura que não desata entre epistemologia e antropologia, indicando que o ser, o conhecer e o fazer são dimensões humanas inseparáveis em nossa corporeidade.

Desta forma, um paradigma, ou uma perspectiva teórica, seleciona um conjunto de conceitos-mestre e determina o uso das operações lógicas. Ele governa a lógica do discurso e confere uma visão de mundo que acaba, inconscientemente, influenciando a evolução da consciência individual e coletiva. Consequentemente, mudar de paradigma significa mudar de perspectiva teórica e epistemológica, ou seja, mudar a visão de mundo, o tipo de racionalidade que predomina no pensamento humano. Em educação, significa também mudar a maneira de pensar, de agir, de educar e pesquisar.

DA COMPLEXIDADE GENERALIZADA À PERSPECTIVA ECOSSISTÊMICA

Isto posto, entendo que uma perspectiva teórica, como um sistema de ideias, é uma construção do espírito humano que questiona o mundo ao seu redor em busca de solução às problemáticas emergentes. E todo sistema de ideias obedece a determinados princípios lógicos de organização do conhecimento, derivados do paradigma que o orienta. No caso do Paradigma Ecológico, a complexidade e a transdisciplinaridade são os dois conceitos axiais estruturantes de seu arcabouço teórico, ao redor dos quais vem sendo construído um sistema de ideias e conceitos concatenados que obedecem a um conjunto de pressupostos lógicos derivados destes dois princípios ontológicos, epistemológicos e metodológicos.

Desta forma, quando eu me refiro à **complexidade** como um dos conceitos estruturantes da perspectiva ecossistêmica, estou, em geral, me referindo à complexidade generalizada⁸, em sua dimensão ontológica e epistemológica novo paradigmática. E, neste sentido, para Edgar Morin, a complexidade generalizada traz consigo um conjunto de princípios que ajuda o ser humano a aprender a pensar, a conhecer e atuar em congruência com ele. Esta nova dinâmica operacional é fruto dessa tessitura comum que coloca como sendo inseparavelmente associados o indivíduo e o contexto, a ordem, a desordem e a organização, o sujeito e o objeto, e todos os demais tecidos que regem os acontecimentos, as ações e as interações organizacionais que tecem a trama da vida.

8 Edgar Morin explica que a “complexidade restrita” seria aquela surgida na teoria dos sistemas complexos, das ciências da complexidade, englobando a concepção fractalista ou a teoria do caos. Ela se interessa essencialmente pelo que acontece nos sistemas complexos. Por sua vez, a “complexidade generalizada” pressupõe o repensar epistemológico que incide na organização do conhecimento, revelando assim um problema de ordem paradigmática.

A partir da obra de Edgar Morin, a complexidade, em sua dimensão lógica, passou também a indicar uma maneira lógica de operar o pensamento e desenvolver a ação. Pensar de maneira complexa é ver o objeto relacionalmente, de modo contextualizado, pois não é possível fragmentar o que é complexo e relacional. E para compreender esta realidade ontologicamente complexa, Morin desenvolveu uma *Epistemologia da Complexidade*, com seus operadores cognitivos para um pensar complexo. Assim, é também importante não confundir o ato de “pensar complexo” com a perspectiva filosófica - Pensamento Complexo. É melhor usar o termo - Pensamento Complexo - quando se trata de teorias, fundamentos e bases filosóficas da complexidade. A expressão ‘pensar complexo’ refere-se ao ato de pensar complexamente, relacionalmente, usando os operadores cognitivos e demais categorias expressadas pela complexidade.

Por sua vez, a complexidade, como propriedade sistêmica, é o pano de fundo, o *background*, a base ontológica e epistemológica da transdisciplinaridade, um dos eixos constitutivos de sua metodologia e que revela a presença dessa tessitura comum que conecta a dinâmica operacional que ocorre entre o ser multidimensional e a realidade com seus múltiplos níveis fenomenológicos. A complexidade, como fruto de uma estrutura organizacional complexa, é o que une os diferentes níveis de realidade da matéria e os diversos níveis de percepção do sujeito, revelando que, fisicamente, somos o que somos, porque biológica, psicológica, espiritual, social e culturalmente somos a expressão de uma totalidade dinâmica representativa de todas as dimensões humanas complexamente enredadas.

O cerne da transdisciplinaridade está, portanto, na relação epistemológica entre sujeito e objeto do conhecimento. Um sujeito multidimensional que opera a partir de seus diferentes níveis de percepção e que atua em uma realidade também constituída por múltiplos níveis fenomenológicos, materialmente representativos das diferentes áreas do conhecimento, dos diferentes domínios linguísticos ou campos de ação.

E para conhecer o objeto, o sujeito transdisciplinar atua a partir de uma racionalidade complexa, aberta, utilizando os operadores cognitivos para um pensar complexo, na tentativa de melhor compreender a dinâmica relacional ocorrente entre ambos. Uma dinâmica que é contextualizada, aberta à incerteza, ao acaso e ao inesperado, sensível ao posicionamento do outro e superadora do conhecimento fragmentado e reducionista. Metodologicamente, a transdisciplinaridade ajuda a superar as fronteiras disciplinares que permeiam os diferentes níveis de materialidade do objeto representativos das diferentes áreas do conhecimento, em busca de um conhecer mais global, complexo e abrangente. Isso significa que o sujeito, ao trabalhar com o objeto transdisciplinar, tem uma outra liberdade para olhar, criar e atuar no mundo, liberdade para refletir e se expressar sem que isso possa ser uma ameaça para quem quer que seja.

Portanto, a transdisciplinaridade, como metodologia de construção de conhecimento, possibilita que o sujeito, ao dialogar com os diversos conteúdos disciplinares, opere, simultaneamente, com as várias dimensões constitutivas do ser humano. Ele atua como ser social, cultural e espiritual, reconhecendo, a complexidade de sua própria condição humana. Ao operar, transdisciplinarmente, com os conteúdos, ele trabalha, ao mesmo tempo, a multidimensionalidade humana, integrando o SER, o FAZER e o ESTAR. Ou seja, articula as dimensões corporais, psicológicas e espirituais, como também as culturais e sociais, o que o ajuda a se desenvolver humanamente e a transcender as condições materiais de sua existência. Ao mesmo tempo, em que constrói conhecimento, ele transforma o seu pensamento e a realidade na qual está inserido.

Desta forma, a transdisciplinaridade supõe uma nova racionalidade aberta que transcende os campos disciplinares da ciência, para reencontrar o sujeito, com sua arte, sua intuição, sua sensibilidade, criatividade e espiritualidade, atento à sua história de vida e aos saberes populares e tradicionais. A dinâmica transdisciplinar se ocupa

tanto dos conteúdos disciplinares, garantindo sua máxima qualidade, mas também dos conteúdos não disciplinares emergentes nas salas de aula, na escola, na comunidade e na sociedade, fazendo com que os conteúdos dialoguem com a vida, com o ambiente, com o cotidiano e com o contexto, para que o conhecimento construído seja pertinente e significativo para todos.

Portanto, metodologicamente, a transdisciplinaridade trata de captar o que é complexo, relacional, tecido em conjunto, não apenas no que se refere às informações procedentes das diferentes áreas do conhecimento, dos diversos objetos de estudo caracterizadores dos diferentes níveis de realidade, mas também como fenômeno humano, singular e único, capaz de atender as diversas dimensões humanas envolvidas no processo, não apenas a de natureza cognitiva, mas também a emocional, artística, criativa, estética e meditativa.

PERSPECTIVA ECOSSISTÊMICA

De acordo com Edgar Morin, o conceito de sistema nos remete à ideia de unidade global organizada, de unidade complexa. Uma unidade complexa que articula organizacionalmente diferentes elementos ou partes que interagem no tempo e no espaço. Uma unidade complexa nutrida por relações de interdependência entre seus elementos constitutivos e por propriedades compartilhadas. Em congruência com Edgar Morin, “*todo sistema é complexo*” (2007, p. 43). É essa organização de natureza ecossistêmica que dá consistência ao universo (Morin, 2007), que, por sua vez, funciona de maneira sistêmico-organizacional, constituído de totalidades/partes, a partir de uma dinâmica operacional em rede. Uma dinâmica de natureza ecossistêmica reveladora da interdependência complexa que acontece em todos os domínios da natureza.

Após essas explicações anteriores, entendo que a Perspectiva Ecológica parte de uma concepção ontológica de natureza complexa, na qual o ser está inserido no mundo, é parte integrante dele. Ser e realidade são compreendidos em sua dinâmica organizacional, produto de interações, de retroações, de emergências, de autoeco-organizações, de dinâmicas sinérgicas, convergentes e divergentes, onde a ordem e a desordem estão em constante diálogo para a estruturação das diferentes organizações.

O ser, para Morin, é sempre uma organização ativa que emerge das interações. Uma organização nutrida por diferentes fluxos que exigem abertura estrutural e fechamento organizacional, de acordo com Maturana e Varela (1995). Tais mecanismos são os que garantem o diálogo entre autonomia e dependência, perturbação e quietude, sapiência e demência e tudo aquilo que tece a trama da vida e permite todas as suas manifestações. Portanto, para o Pensamento Ecológico, o ser e a realidade emergem juntos, estão codeterminados em seus processos construtivos e evolutivos, estruturalmente acoplados em termos de energia, matéria e informação, interdependentes em todos os domínios da natureza.

Fundamentada nas explicações ontológicas de natureza complexa, a Perspectiva Ecológica reconhece a multidimensionalidade humana com sua trama complexa tecida pelos fatores constitutivos da realidade, envolvendo a dimensão física, considerada o substrato material que constitui a base do universo, o lugar da criação e da organização. Reconhece também a dimensão biológica, o “**bios**”, de onde emerge a vida que se enraíza na “**physis**” e que se desdobra na esfera antropossocial, a partir da qual surge o mundo das ideias, dos pensamentos, do desenvolvimento e da evolução humana. Valoriza também as dimensões psicológica e cultural, como partes inseparáveis do “**bios**”, do pensamento e do sentimento, da razão e da emoção, e das referências proporcionadas pelas crenças e valorizações que orientam a conduta dos indivíduos.

Esta formulação teórica a partir de uma *ontologia complexa* exige, por sua vez, uma epistemologia compatível com a natureza dos fenômenos ocorrentes. Neste caso, requer uma *epistemologia da complexidade*, já que existe um nó górdio entre o ser, o conhecer e o fazer. Este nó é consequência de outro nó górdio que conecta a ontologia, a epistemologia e a antropologia. Esta compreensão ontoepistemológica requer que concebamos os processos criativos a partir de uma *epistemologia complexa*, indicando que é preciso aprender a trabalhar com processos abertos, plurais e multidimensionais, nutridos pela incerteza, pela emergência, pela dialógica, pela recursividade e pelos processos autoeco-organizadores. Uma epistemologia capaz de religar o que precisa ser religado, de ecologizar o pensamento, o conhecimento e a ação, capaz de distinguir, mas sempre relacionando e articulando as relações sujeito/objeto/processo, indivíduo/contexto, educador/educando, teoria/prática, todo/partes etc. Isto me leva a concluir que, sob a perspectiva ecossistêmica, a pessoa, o processo, o ambiente e o produto criativo constituem um sistema relacional e que está subjacente a todo ato criativo.

Isto, certamente, implica em oferecer uma educação que desenvolva, prioritariamente, novas possibilidades didático-pedagógicas que trabalhem as várias dimensões da corporeidade humana e a partir delas se desenvolvam processos de aprendizagem criativa, cuja integração se dá na complexidade da condição humana, mediante processos reflexivos, criativos e críticos voltados para o autoconhecimento e a autoconsciência, como também para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da empatia e da solidariedade em relação ao outro e à natureza. Implica uma educação que parta do cotidiano da vida, do dia a dia do sujeito aprendiz e que resgate, entre outros aspectos, o verdadeiro sentido das coisas que acontecem ao seu redor, o sentido da vida cotidiana, o poder da palavra, do olhar e da escuta sensível, a sabedoria do saber cuidar, para que o indivíduo aprenda a desenvolver habilidades sociais e vitais que o ajudem a enfrentar os desafios existenciais, sociais e ecológicos, a cada dia, mais presentes em sua realidade.

E para se pensar a escola como um espaço de cruzamento de saberes e culturas e que propicia a emergência de processos criativos é preciso um olhar transdisciplinar sobre os processos de construção de conhecimento e de aprendizagem criativa. Assim, a transdisciplinaridade traz consigo essa nova racionalidade aberta, que transcende os campos disciplinares da ciência para reencontrar o sujeito, com seus diferentes níveis de percepção da realidade. Um sujeito com diferentes níveis cognitivos e emocionais, nutrido pela arte, pela intuição, por sua imaginação, sensibilidade, espiritualidade e criatividade.

CRIATIVIDADE: EM BUSCA DE NOVAS EXPLICAÇÕES E COMPREENSÕES

O que a criatividade tem a ver com a Perspectiva Ecológica? A criatividade é uma das categorias importantes do Pensamento Ecológico. O que isso significa? Significa que em vez de pensar a criatividade em termos de associação de ideias, capacidade para resolver problemas, condição de desenvolvimento pessoal ou de pensamento crítico, é preciso concebê-la a partir de uma fenomenologia complexa e transdisciplinar e analisá-la tendo como referência os princípios ou categorias que definem a Perspectiva Ecológica. É compreendê-la em sua própria natureza dinâmica, ou seja, a partir de um olhar mais profundo e abrangente sobre os acontecimentos, as atuações, as organizações e os sistemas como um todo e não somente pelo o que acontece com as pessoas. Isto porque a criatividade vai além das fronteiras humanas se a contemplarmos a partir de uma fenomenologia complexa e transdisciplinar (Torre; Moraes, 2006), enfocando não apenas o sujeito ou o objeto, mas as relações entre ambos.

Assim, sob a perspectiva ecológica, a criatividade precisa ser compreendida em sua dinâmica relacional, a partir de princípios

ou categorias derivadas dos pressupostos ontoepistemológicos que caracterizam esta perspectiva teórica, como, por exemplo, os princípios – dialógico, recursivo, retroativo, hologramático, não-linearidade, interatividade, incluindo também os princípios da autoeco-organização e da incerteza ontológica presentes na dinâmica das organizações complexas. Tais princípios ou categorias nos levam a compreender a criatividade em sua dinâmica ecossistêmica e que se materializa a partir de processos transdisciplinares que envolvem várias dimensões da corporeidade humana.

Portanto, a criatividade, sob este ponto de vista, é um fenômeno complexo e transdisciplinar que se manifesta como uma emergência, a partir de processos autoeco-organizadores que resultam na transformação do sistema e na criação de uma nova ordem. Emergência compreendida como uma nova combinação de elementos e padrões organizacionais, algo anteriormente inexistente no processo e que, em função da dinâmica complexa e transdisciplinar engendrada, apresenta-se de modo inédito e original. Para os físicos David Bohm e David Peat (2003), tais processos são intrínsecos à natureza da matéria, o que foi ratificado por Ilya Prigogine (1991), para quem a natureza traz consigo uma criatividade intrínseca à própria essência da matéria e que permite a emergência de novos sistemas, de novas totalidade/partes, de algo novo e criativo, com propriedades e qualidades novas que vão além do que existia anteriormente. E quando acontece no ser humano, esses processos provocam a busca por níveis mais profundos de percepção da realidade e que resultam na transformação da consciência humana.

Para o físico alemão Gerd Binnig, prêmio Nobel de Física de 1986, *a criatividade possibilita a emergência de novas unidades de ação e que, por sua vez, permitem a evolução de um sistema* (Binnig, 1996, p. 35). Para ele, toda unidade de ação é composta por subunidades e *“toda unidade de ação é um sistema (...) e esses sistemas ou unidades*

de ação estão vivos (...) são organismos vivos" (Binning, 1996. p. 181). Continuando em suas explicações, *"as unidades de ação se agrupam em uma rede de interação fractal, pela qual os ciclos de seleção acontecem"* (Binning, 1996. p. 181). Uma unidade de ação poderia ser uma colmeia, uma obra de arte, um livro, uma partitura musical, um formigueiro. Como unidades de ação, esses elementos ou objetos estão em permanente interação. São totalidades funcionais que se constituem como partes de outras unidades de ação.

Para esse autor, a evolução seria um processo criativo e a criatividade seria muito mais do que uma qualidade estritamente humana, independentemente de sua natureza. Concordando com ele, o fato de se referir a criatividade unicamente como capacidade humana é uma visão limitada, com o que estão de acordo outros renomados cientistas como David Bohm, David Peat, Ilya Prigogine, Rupert Sheldrake, cujas teorias revelam a ocorrência de processos criativos na natureza. A criatividade é uma propriedade-chave de toda organização viva, em função do fluxo de energia em constante holomovimento (Bohm, 1992). Esse fluxo de energia é reconhecido como princípio gerador dos processos de mudança e evolução que acontecem na natureza. A criatividade passa então a ser concebida como uma propriedade sistêmica intrínseca a própria dinâmica da vida, em função dos processos caóticos, emergentes e auto-organizadores que acontecem nos sistemas vivos.

Desta forma, a criatividade implica a gestação de algo novo em um contexto totalmente novo. Assim, entendo a criatividade humana como fruto de uma tessitura fenomenológica complexa, relacional, autoeco-organizadora, emergente e transcendente, tecida nos interstícios das vivências de um ser sensível-cultural, consciente/inconsciente, na trama transdisciplinar do conhecimento e na pluralidade de percepções e significados emergentes, a partir de uma dinâmica complexa que acontece entre os diferentes níveis de materialidade do objeto e os diferentes níveis de percepção do sujeito.

O potencial criador se manifesta ao estabelecer correspondência entre o mundo exterior do objeto e o mundo interior do sujeito, ou seja, entre os diferentes níveis de materialidade do objeto e os diferentes níveis de percepção e de compreensão dos sujeitos, incluindo, aqui, não apenas os aspectos cognitivo/emocionais, mas também os pensamentos - simbólico, mítico, mágico, intuitivo, bem como a dimensão espiritual. Como expressão de uma fenomenologia complexa e transdisciplinar, a criatividade requer diferentes formas de expressão e de materialização do objeto criativo, diferentes linguagens, dentre elas, a corporal, lúdica, poética, estética, musical, meditativa, que levem o sujeito transdisciplinar a explorar a riqueza de seu mundo interior, a se autoconhecer melhor, a perceber as potencialidades até então adormecidas, ou até mesmo, a curar sua energia emocional, desbloqueando a energia vital do ser vivente.

Para Rollo May, a criatividade se manifesta a partir da interação consciente do sujeito com o mundo que o rodeia, ou seja, a partir de um “encontro” que se apresenta na própria dinâmica da vida, em função da inseparabilidade entre subjetividade e objetividade, em seu viver/conviver. Para Rollo May (1982, pg. 39), em sua visão ecossistêmica, “o primeiro fator que notamos no ato criativo é a sua natureza de encontro”. Encontro com uma ideia, uma visão interior, um insight, um processo de iluminação qualquer, a partir de um certo engajamento que acontece no ato de criar, no ato de brincar, ou seja, uma criatividade emergente quando o encontro se materializa. Um ‘encontro’ que acontece sempre como aproximação de dois polos: “o polo subjetivo é a pessoa consciente no ato criativo (...) é o encontro do artista com o seu mundo (polo objetivo)” (May, 1982, p. 39). Um mundo que se inter-relaciona com a pessoa o tempo todo e que emerge no momento do “encontro”, a partir de uma relação dialógica contínua, integrando mundo e indivíduo, na qual um não existe sem a presença do outro.

Neste sentido, concordo com Rollo May para quem não é possível situar a criatividade apenas como fenômeno subjetivo ou estudá-la somente a partir do que acontece no íntimo do sujeito. Isto porque, para esse autor, o polo correspondente do mundo é inseparável do polo da criatividade do sujeito, sendo esta a expressão emergente de um processo de inter-relações da atividade da pessoa com o mundo (May, 1982). Esse autor ratifica sua visão ecossistêmica ao expressar que *“a criatividade é o encontro do ser humano intensamente consciente com o seu mundo”* (May, 1982, p. 53). Biologicamente falando, a criatividade é fruto do acoplamento estrutural entre sujeito e objeto. E para que essa criatividade genuína se materialize, ela depende da intensidade do encontro (May, 1982). Depende, portanto, do arrebatamento do artista no momento de criar, no momento do encontro criativo, no instante em que acontece o acoplamento estrutural entre sujeito e objeto, dependendo também da intensidade do encontro e do alto nível de percepção e de consciência do sujeito. Ora, esta compreensão de Rollo May a respeito da criatividade como emergência, fruto da interdependência relacional entre sujeito e objeto, tem muito a ver com as explicações ontológicas e epistemológicas das perspectivas científicas do Pensamento Ecossistêmico, pautadas nos fundamentos teóricos de Maturana e Varela e nas explicações científicas de Edgar Morin e de Basarab Nicolescu.

Isso porque, nos processos criativos nenhuma das dimensões humanas funciona de maneira isolada, autônoma e fragmentada, mas sempre de modo interdependente, relacional, interconectado, a partir de uma dinâmica operativa complexa em que o sujeito criativo e transdisciplinar e o objeto criado estão mutuamente implicados, acoplados estruturalmente e, portanto, necessariamente contextualizados. É um sujeito complexo, multidimensional em sua condição humana, com sua racionalidade aberta banhada pelas emoções, intuições e sentimentos, iluminada pelo imaginário, atuando sobre um objeto também constituído por vários níveis de materialidade, na tentativa de criá-lo,

de recriá-lo ou de resolver determinado problema. É um sujeito que ao vivenciar um processo criativo, flui a partir de uma dinâmica operativa espiralada dependente das circunstâncias nas quais se encontra inserido. Circunstâncias essas potencializadoras de um determinado campo energético e vibracional, informacional ou material que favorece o desenvolvimento da atividade e a expressão da criatividade.

Assim, sob a ótica da transdisciplinaridade, a criatividade é expressão dessa vivência complexa geradora de um conhecimento criativo de natureza transdisciplinar, que se materializa a partir das atividades desenvolvidas e das relações emergentes no processo. Para tanto, um fluxo de informações surge, atravessando os diferentes níveis de materialidade do objeto ali presente. Por exemplo, uma determinada atividade criativa pode requerer o conhecimento de várias áreas ou domínios linguísticos, cuja dinâmica passa a ser explorada à medida em que o trabalho vai se desenvolvendo, a partir da religação e do diálogo com o objeto, na tentativa de descobrir convergências, potencialidades, divergências, em busca de uma construção mais global, abrangente, integrada.

Ao manusear o objeto, ao explorar sua natureza material, as fronteiras disciplinares vão sendo ultrapassadas e o objeto vai sendo construído. Como um produto criativo, ele é fruto de um conhecimento diferenciado e percebido a partir do que acontece em um outro nível de materialidade, diferente daquele que lhe deu origem. Tudo isso ocorre ao manusear um determinado objeto e ao estar implicado na atividade desenvolvida, algo que exige esforço mental, concentração, atenção focada, encadeamento de pensamentos racionais, intuitivos, imaginativos que vão acontecendo em um movimento de fruição, de implicação total no processo, visando o alcance do objetivo pretendido.

Ao manipular, ou ao interagir com o objeto, novas informações vão sendo canalizadas, novas nuances ou facetas do objeto vão sendo desveladas, percebidas, exploradas, recriadas, construídas, descon-

truídas e reconstruídas em uma espiral evolutiva que amplia os níveis de percepção e de consciência do sujeito criativo. E nesse processo espiralado, evolutivo e criativo, o objeto criado já não se apresenta materializado no mesmo nível de realidade inicial, mas, sim, em outro nível de realidade superior, mais de acordo com o nível de percepção e de consciência daquele que o concebeu e que também se transformou.

Todo processo criativo é relacional, fruto do diálogo estabelecido entre o mundo exterior do objeto e o mundo interior do sujeito, a partir dessa tessitura complexa e transdisciplinar que acontece entre os diferentes níveis de materialidade do objeto e os diferentes níveis de percepção e de compreensão dos sujeitos e que resulta no objeto criado. Ele é fruto não apenas dos aspectos cognitivo/emocionais, mas também dos pensamentos - simbólico, mítico, mágico, intuitivo, bem como da dimensão espiritual. Todas essas dimensões humanas são acionadas e colocadas à disposição dos processos criativos, incluindo também a aprendizagem criativa.

É a partir desse diálogo e das interações ocorrentes entre o mundo exterior do objeto e o mundo interior do sujeito que o potencial criativo se manifesta como expressão do “terceiro incluído”, ou seja, daquela terceira possibilidade de manifestação da realidade diferente das anteriores que lhe deram origem. Emerge a partir de uma criatividade até então desconhecida, cujo resultado se manifesta em um outro nível fenomenológico diferente do que existia anteriormente. Para tanto, é preciso transcender a lógica clássica, binária, fragmentadora da realidade e das relações sujeito/objeto. Na lógica clássica, a representação ‘A’ é diferente da ‘não-A’ e não existe outra possibilidade de representação. A *lógica ternária ou do terceiro termo incluído* é aquela que admite a possibilidade de inclusão de um terceiro dinamismo energético, informacional ou material, ou de uma interação que vá além da representação ‘A’ e ‘não-A’ e que permite a ligação entre esses dois níveis diferentes, resolvendo assim os possíveis paradoxos existentes.

Esse diálogo transdisciplinar resgata a dimensão complementar das polaridades aparentemente contrárias, mediante uma metodologia que ajuda a promover a alteridade, o respeito ao pensamento divergente e que, embora seja diferente do meu, é absolutamente legítimo.

Concordando com Fayga Ostrower (1987, p. 55), “*o impulso elementar e a força vital para criar provem de áreas ocultas do ser*”. Para o físico Basarab Nicolescu (2002), isso significa que ela provém de uma alquimia processada na *zona de não-resistência, na zona do sagrado*⁹, catalisada pela intuição, pelo imaginário, pelos sentimentos, emoções e *insights* que afloram e pela consciência que se renova. No mundo das interações, das interdependências, da inseparabilidade sujeito/objeto, não existe espaço vazio, já que o vazio quântico está sempre cheio de energia, de potencialidade e de probabilidade. Tudo está potencialmente presente, embora nem tudo se materialize, dependendo das circunstâncias ocorrentes. Assim, na realidade quântica sempre existirá uma terceira possibilidade latente, um *terceiro incluído*, um terceiro mecanismo energético, informacional ou material, que poderá se manifestar criativamente, a partir do que acontece em um outro nível de materialidade ou de realidade do objeto. Não seria, então, a criatividade daquela força vital geradora de um conhecimento de natureza complexa e transdisciplinar que se manifesta como um *terceiro incluído*?

Assim, a natureza transdisciplinar da criatividade procura explorar aquilo que permeia a trama constituída pelos diferentes níveis de materialidade do objeto e os níveis de percepção do sujeito, aquilo que está na ordem implicada, dobrada dentro de cada um de nós, como aquele conhecimento inicialmente oculto que se materializa e se revela a partir de processos dialógicos, recursivos, hologramáticos e auto-organizadores envolvidos entre razão, emoção, imaginação e intuição.

9 É uma zona de transparência absoluta e que não se submete a nenhuma racionalidade ou racionalização. Corresponde ao lugar onde se trabalha a intuição, o imaginário, a criatividade e o sagrado (Nicolescu, 1999).

O estudo das implicações ontoepistemológicas do enredo quântico demonstra que o que concebemos como fenômenos discretos e desconectados, em realidade, estão conectados no nível quântico. E o que parece ser válido para um nível, não é válido para o outro. Assim, todas essas explicações ontológicas acabaram desembocando nas relações sujeito/objeto, mente/corpo, razão/emoção, indivíduo/contexto, com seus respectivos desdobramentos também nos fenômenos da criatividade e da espiritualidade. Relações essas que implicam abertura, mestiçagem, flexibilidade, probabilidade de ocorrência, emergência e autoeco-organização, em função da interpenetração sistêmica em termos de energia, matéria e informação.

A partir das descobertas da Física Quântica, a realidade passou a ser fruto de uma engenharia complexa, produto de interações, inter-relações, inter-retroações e processos de interdependência (Moraes, 1997). Tudo está tecido junto, tanto no que se refere ao campo físico, como ao biológico e ao antropológico, embora a ciência moderna continue tentando reduzir a complexidade fenomênica às suas unidades elementares e à ordem simplificada. A partir de Heisenberg (1993), percebeu-se que a complexidade também é fruto da probabilidade, ou seja, da possibilidade de ocorrências de interconexões, já que as partículas subatômicas não possuem significado enquanto entidades isoladas.

Talvez o mesmo aconteça com os fenômenos criativos, pois as atividades criativas também são frutos dessa engenharia complexa e que propicia experiências de inteireza, de plenitude, algo em que o sujeito está envolvido por inteiro em sua multidimensionalidade e que exige certa flexibilidade estrutural de pensamento, de ação, de fluência cognitiva, espiritual, psicológica ao lidar com o objeto ou ao vivenciar determinado processo criativo. São experiências ou vivências sentidas profundamente, não definíveis por palavras, mas compreendidas pela fruição, nutridas pelos *insights*, povoadas pela fantasia, pela imaginação e pelos sonhos que se articulam como teias urdidas com os materiais simbólicos. Enfim, são momentos criativos, intensos e signi-

ficativos, de vivência plena do aqui/agora, integrando intuição, ação, pensamento e sentimento em processos de fruição, a partir do senti-pensar/agir/criar de maneira integrada e fluída.

Assim, para o Pensamento Ecosistêmico, na dinâmica operacional de natureza criativa não é apenas o olhar sobre o sujeito que deve prevalecer e muito menos sobre o objeto. O importante é reconhecer a dinâmica operacional de natureza complexa e transdisciplinar presente no desenvolvimento de um ato criativo. Ou seja, reconhecer a dinâmica do todo que é produto de um processo em que os dois estão profundamente implicados. O mesmo acontece com o sujeito, no qual as emoções, as intuições, o imaginário que favorecem o fluir em uma experiência criativa dependem das condições e das circunstâncias envolvidas no todo, das circunstâncias geradoras de um determinado campo energético e vibracional que favorece, ou não, o desenvolvimento da atividade criadora e, conseqüentemente, a manifestação da criatividade. É este campo energético e informacional que nos ajuda a estabelecer a ponte entre a realidade interior do sujeito e a realidade material do objeto, entre a motivação intrínseca do sujeito e a motivação extrínseca catalisada por sua relação com o objeto que está sendo construído.

CONCLUINDO, PROVISORIAMENTE

A teoria por si mesma não transforma o professor, muito menos o trabalho pedagógico e o mundo ao seu redor. Seu papel na ciência é nos levar, se possível, a uma nova compreensão e a uma práxis transformadora, desde que estejamos convencidos de sua importância e necessidade, motivados pela capacidade de renovação do pensamento pedagógico, de transformação das matrizes pedagógicas, o que sabemos que não é nada fácil. Entretanto, entendo que o processo pedagógico inclusivo, inovador e transformador não se realiza facilmente, já que a maioria dos professores resistem à mudança,

pois trazem consigo a invisibilidade de um paradigma tradicional que norteia suas ações pedagógicas.

Mesmo assim, é preciso acreditar e investir no que Edgar Morin chama de *reforma do pensamento* para que possa ocorrer a reforma das instituições educacionais, para que uma nova consciência de cidadania se faça presente, capaz de colaborar para a solução de nossos problemas mais prementes. Para tanto, a complexidade e a transdisciplinaridade podem nos ajudar como referenciais teóricos, epistemológicos e metodológicos importantes que permitem a descoberta de novos horizontes para a criatividade ao propiciar a emergência de cenários educacionais que facilitem a sua manifestação no desenvolvimento de aprendizagens criativas, capazes de implicarem os alunos em seus processos de conhecer, aprender e criar.

Os pressupostos teóricos do Paradigma Ecológico que fundamentam uma prática pedagógica ajustada à natureza de uma criatividade complexa e transdisciplinar acenam para a existência de um novo ambiente educativo, cuja energia emergente pode gerar novos cenários de aprendizagem criativa. Cenários mais encorajadores e transformadores, onde prevaleça a liberdade para criar, cooperar e agir com responsabilidade, respeito e generosidade. Ambientes onde não haja sofrimento, pressão, preconceito e ceticismo diante dos erros, das controvérsias, das opiniões divergentes e das adversidades emergentes.

Tais cenários educativos são capazes de criar espaços de fluxos nutridores de bem-estar, de alegria, de processos de autorrealização pessoal e coletiva, nos quais o que mais importa são os momentos vividos, os processos experienciados, as experiências e sensações vividas, a atenção focada, o grau de satisfação obtido e não apenas o resultado ou produto validado por esta ou aquela sociedade. Enfim, são espaços educativos que propiciam momentos de vida intensos e significativos, de vivência plena do aqui/agora, integrando intuição, ação, pensamento e sentimento em processo de fruição, onde o sentir/pensar/agir/criar acontecem de maneira integrada e fluída.

REFERÊNCIAS

- Bohm, D. (1992). *A totalidade e a ordem implicada: Uma nova percepção da realidade*. São Paulo: Cultrix.
- Bohm, D; Peat, D. (2003) *Ciencia, orden y creatividad: Las raíces creativas de la ciencia y la vida*. Barcelona: Kairós.
- Binning, G. (1996). *Desde la nada: sobre la creatividad de la naturaleza e del ser humano*. Barcelona: Galáxia Gutemberg.
- Heisenberg, W. (1993). *Teoria, crítica e uma filosofia*. In A. Salam; W. Heisenberg; P. Dirac, A unificação das forças fundamentais: O desafio da física contemporânea, Rio de Janeiro: Zahar Ed.
- Ostrower, F. (1987). *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Maturana, H.; Varela, F. (1995). *A árvore do conhecimento*. Campinas/SP: Editorial Psy.
- May, R. (1982). *A coragem de criar*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Moraes, M. C. (1997). *Paradigma Educacional Emergente*. Campinas: Papirus.
- Morin, E. (1992). *O método IV: As ideias: sua natureza, vida, habitat e organização*. Sintra/Portugal: Publicações Europa América.
- Morin, E.; Roger-Ciurana, E; Motta, R. D. (2003) *Educar na era planetária: O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. São Paulo: Cortez Editora e UNESCO.
- Morin, E. (2007). *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina; 3ª Ed.
- Nicolescu, B. (2002). *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO.
- Nicolescu, B. (1999). "Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. In: Educação e transdisciplinaridade I. Brasília: UNESCO.
- Prigogine, I. (1991). *O reencantamento da natureza*. In R. Weber (org.), Diálogos com cientistas e sábios: A busca da unidade perdida. São Paulo: Cultrix.
- Ribeiro, O.; Moraes, M. C. (2014). *Criatividade em uma perspectiva transdisciplinar: rompendo crenças, mitos e concepções*. Brasília: UNESCO/ LiberLivro.

- Roger-Ciurana, E. (1997). *Edgar Morin: Introducción al pensamiento complejo*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico. Universidad de Valladolid.
- Torre, S. De La; Moraes, M.C. (2006). *Investigar en creatividad bajo el pensamiento complejo*. In: Saturnino de la Torre y Verónica Violant (orgs). *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol. 2. pp. 33-72. Málaga: Aljibe.
- Zohar, D. (1994). *O ser quântico*. São Paulo: Editora Nova Cultural.



8

Maria da Conceição de Almeida

Diogo Andrade Bornhausen

CRIATIVIDADE, UM CODINOME PARA O PENSAMENTO COMPLEXO

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.558.125-136](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.558.125-136)

*“É incrível a força que as coisas parecem ter
quando elas precisam acontecer!”*

Caetano Veloso

PARA COMEÇAR

A criatividade humana é um caso particular da criatividade presente na natureza estendida. Não se restringindo a um talento que emerge em alguns e não sendo um atributo próprio do pensamento científico, a criatividade supõe abertura do corpo-pensamento para as surpresas do mundo; requer ousadia para recolocar problemas impertinentes, pensar o improvável, abrir-se às surpresas e acasos da realidade.

Os propósitos gerais e meta-princípios que estão na base de nossa reflexão, podem ser anunciados assim: 1. As noções de método e pensamento complexo propostas por Edgar Morin, sobretudo em sua obra *O Método*, têm por contingências descobertas originadas em várias áreas do conhecimento e necessita do espírito criativo para articular entre si essas várias descobertas, ou parte delas. Para Morin, o método complexo é estratégia e não um programa à priori que se desenvolve por meio de uma sequência preestabelecida de ações. Estratégia supõe escolha de caminhos, curiosidade, jogo livre da mente, inventividade (Morin, 1999). O método complexo é, portanto, um apelo à criatividade. 2. A ideia de complexidade se contrapõe ao exercício do pensamento analítico de disjunção, simplificação, decomposição e encaixe da diversidade de saberes; se contrapõe também à conseqüente redução dessa diversidade a domínios especializados do conhecimento. O método de pensar complexo deve ser concebido como uma criatividade organizacional inaugural, dita propriamente complexa. 3. A dinâmica dos fenômenos complexos se expressa por meio da conexão entre os domínios cosmológicos, físicos, biológicos e humanos. Daí porque para perceber e conceber a complexidade e a criatividade no domínio fenomenal é

necessário igualmente exercitar a criatividade de método investigativo e uma comunicação dialógica capaz de operar vínculos que religam domínios diversos; 4. O conhecimento científico é um fenômeno emergente que se torna um acontecimento na história da espécie humana e se alimenta de elementos anteriores, proto-humanos. Dessa perspectiva, a epistemologia complexa requer e supõe uma biosocioantropologia fundamental e uma teoria da cultura imaginativa e transdisciplinar. 5. A comunicação humana, em sua essência hipersimbólica, é uma metamorfose da comunicação pré-humana, portanto ultrapassa, mas não suprime, as protolinguagens e códigos de comunicação que lhes antecedem. Por consequência, a compreensão complexa da comunicação humana apela para uma semiótica de base transdisciplinar, que interconecta a reflexão filosófica, com fragmentos de cenários pré-bióticos, elementos de uma etologia geral, um empenho fenomenológico aguçado e um corpo-vivo catalizador de vínculos, experiências primárias e sociotécnicas. Tal concepção de comunicação supõe a destreza de uma imaginação nômade, sem fronteiras paradigmáticas¹⁰.

PENSADORES CRIATIVOS E INAUGURAIIS

Por caminhos singulares e distintos, mas complementares, Ilya Prigogine (1917-2003), Edgar Morin (1921-), Dietmar Kamper (1936-2001), Vilém Flusser (1920-1991) e Norval Baitello Junior (1949-) apelam para a imaginação radical como uma senha para compreender e exercitar a criatividade nas ciências, nas artes, na comunicação humana e nas práticas de pesquisa.

10 Esses meta-princípios se constituem no horizonte maior de um projeto de pesquisa e intercâmbio entre o Centro Interdisciplinar de Semiótica da Cultura e da Mídia (CISC) da PUC de São Paulo e o Grupo de Estudos da Complexidade (GRECOM) ligado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio grande do Norte. No espaço desse ensaio, são compartilhadas ideias em construção no âmbito de um projeto de pós-doutorado levado a efeito pela parceria os dois autores do texto.

Ilya Prigogine – O russo-belga, ganhador do Nobel de Química de 1977 é enfático ao afirmar que existe criatividade no seio da natureza. “Quando Bergson escreve *L’evolution créatrice*, uma evolução que conduz ao homem, quando Alfred North Whitehead, um filósofo inglês contemporâneo fala da criatividade como uma propriedade fundamental do universo, é de novo alguma coisa que ultrapassa o homem” (Prigogine, 2002, p. 19-20). Numa síntese importante desse argumento lembra Prigogine que “há uma história cosmológica, no interior da qual há uma história da matéria, no interior da qual há uma história da vida, na qual há finalmente nossa própria história” (*idem*, p. 26).

Na *Carta para as futuras gerações* se mostra otimista quanto à evolução das ciências e afirma a potência do novo que se expressa com o nascimento das ciências da complexidade. “O apelo às ciências da complexidade não significa que estejamos sugerindo que as ciências humanas sejam ‘reduzidas’ à física. Nossa empreitada não é a da redução, mas da reconciliação. Conceitos introduzidos pelas ciências da complexidade podem servir como metáforas muito mais úteis do que o tradicional apelo a metáforas newtonianas” (*idem*, p. 13). Porque acredita na criatividade humana e nas ações individuais para edificar uma nova civilização afirma que “não precisamos de nenhum tipo de pós-humanismo...” desde que encontremos a estreita via entre a globalização e a preservação do pluralismo cultural, entre a violência e a política, entre a cultura da guerra e a cultura da razão” (*idem*, p.17).

Edgar Morin - A obra *O Método*, em 6 volumes e publicada entre 1977 e 2004 é, de certa perspectiva, uma grande genealogia que expõe o desdobramento da afirmação de Henri Bergson, Alfred North Whitehead e Ilya Prigogine, no que diz respeito à existência de qualquer fenômeno como apenas um ‘caso possível’ na evolução da história do cosmo, da matéria, da vida e da história humana. A emergência da criatividade deve ser incluída também aqui.

Em *Conhecimento, ignorância, mistério*, um de seus mais recentes livros, afirma o pensador: “A criatividade humana está em continuidade/descontinuidade com a criatividade viva. Existe continuidade em sua proliferação luxuriante. Existe descontinuidade no sentido de que a criatividade humana é de origem psicocerebral, tendo se manifestado nas civilizações, nas técnicas, nas linguagens, nas culturas, nos ritos, nas religiões, nas trocas, nos edifícios e monumentos, nas obras de arte...” (MORIN, 2020, p. 80-81). Quase ao final desse livro sublinha a natureza misteriosa e não definível dos impulsos de criação.

A criatividade, ela, sim, é um mistério! Pode ser simulada ou desenvolvida por interações não elucidadas entre nosso nível de realidade física e o nível da realidade quântica, e essas interações são de natureza a provocar a criatividade tanto na evolução biológica quanto na criatividade humana do espírito/cérebro. Acredito sobretudo que a força criativa escapa a toda denominação, permanecendo em última análise um “mistério indizível” (Klee). E já dissemos que essa criatividade, especialmente no terreno das obras de arte, é inseparável de um estado de transe ou possessão, ainda que atenuado (chamado banalmente de inspiração). (idem, p 97)

No que diz respeito à formação intelectual e a pesquisa científica, a criatividade supõe acolher e lidar com a incerteza, os paradoxos, as contradições e ambiguidades. O pensamento analógico e em particular as metáforas são, certamente, estratégias bem-vindas para nutrir e fazer fluir a criatividade.

Vilém Flusser – Notório por suas formulações que anteciparam os atuais ambientes culturais constituídos pelas novas tecnologias, Flusser desenvolveu uma instigante obra na segunda metade do século XX. Por meio dela percorre uma grande variedade de áreas do pensamento científico, como a filosofia, a antropologia, as ciências da religião, da cultura e da mídia. Esta marca de transdisciplinaridade demonstra que seu interesse, para além de um único campo disciplinar, estava em refletir profunda e radicalmente sobre os modelos de pensamento

que regem as sociedades. Como um engenhoso construtor de cenários, soube realizar diagnósticos criativos sobre as condições vividas em seu tempo e prognósticos visionários sobre o momento no qual nos encontramos. Em sua obra, constituída a partir da Comunicologia (Flusser, 2014; 2009; 2007), ou de uma Teoria Geral da Comunicação, bricolou perspectivas diversas e expôs a sensação de que a desordem sobre os valores, a política, os costumes e as sociabilidades, devem-se a uma mudança radical sobre o modo como pensamos a realidade. Flusser observa que o mundo causal e linear, típico do pensamento histórico, sofre uma ruptura a partir do aparecimento de 'aparelhos' que operam diferentes relações, agora simultâneas, que constituem o que se chama como "pós-história" (Flusser, 2011). Defende que esta mudança de modelos nos coloca sob nova situação e impõe a necessidade de outras formas de ação e pensamento sobre o mundo e suas informações. "Toda revolução paralisa a capacidade imaginativa dos que a sofrem. Devemos redescobrir aquilo que o mundo aponta, visa, representa e substitui, e devemos redescobri-lo não modernamente, isto é, humanisticamente, mas vivencialmente" (Flusser, 2008, p. 85).

Este empreendimento resulta de uma compreensão complexa da condição humana, quer dizer, saber incorporar e lidar com as contradições inerentes a este processo. Entre um caminho potencialmente criativo ou de nulidade e sujeição diante das decisões dos aparelhos, Flusser propõe uma antropologia a ser pensada a partir do jogo e da ascensão do *homo ludens*, defendendo que este jogo deva ser pensado em sentido inverso ao até agora estabelecido. Se historicamente o pensamento é marcado pela objetivação do mundo, que compreende a realidade tão somente para modificá-la, seria necessário um pensamento que não se limite a expandir-se para fora, mas contra si mesmo. Aqui o jogo se refere à capacidade de assumir o absurdo, transvalorizando as modelações do pensar e agir criativamente. Para o autor, o jogar corresponde à própria ideia de liberdade. Não se trataria, portanto, de um método claro e definitivo para a solução de problemas, nem

tampouco de assumir uma culpabilização dos aparelhos, mas sim, de uma conscientização sobre o nosso agir diante das informações que nos chegam e como estamos empenhados em transformá-las.

Com isso, Flusser permite problematizar o próprio uso que se faz destes sistemas, operados de forma simplificada e com base na utilidade. Alerta para a necessidade de um distanciamento crítico, longe do fascínio da técnica, para que possamos readequar o modo como nos colocamos diante dos modelos que nos são transmitidos. “A conscientização de tal práxis é necessária porque, sem ela, jamais captaremos as aberturas para a liberdade na vida dos funcionários¹¹ dos aparelhos” (Flusser, 2002, p. 76).

[...] no futuro não teremos mais de tomar decisões, mas preservaremos o direito de revogar as decisões tomadas automaticamente: o direito do ‘não’, do veto. Ora, pois é precisamente este direito de dizer ‘não’, o de vetar, que constitui a liberdade – porque ‘decidir’ não é dizer ‘sim’ para determinada alternativa, mas dizer ‘não’ a todas as demais alternativas. No fundo dos fundos, é o ‘não’ (antigamente chamado ‘espírito’) que é decisivo (Flusser, 2008, p. 124).

Ora, essas proposições centradas sobre a ideia do jogo como engajamento e liberdade uma disponibilidade criativa, não colocam suas ideias como articuladoras de um projeto encerrado, mas ajudam a contextualizar e colocar em discussão temas emergentes para nossa época. Absorvidos como estamos pelos sistemas de comunicação e suas possibilidades, por vezes negligenciamos o poder desta comunicação como construtora de realidade. Ignoramos o funcionamento destes modelos e conseqüentemente o que causam em nós.

11 Importante conceito de sua obra, Flusser defende que tantos os fotógrafos, quanto todos os demais operadores das tecnologias, são mantidos em condição de “funcionários”, que somente respondem aquilo previamente estabelecido pelo programa. De acordo com sua definição, o funcionário é a “pessoa que brinca com o aparelho e age em função dele”. Sob estas duas concepções, brincar e agir em função, o funcionário se relacionaria ludicamente e servilmente a um sistema cujas regras são formas específicas de pensar.

Dietmar Kamper - Em diálogo com estas elaborações de Flusser, Dietmar Kamper dedicou parte expressiva da sua obra a pensar os impactos que a “escalada da abstração” imposta, sobretudo, pelo pensamento racional trouxe às percepções que temos do mundo e das vinculações criadas por nós. Formulador de uma Antropologia Histórica, Kamper se concentrou na investigação filosófica sobre a historicidade dos conceitos ligados à construção histórica da condição humana. Formulou uma provocativa cosmovisão que relaciona os conceitos de imagem, mídia e corpo como estratégias de Método para compreender os efeitos danosos do excesso informativo decorrentes da escalada da abstração e, igualmente, para pensar caminhos de superação que considerem a criatividade como principal vetor de resgate imaginativo da sociedade.

Ao refletir sobre a abstração, Kamper observa como não somente o sentido em si desta retirada gradativa do corpo, como Flusser, como também os sentidos que dela decorrem. Para o autor, no deslocamento que vai do concreto ao abstrato, a racionalidade técnica promoveu uma crescente retirada do corpo e de sua consciência.

Na civilização europeia, duas coisas se fundiram: uma progressiva abstração do corpo, que também pode ser chamada de intelectualização ou mesmo espiritualização, e uma crescente tendência a transformar principalmente a si mesmo, e também os outros, em imagem (Kamper, 2016, p. 72).

As principais consequências desta separação, fruto da razão instrumental que separou corpo e espírito, trouxe consigo um dualismo fictício entre intuição/entendimento, consciência/percepção, imaginário/imaginação, dentre outras, que Kamper critica não por suas polarizações, mas pela tendência à absolutização. Em sua visão, diante da gradativa e abstrata racionalidade, a ciência e o pensamento técnico-instrumental deixaram de ser e de criar imagens responsáveis pela mediação com o mundo real, tornando-se, ao contrário de janelas, espelhos do mesmo.

Para enfrentar essas regressões em complexidade, Kamper propôs duas saídas complementares: para a crescente abstração, que separa mente e corpo, racionalidade e percepção, o pensamento corpo; para a hegemonia imagética, a força da imaginação. Em sua compreensão, o corpo deve ser re-entendido como portador da capacidade de perceber o mundo por meio de uma abertura (*aisthésis*). Assim, a criação estaria vinculada à percepção, a um tipo de reabilitação da estética e da fantasia:

A estética se baseia em uma paixão [*Passion*] pela materialidade das coisas, que atualmente se ergue contra o imperialismo da teoria. A estética é o rastro do Outro na percepção do mundo [...] estética é a percepção dos corpos no tempo [*Zeitkörper*]. Onde quer que ela tenha como tema a corporalidade e a temporalidade expressa-se, quem sabe até na linguagem, aquilo que nela mesmo é o corpo e tempo¹² (Kamper, 1996, p. 148).

A definição mais simples da fantasia ainda é: ser capaz de imaginar algo mesmo quando esse algo não está presente. A fantasia seria, assim, a capacidade presentificar no espaço coisas ausentes, passadas e futuras. A ênfase está aqui na presença do espírito. Embora outros tempos também entrem em jogo. A fantasia está iminentemente presa ao tempo. A questão permanece se tal capacidade específica poder ser produtiva. Uma olhada no sonho em sua forma diurna e noturna torna a possibilidade de uma definição ainda mais complicada¹³ (Kamper, 1990, p. 282-283).

12 Tradução de Alex Heilmair (2019, p. 128) "Ästhetik ist Wahrnehmung von Zeitkörpern. Wo immer sie Körperliches und Zeitliches zum Thema hat, kommt das, was an ihr selbst Körper und Zeit ist, zum Ausdruck, vielleicht zur Sprache [...] Ästhetik gründet – so betrachtet – in einer Passion für die materiellen Dinge, die sich inzwischen gegen den Imperialismus der Theorie erheben. Ästhetik ist die Spur des Anderen in der Wahrnehmung der Welt".

13 Tradução de Alex Heilmair (2019, p. 141). "Die einfachte Bestimmung der Phantasie lautet noch immer: sich etwas auch dann vorstellen zu können, wenn es nicht anwesent ist. Phantasie wäre somit das Vermögen, im Raum abwesende, vergangene und zukünftige Dinge dennoch zu vergegenwärtigen. Die Betonung liegt hier auf der Geistesgegenwart. Allerdings kommen bereits die anderen Zeiten ins Spiel. Phantasie is eminent zeitverhaftet. Die Frage bleibt offen, ob ein so bestimmtes Vermögen produktiv sein kann. Ein Blick auf den Traum in seiner Tag- und Nachtform macht die Definitionslage komplizierter".

Norval Baitello Junior – Em compasso com Vilém Flusser e Dietmar Kamper, para Baitello Junior criatividade é a capacidade que temos para nos disponibilizarmos ao afeto e ao vínculo com os nossos ambientes. Vivê-la, portanto, envolve abertura, devoração e metabolização das imagens que nos chegam. Suas reflexões que denotam uma verdadeira aeróbica dos neurônios e uma atitude cognitiva própria a um nômade sem fronteiras definidas dão conta dos ambientes da comunicação, da comunicação como vínculo, das imagens e seus impactos, da mídia e do corpo. Daí porque seu pensamento é reconhecido como propositor de uma Teoria da Mídia e de uma Teoria da Imagem. De sua perspectiva, a criação se reconhece como resultante e produtora de cultura, como um campo de relações complexas, simultâneas e superpostas, deve ser considerada a partir das condições geradoras dos universos simbólicos, imaginários e sensoriais daquilo que nos rodeia, saturada de possibilidades afetivas.

Uma arqueologia fundamental dos vínculos, ambientes e suportes sociotécnicos; uma proposição complexa acerca das Ciências da Cultura; e uma ecologia que hibrida corpo e imagem, poderia sumariar, ainda que de forma aberta, a cosmologia das ideias desse pensador. Numa síntese provocativa e enigmática afirma Baitello Junior: Criatividade é devoração (Baitello, 2018; 2010; 2008).

PARA CONCLUIR

Diante do cardápio, mesmo que incompleto, desses pensadores inaugurais e insubmissos elencados ao longo desse texto é, pois, possível afirmar que a Criatividade pode ser compreendida como um codinome para o Pensamento Complexo.

REFERÊNCIAS

- Baitello JR.; Norval (2018). *A carta, o abismo, o beijo*: os ambientes de imagens entre o artístico e o midiático. São Paulo: Paulus, 2018.
- Baitello JR.; Norval (2010). *A serpente, a maçã e o holograma*: esboços para uma teoria da mídia. São Paulo: Paulus.
- Baitello JR., Norval (2008). *La era de la iconofagia*. 1. ed. Sevilha: ArCiBel Editores.
- Flusser, Vilém (2014) *Comunicologia*: reflexões sobre o futuro. As conferências de Bochum. São Paulo: Martins Fontes.
- Flusser, Vilém (2009) *Kommunikologie weiter denken*. Die Bochumer Vorlesung. Frankfurt: Fischer Verlag.
- Flusser, Vilém (2008). *O universo das imagens técnicas*: elogio da superficialidade. São Paulo: Annablume.
- Flusser, Vilém (2007). *Kommunikologie*. Frankfurt/M: Fischer.
- Flusser, Vilém (2002). *Da religiosidade*: a literatura e o senso de realidade. São Paulo: Escrituras Editora.
- Heilmair, Alex (2019). *Imagem e imaginação*. Aproximações entre a ciência da imagem de Hans Belting, a antropologia histórica de Diemar Kamper e a filosofia budista vajrayana. Tese de Doutorado em Comunicação e Semiótica da PUC-SP.
- Kamper, Dietmar (2016). *Mudança de horizonte*: o sol novo a cada dia, nada de novo sob o sol, mas. São Paulo: Paulus.
- Kamper, Dietmar (1996). *Abgang vom Kreuz*. München: W. Fink.
- Kamper, Dietmar (1990). *Zur Geschichte der Einbildungskraft*. München: Carl Hansen.
- Morin, Edgar (2020). *Conhecimento, ignorância, mistério*. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morin, Edgar (1999). *O método*. 3. *O conhecimento do conhecimento*. Tradução de Juremir Machado da Silva. Editora Sulina: 1999.
- Prigogine, Ilya (2009). Cartas para as futuras gerações; e A redescoberta do valor e a abertura da economia. In: *Ciência, Razão e Paixão*. Org.

Edgard de Assis Carvalho e Maria da Conceição Almeida. 2 edições revisada e ampliada. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2009.

Prigogine, Ilya (2002). *Do ser ao devir*. NOME DE DEUSES. Entrevistas a Edmond Blattchen. Tradução Maria Leonor F. R. Lorueiro. São Paulo: Editora UNESP; Belém, PA: Editora da Universidade Estadual do Pará, 2002.



9

Juliana Berg
Carla Luciane Blum Vestena
Cristina Costa-Lobo

**MOMENTO
DE (RE)PENSAR**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.558.137-151

Acredita-se que nosso *Oikos* está ameaçado e reformas são demandadas na/pela sociedade. *Oikos* deriva de termo grego que se relaciona ao habitat ecológico e ecúmeno, ou seja, “a terra habitada, concebida como universo” (Morin, 2001, p.33). Essa terra habitada, no sentido biológico da vida, está ameaçada e seu ecomotor super-regenerador e superfênix está comprometido, colocando-o em vias de extinção da diversidade de espécies que hoje conhecemos e das quais dependemos para nossa própria sobrevivência.

A ignorância de nossa conexão ao processo natural de ordem e desordem, que reúne vida e morte natural e que reside na noção de super-regenerador e superfênix de Morin (2001), levou-nos para além do mito de Pandora, que prevê destruição e esperança pela curiosidade em abrir ou jorrar o incerto que essa semideusa guardava (Boff, 2014).

Podemos estar fadados a eliminar nossa condição de regeneração de acordo com alerta feito por cientistas há décadas. Segundo Moraes (2019), estamos em

[...] crise civilizatória sem precedentes, catalisadora de um cenário de grandes contradições e que se expressa mediante a imposição de um modelo hegemônico que, hoje, se manifesta a partir de um quadrimotor integrando ciência, técnica, economia e lucro (p. 59).

Segundo Boff (2014), esse nosso tempo está semelhante “às épocas de ruptura no processo de evolução, épocas de extinções em massa” (p. 13) e nesse sentido, o que pesa sobre nós é nossa própria atividade humana, nossa capacidade de pensar, criar e agir.

Para Boff (2014) deveremos decidir até o ano de 2030 se escolhemos cuidar ou desaparecer, pois, de acordo com a Carta da Terra (UNESCO, 2017) “as bases de segurança global estão ameaçadas”.

Nesse mesmo sentido, vários movimentos e coletivos surgiram na tentativa de minimizar ações de devastação buscando o incentivo

a reconstrução de áreas degradadas e a educação ambiental. Um desses movimentos de abrangência global conta mais de vinte e um mil cientistas signatários de site científico com objetivo de gerar dados e alertas originários de cento e oitenta e quatro países. Com objetivo de compartilhar pesquisas que demonstrem o dano ambiental que vivemos e propor alternativas para frear um possível colapso natural global, esse movimento disparou o que está sendo chamado de “o segundo alerta mundial sobre a emergência climática” (Ripple *et al.*, 2017, p. 1026). O documento inicial gerado traz que

[...] as emissões de gases de efeito estufa ainda estão aumentando, com efeitos cada vez mais prejudiciais. Com poucas exceções, não estamos conseguindo resolver essa situação. A crise climática chegou e está se acelerando mais rápido do que muitos cientistas esperavam. É mais grave do que o previsto, ameaçando os ecossistemas naturais e o destino da humanidade (Ripple *et al.*, 2017, p. 1026).

Outro alerta vem da Agenda 2030, construída para ser uma Declaração Global de Interdependência segundo a Organização das Nações Unidas (ONU) (2015), ela tem sido alternativa à crise enfrentada buscando instaurar modos e hábitos de desenvolvimento sustentável em todo planeta por meio de um plano de ação que indica 17 objetivos e 169 metas “para erradicar a pobreza e promover vida digna para todos, dentro dos limites do planeta” (Brasil, 2015). Entretanto, o plano encontra dificuldades e falta de vontade política, mesmo nos países cujos objetivos são mais demandados pela miséria extrema que vivem.

Para Ripple *et al.* (2017), nesse contexto mitigar e se adaptar às mudanças climáticas que estão previstas envolverá, num futuro próximo, transformações na maneira como governamos, administramos, alimentamos, educamos e atendemos às necessidades de materiais e energia, por isso é urgente que etapas críticas inter-relacionadas sejam colocadas em prática por governos envolvendo o que hoje é mais emergencial como a energia, poluentes de vida curta, natureza, alimentos, economia, educação e população.

Segundo Boff (2014), exacerbamos nossa autoafirmação em detrimento da conexão e integração e ao fazermos isso, abrimos a “Caixa de Pandora” entendendo que a riqueza existente na inteligência e na criatividade nos deu força para nos sobrepormos aos demais. Iniciamos nesse momento nosso distanciamento e exílio da “Casa Comum, da Terra, e dos demais companheiros e companheiras na aventura terrenal” (p. 16).

Para Moraes (2019) esse distanciamento mencionado por Boff (2014) participa de um pensamento humano fragmentado, que ignora o complexo antropológico e o contexto planetário, sendo redutor. Nesse aspecto, uma nova cidadania planetária “que nos permita viver e conviver em uma Terra-Pátria” depende, fundamentalmente, de uma ação educacional baseada em “novos paradigmas da ciência que tragam consigo uma nova cosmovisão superadora do reducionismo, da fragmentação e da separatividade” e que promova ética “da solidariedade, diversidade, responsabilidade e do compromisso com o triângulo da vida, representado pelas relações entre indivíduo, sociedade e natureza” (Moraes, 2019, p. 35).

O fato é que os seres humanos e o mundo natural estão em rota de colisão e a humanidade estando fragmentada como se apresenta não detém recursos intelectuais, emocionais e comportamentais de alterar esse curso e criar destino diverso do que está se colocando.

Segundo Ripple *et al.* (2017), para que possamos mudar isso é preciso compreender que transições e emersões de novo pensar vêm de diversas maneiras e todas exigem pressão da sociedade civil e defesa baseada em evidências, liderança política e uma sólida compreensão dos instrumentos educacionais e de mercados entre outros impulsionadores. Exemplos de como a humanidade pode realizar essa transição, apontam urgentemente (não em ordem de importância ou urgência) para ações como as descritas na figura abaixo

Figura 1 - Ações para Minimizar a Barbárie Humana.



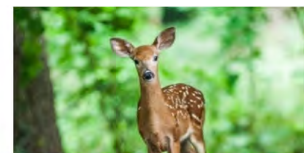
priorizar a promulgação de conexões bem financiadas e reservas bem administradas em significativa proporção do terrestre do mundo, habitats marinhos, de água doce e aéreos;



manutenção do ecossistema da natureza, interrompendo a conversão de florestas, pastagens e outros habitats;



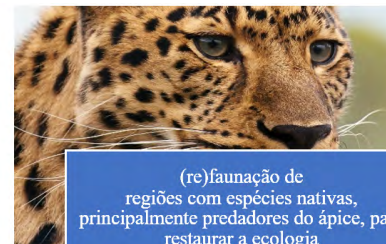
restauração da planta nativa de comunidades em grande escala, particularmente paisagens florestais;



desenvolver e adotar políticas adequadas e instrumentos para remediar a defaunação, a crise da caça furtiva e a exploração e comércio de espécies ameaçadas;



reduzir o desperdício de alimentos por meio educação e melhor infraestrutura;



(re)faunação de regiões com espécies nativas, principalmente predadores do ápice, para restaurar a ecologia processos e dinâmicas;



promover mudanças dietéticas principalmente para alimentos à base de plantas;



redução das taxas de fertilidade garantindo que mulheres e homens tenham acesso aos serviços de educação e planejamento familiar voluntário, especialmente onde faltam recursos;



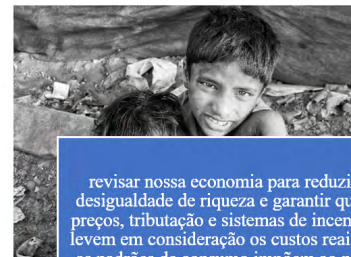
aumentar a educação da/para natureza ao ar livre para crianças, bem como o engajamento geral da sociedade na valorização da natureza;



desinvestimento de dinheiro, investimentos e compras para encorajar mudanças ambientais positivas;



conceber e promover tecnologias verdes adotando maciçamente fontes renováveis de energia, eliminando gradualmente os subsídios à produção de energia por meio de combustíveis fósseis;



revisar nossa economia para reduzir a desigualdade de riqueza e garantir que os preços, tributação e sistemas de incentivos levem em consideração os custos reais que os padrões de consumo impõem ao nosso meio ambiente;



estimar uma população humana sustentável e cientificamente defensável para o longo prazo.

Fonte: Ripple *et al.*, 2017, p. 1028.

Moraes (2019) comenta que a “Cidadania Planetária” está na relação entre humanos e natureza e que, assim como, afirmado por Papa Francisco (2015, p.03), nada deste mundo nos é indiferente e “nosso corpo é constituído pelos elementos do planeta; o seu ar permite-nos respirar, e a sua água vivifica-nos e restaura-nos”.

Para tanto, Moraes (2019, p. 39) pede pela compreensão de uma concepção de viver transdisciplinar, pois, acredita que “corpo, mente e espírito, constituindo uma unidade complexa inseparável e integrada ao contexto local e global” pode concretizar o acoplamento estrutural em nosso viver e conviver planetários permitindo novo olhar ao nosso *Oikos*.

Para Morin (2005) há necessidade de “reformas” que compo-tem dimensões humanas diferenciadas, uma vez que o sujeito da educação e de pensamento não são mais os mesmos, e para isso é preciso reformar como pensamos, criamos e educamos. Nesse interim, as reformas sugeridas por Morin (2005) centram-se na compreensão de que a consciência humana é complexa e tem sido edificada por paradigmas estruturantes que limitam, oprimem e confundem.

Nesse sentido, propõe a reforma do espírito, por meio da reforma da educação onde um novo sistema permita “favorecer as capacidades da mente a pensar os problemas globais e fundamentais da pessoa e da sociedade na complexidade que possuem” (Morin, 2005, p. 170).

Sugere ainda, a reforma da vida - já tão solicitada pelos jovens – onde,

A necessidade inconsciente ou consciente, de reforma de vida leva a privilegiar as qualidades, a retornar ou a criar um senso estético, por meio da arte, claro, mas igualmente na relação com a natureza, com o corpo e a rever as nossas relações uns com os outros, entrando em comunidades sem perder a nossa autonomia (Morin, 2005, p. 173).

Morin (2005), aponta ainda para urgência pela reflexão relativa à moral, pois, “tudo o que serve à revolução é moral” (p. 28) e o “ato moral é um ato de religação: com o outro, com uma comunidade, com uma sociedade e, no limite, religação com a espécie humana” (p. 29).

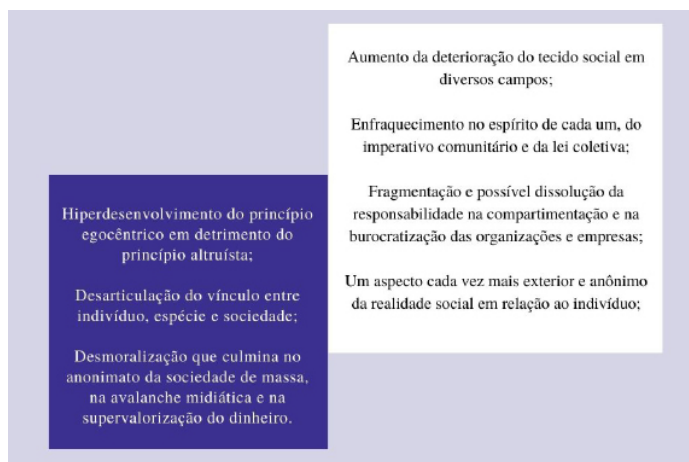
Essa reflexão pela moral é comportada pela reforma da vida, onde “não se trata de estabelecer novos princípios morais nem de elaborar uma ética adaptada ao nosso tempo, mas de regenerar a ética, não para que se adapte ao nosso tempo, mas, dada a carência ética do nosso tempo, para adaptá-lo à ética” (p. 174).

Segundo Morin (2005), vivemos crise em que

[...] as fontes da ética quase não irrigam mais; a fonte individual é asfixiada pelo egocentrismo; a fonte comunitária é desidratada pela degradação da solidariedade; a fonte social é alterada pela compartimentação, burocratização, atomização da realidade social e, além disso, é atingida por diversos tipos de corrupção; a fonte bioantropológica é enfraquecida pelo primado do indivíduo sobre a espécie (p.28).

Essa crise é produzida e produtora de males que Morin (2005) considera como sendo atribuídos à ética atual.

Figura 2 - Males Da Ética Atual.



Fonte: Morin, 2005, p. 27.

Os males da ética atual estão diretamente ligados a dialógica entre egoísmo e altruísmo que ocorrem na consciência moral complexificada pela relação indivíduo/espécie/sociedade. Esse exercício tem sido, ao longo do tempo, alterado pelo pensar em paradigma cartesiano que, ao longo da história tem demonstrado ser o principal causador da deterioração do tecido social e da percepção complexa da vida.

Ocorre, que isso tem interferido diretamente no desenvolvimento da autonomia moral, cada vez mais inviabilizada em detrimento de sujeitos heterônomos, mais des-moralizados, desarticulados da sociedade, de si mesmo e da natureza, mais egocêntricos e menos altruístas etc. (Morin, 2005).

Diretamente relacionada a moral está o egocentrismo, onde todas as fontes levam ao cegamento e a incompreensão do outro. Para Morin (2005, p. 21) “todo olhar sobre a ética deve reconhecer o aspecto vital do egocentrismo, assim como, a potencialidade fundamental do desenvolvimento do altruísmo”, pois, de maneira dialógica, complementar e antagonica, “ser sujeito é associar egoísmo e altruísmo” (p. 21).

Para Morin (2005, p. 21) quando há predominância egocêntrica em detrimento do altruísmo, com despreocupação para o desenvolvimento autônomo, o que temos é uma sociedade servil, sem condição de quebrar a lógica e a racionalidade impostas.

Morin (2005) acredita ainda, que sem consciência do erro e da cegueira que os afligem, os indivíduos se afastam da educação que cada vez mais sucumbe ao mesmo mal, passando a ser nutrida por indivíduos alienados. Assim, sugere como base para instituir um novo pensar e uma nova educação que pensemos em uma ciência co-reformadora, pois, assim como a educação, a ciência precisa se reformar para poder reformular seus processos educacionais, e é necessário ainda a complementaridade em circuito reformatório, ou seja, a articulação entre as reformas ética, da vida, educativa e social, uma vez que todas “são interdependentes e alimentam-se umas das outras” (Morin, 2005, p. 176).

Diante do contexto colocado, vivenciado em cotidiano de cada um, sustentar reformas parece não fazer sentido, até porque todo pensamento clássico é capaz de resistir em sua própria lógica. Entretanto, quando ecologizamos nosso pensar e nos permitimos imaginar, mesmo que utopicamente novas soluções, vemos o quanto se tornou urgente uma transformação e um novo pensar.

Se aprofundarmos a questão da pandemia por COVID-19, por exemplo, podemos ver melhor a necessidade desse novo olhar para o mundo. Percebe-se, nesse contexto pandêmico atual, que o homem é o agente impactado e ao mesmo tempo o impactante no processo de contágio, e mesmo que a pandemia tenha deixado danos severos às pessoas, principalmente àqueles que perderam seus entes queridos e tiveram suas vidas abreviadas, é fato que o humano foi quem mais resistiu a mudar sua forma de pensar, criar e agir.

Para Morin (2005, p. 177) situações de crise como o da pandemia,

[...] são favoráveis, ao mesmo tempo, às tomadas de consciência e às reformas, mas, simultaneamente às soluções ilusórias e às regressões de consciência. É exatamente isso que acontece na gigantesca era crítica e crítica que sacode o planeta. Esta pode favorecer a rápida propagação de ideias reformadoras e abrir formidáveis possibilidades transformadoras. Mas, a gigantesca crise é também portadora de gigantescos perigos.

Sabe-se disso, porque já enfrentamos outras pandemias e crises de outra natureza que nos mostraram o quanto as diásporas motivadas por conquistas afetam os continentes, as pessoas e comunicações. A dominação e as violências sem consciência terrena trouxeram a destruição “pela escravidão e pela exploração feroz das Américas e da África, além disso, outros vírus da Eurásia já invadiram esses continentes e semearam “varíola, herpes, gripe, tuberculose, enquanto levaram da América o treponema da sífilis que contaminou de sexo em sexo até Shangai” (Morin, 2020, p. 66).

Portanto, o COVID-19 não é a primeira ameaça, mas esse vírus se tornou tão ou mais devastador que outros que o antecederam por sua característica adaptável e flexível, e pela resistência em mudar o pensar e criar soluções menos lineares e mais sistêmicas. Além disso, a doença chegou num momento em que a mundialização se tornou unificadora de fronteiras e separadora da consciência terrena entre as pessoas (Morin, 2020).

Boff (2014) comenta que precisamos refazer o caminho de volta, “rumo à casa materna comum e imanarmos com todos os seres” antes que seja improvável reparar danos. Sustenta, assim, que precisamos deixar o exílio egocêntrico e cultivar saudades, “reavivar sonhos antigos de comunhão, de paz sem ameaça, de benquerença generalizada, sonhos escondidos no coração de todos os humanos e testemunhados em seus mitos, ritos e estórias” (p. 17).

Para Boff (2014) precisamos de (re)encantamento com a natureza e o universo, emergido de uma nova experiência espiritual e um novo sentido de ser feminino, ativado pela consciência e existente na dimensão anima (que se completa pelo animus - masculino) presente em todas as pessoas.

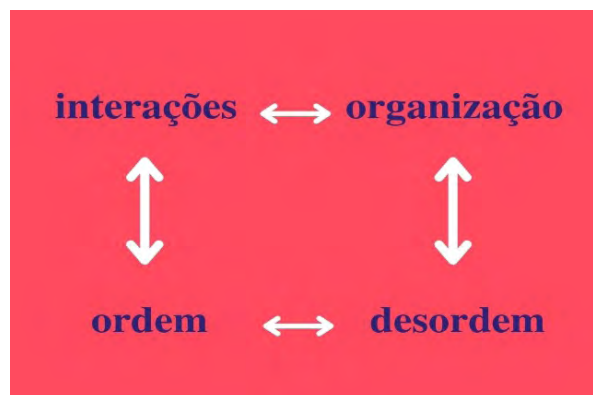
Falta-nos hoje esse feminino de zelo, de cuidado e de doação de tempo e de si mesmo num criar orientado à ética da vida e não da/para conquista e progresso (Boff, 2014), falta-nos na educação o estímulo para o surgimento de um espírito que leve para modo de pensamento capaz de compreender os problemas planetários para que possamos “tomar consciência das necessidades políticas, sociais e éticas” e falta-nos resistência para agir cidadão e planetário (Morin, 2005, p. 172).

Morin (2005) comenta que se houvesse a tomada de consciência complexa, e a reforma da ética, fundamentais em contextos de crises como esses que passamos, poderíamos ter vivenciado a “a

instauração de novas formas de solidariedade, regulação do lucro, o primado da qualidade de vida, portanto o convívio” (p. 176).

Isso porque a ética do pensamento complexo consciente reconhece “a complexidade do bem e complexidade do mal” (Morin, 2005, p. 185), assim como, assume que “o mal da morte é utilizado para o bem da vida sem deixar de ser o mal da morte” (p. 187) e tudo o que vem ao “mundo deve situar-se num complexo cósmico determinado pelo jogo dialógico (antagônico, concorrente, complementar) no tetragrama:

Figura 3 - Dialógica Cósmica.



Fonte: Morin, 2005, p. 187.

Assim, vivemos tempo de ética frágil, pois, estamos subservientes e adotamos “ética da aposta”, e estamos vulneráveis “ao medo, à ira, ao desprezo, à incompreensão” e nesse sentido, “nosso espírito necessita estar vigilante na luta contra as simplificações, cujos riscos aumentam em períodos de histeria coletiva, de crise, de guerra” e de pandemia (Morin, 2005, p. 196).

Trata-se de um espírito vigilante comandado pela auto ética que “pilota a paixão” “resiste ao ódio, à incompreensão, à mentira, à barbárie, à crueldade” e regenera o humanismo que busca romper com a conquista do mundo e da natureza (Morin, 2005, p. 197).

Nesse sentido, Morin (2005) pede que estejamos abertos ao que nos aproxima do sensível, abertos ao poético, que acontece a partir de resistência e “um certo patamar de intensidade na participação, na excitação, no prazer, estado que pede ser alcançado na relação com o outro, na relação comunitária, na relação estética” e na relação com a natureza e as partes (p. 202).

Portanto, mesmo que pareça utópica, a transformação para novo pensar e agir, ela tornou-se urgente e segundo Morin (2005, p. 178), “começa com movimentos marginais, desviantes, incompreendidos, quase sempre ridicularizados e, às vezes, excomungados” no contexto vivido atualmente.

É urgente que espíritos dispersos, resignados e missionários se oponham à inteligência cega que tomou quase toda parte do comando e, portanto, precisamos (re)ensinar e (re)aprender a pensar e sermos éticos complexos (Morin, 2005).

Nesse sentido, não há espaço e tempo para a criatividade da manobra e aposta por ocasião e oportunidade, é preciso criar sobre o criar, é preciso meta-criar e compreender sistemicamente nossa condição humana e condição ambiental, assim como, compreender a crise que instauramos entre natureza e humanidade, mesmo sendo ambos parte do mesmo sistema.

CONTEXTO PANDÊMICO 2019...

No contexto global que enfrentamos a pandemia está posta e já é parte de nosso cotidiano há mais de um ano, assim, o todo em que esse texto foi construído não teria como desconsiderá-la, pois, vivemos sob a pressão da incerteza, em isolamento social, dificuldades, tristezas e dores regidas por dúvidas que nos mantêm

alertas e agravam sintomas de adoecimento que já existiam, assim como tornaram existentes os que estavam no sistema esperando seu momento para vir à tona.

Isso aconteceu conosco e aconteceu com todos os humanos. Segundo Morin (2020), esse pequeno vírus “engendrou uma catástrofe sanitária cujo saldo nacional e mundial é sombrio e alarmante” (p. 21) e os efeitos não poderiam ser diferentes.

Entretanto, há novidade radical nesta pandemia, ela foi feita da combinação de outras crises que “com componentes, interações e indeterminações múltiplas e interligadas, ou seja, complexas, no sentido original da palavra *complexus*, “o que é tecido junto”” (Morin, 2020, p. 21).

Para Morin (2020) precisamos tirar algumas lições e resistir, caso contrário serão instauradas medidas violentas e resistências infundadas surgirão de mentes cartesianas que irão operar mais destruição do que que regeneração. Assim, é preciso considerar que “o futuro imprevisível está em gestação hoje” e está na hora de mudarmos de “VIA” (Morin, 2020, p. 22).

Essas lições se impõem para reflexão, pois, o “pós-corona” demonstra-se cheio de desafios e a crise sanitária continuará em curso.

Assim, mudar de via e (re)pensar a forma como constituímos nossa jornada é urgente e precisamos atenção ao fato de que revoluções e guerras não nos fortalecem em resolutividade nos momentos de crise como esses, portanto, Morin (2020) alerta para um projeto que siga via político-ecológica-econômica-social que nos leve por devir histórico para a regeneração da política, humanização da sociedade e humanismo regenerado que conjuguem antagônicos, curem suas patologias administrativas, estabeleçam princípios de reorganização e reformas econômicas – empresariais – democráticas, construam uma ecopolítica, discutam os males da civilização, a máquina humana, o mal-estar-difuso, o ideal por ter menos, a verdadeira vida, a proteção das diversidades, do meio ambiente e dos recursos que necessitamos em um ideal solidário ao planeta.

REFERÊNCIAS

- Boff, Leonardo. (2014). *Ética e Moral: a busca dos fundamentos*. Petrópolis: Vozes.
- Brasil, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e Organização das Nações Unidas. *Agenda 2030*. <http://www.agenda2030.org.br/sobre/>
- Moraes, Maria Cândida (2019). *Saberes para uma Cidadania Planetária: homenagem a Edgar Morin*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Morin, Edgar (2001). *O Método 2: A vida da Vida*. Porto Alegre: Sulina.
- Morin, Edgar (2005). *O Método 6: Ética*. Porto Alegre: Sulina.
- Morin, Edgar (2020). *É Hora de Mudarmos de Via: as lições do coronavírus*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Papa Francisco (2015). *Carta Encíclica Laudato Si': sobre o cuidado da casa comum*. São Paulo: Paulinas.
- Ripple, W. J. *Et al.* (2017). *World Scientists' Warning to Humanity: A Second Notice*. *BioScience*, v. 67, n. 12. Disponível em: https://scienistswarning.forestry.oregonstate.edu/sites/sw/files/Warning_article_with_supp_11-13-17.pdf. Acesso em maio de 2020.
- UNESCO. (2017). *Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável*. Paris.



10

Rafael Alexandre Belo
Maria Dolores Fortes Alves

**CRIATIVIDADE
COMO POTÊNCIA
DE VIDA E SAÚDE**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.558.152-167](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.558.152-167)

A compreensão da criatividade como algo ontológico a emancipa de concepções que a reduzem a um fator de inteligência cognitivo ou emocional, que a vê como mera habilidade possível de mensuração. É inteiramente imprescindível que a criatividade seja compreendida em sua dimensão existencial, como força de vida, como saúde. Pois implica, dentre outros desdobramentos, relacionar as concepções de criatividade e saúde de modo transdisciplinar. Ou em outras palavras, fazer com que essas concepções, tão caras às ciências humanas, sociais e da saúde, não se restrinjam a entendimentos reducionistas. Cabe então o cuidado de concebê-las de modo complexo, ou seja, relacionando-as com um todo dinâmico.

Assim, este ensaio tem como objetivo discutir a concepção de criatividade como uma potência de vida, relacionada existencialmente com a concepção de saúde, além de relacionar os desdobramentos dessa compreensão no campo das práticas educativas. Para tal, toma-se como princípio a noção de transdisciplinaridade de Basarab Nicolescu, colocando em diálogo, de modo não excludente, mas como articulação criativa, autores como Afonso Fonseca (2018) e a tradição fenomenológica, o próprio Nicolescu (1996; 2016) ressaltando a importância do poético ao valorizar os níveis de realidade, Edgard Morin (1980; 1990) com a noção de complexidade, Alves (2009; 2016) com sua visão de inteireza, inclusão, pertencimento e prática de aprendizagem integradora.

Como “pesquisadores animados por uma atitude transdisciplinar” (Unesco, 1991) buscamos uma perspectiva que permita a interação entre as diversas fontes do saber, respeitando suas diferenças e características particulares, valorizando a multiplicidade própria do humano.

Os pesquisadores transdisciplinares imbuídos desse espírito só podem se apoiar nas diversas atividades da arte, da poesia, da filosofia, do pensamento simbólico, da ciência e da tradição, elas próprias inseridas em sua própria multiplicidade e diversidade (Unesco, 1991, p. 192).

A transdisciplinaridade como princípio, ou um olhar transdisciplinar, “remete a um todo significativo que emerge do diálogo constante entre parte e todo” (Mello, Barros, Sommerman, 2002, p. 10). Assim, é também “uma compreensão de processos, é um diálogo entre as diferentes áreas do saber e uma aventura do espírito” (Mello, Barros, Sommerman, 2002, p. 9). Mas é também uma arte, “no sentido da capacidade de articular a multirreferencialidade e a multidimensionalidade do ser humano e do mundo” (Mello, Barros, Sommerman, 2002, p. 9).

Nosso primeiro ato, neste escrito, nessa narrativa como se pôde ver, foi apresentar a criatividade de modo poético. E podemos dizer também, embora timidamente, que foi um modo desordenado, que questiona os modelos convencionais dos documentos acadêmicos ou científicos. Ato que remete à conciliação da epistemologia com a arte, com a poesia, tal qual enfatiza o artigo quinto da Carta da Transdisciplinaridade:

A visão transdisciplinar é resolutamente aberta, na medida em que ela ultrapassa o campo das ciências exatas devido ao seu diálogo e sua reconciliação, não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência espiritual (Carta da Transdisciplinaridade, 1994, Artigo 5, p. 2).

Aqui a abertura poética acontece intencionalmente, uma vez que a criatividade é uma concepção de natureza transdisciplinar. Alves e Holanda (2014, p. 40) enfatizam que “ao compreendermos o pensamento transdisciplinar, e assumirmos uma atitude transdisciplinar, poderemos perceber que a Criatividade é intrínseca à vida”. Portanto, a criatividade é fundamentalmente transdisciplinar, porém não o é apenas por ser objeto da investida de diversos campos disciplinares, e sim devido a sua complexidade. Com isso não se quer dizer que seja algo complicado ou que seu conhecimento seja de difícil acesso. Trata-se de uma complexidade transdisciplinar. Nicolescu (2006) esclarece que

existem diversas teorias da complexidade, e que nem todas são compatíveis com a noção de transdisciplinaridade, de forma que:

Por esta razão é útil distinguir entre a *complexidade horizontal*, que se refere a um único nível de Realidade e a *complexidade vertical*, que se refere a vários níveis de Realidade. É também importante notar que *complexidade transversal* é diferente da vertical, complexidade transdisciplinar. Complexidade transversal se refere ao cruzamento de diversos níveis de organização em um único nível de Realidade (Nicolescu, 2006, p. 8).

Tomamos assim, como referência, o Pensamento Complexo desenvolvido por Morin (1980, 1990), por seu aspecto problematizador, que permite um olhar para as partes, o todo e suas relações a partir de uma concepção sistêmica. Não se limita, portanto, à sistemas fechados, não elimina a emergência de antagonismos, e não desconsidera a priori o conhecimento produzido por nenhuma perspectiva disciplinar.

Entendemos assim que a concepção de criatividade não deve ficar presa à disciplina alguma, seja ela dentro de uma explicação neuropsicológica, ou de uma lógica neoliberal que a coloca como uma habilidade a serviço do mercado de trabalho, o que significa, muitas vezes, estar a serviço de uma não-saúde. Esta última questão vale uma breve exemplificação para nossa discussão. No campo empresarial, por exemplo, se exige do trabalhador que ele seja criativo, então ele é pressionado por inovações lucrativas para o mundo do capital, e ao mesmo tempo não se oferece, na maioria das vezes, condições de trabalho que afirme a dinâmica regenerativa de sua saúde. Quando isso acontece e o trabalhador adocece, como na recorrente Síndrome de Burnout, seu adoecimento é transformado na culpabilização do indivíduo, um problema que não é cultural, não é social, não é da ordem de uma economia perversa: visto, pois, como uma fraqueza do trabalhador. Isso é reducionismo, e é também uma consequência da disciplinarização da criatividade por uma certa psicologia organizacional convencional, positiva, comportamental, e/ou meramente cognitiva.

Para se evitar a degeneração da criatividade como ato reducionista, e sempre em última análise a serviço do capital, é preciso de uma “re-evolução”, afirmar a dimensão estética da existência (ek-sistência): “La révolution aujourd’hui ne peut être qu’une révolution de l’intelligence, transformant notre vie individuelle et sociale en un acte esthétique autant qu’éthique, l’acte de dévoilement de la dimension poétique de l’existence”.¹⁵ (Nicolescu, 1996, p. 56)

Para articular a noção de criatividade com uma potência de vida que produz uma saúde existencial, e partir da daí relacioná-la com uma dimensão de prática educacional, vamos nos situar em uma perspectiva estética da existência e em seu caráter gestaltificativo. Para tal, tomemos a perspectiva fenomenologia desenvolvida por Afonso Fonseca¹⁶ (2018).

De acordo com Fonseca (2018a, p.32): “Ontologicamente, somos criativos”. Ou seja, a criatividade constitui o ser humano, é próprio do humano, e, portanto, sua existência não pode ser pensada sem a criatividade. Cabe destacar que o ser humano é mais do que aquilo que o caracteriza em termos do real, ou daquilo que já lhe é constituído. Como ensina Fonseca, o ser humano é principalmente possibilidades, é existência.

Desde o início da vida até sua morte, o humano transita por um processo de “vir-a-ser”, que acontece em diálogo constante com o mundo. São transformações que se desdobram em ações, são ciclos e ciclos vitais que se abrem, fecham-se e renovam-se. Sentidos são criados. Ao longo do tempo cria-se uma história individual e participa-se, inventivamente, de uma história coletiva que no limite das interligações toca a vida do planeta.

15 Tradução dos autores: “A revolução hoje não pode ser senão uma revolução da inteligência, transformando a nossa vida individual e social em um ato estético tanto quanto ético, o ato de desvelamento da dimensão poética da existência.”

16 Afonso Lisboa da Fonseca foi um dos alunos de Carl Rogers, no *Center of Studies of the Person* (California), com a produção mais original.

Quando se adota uma visão sistêmica integrada, o ser humano, a sociedade e suas culturas, o planeta e, no limite, todo o cosmo não pode ser pensados isoladamente e ausentes de interações recíprocas. Isso é uma tomada de consciência necessária em nossa transição paradigmática. Morin (1980) coloca da seguinte forma: “a sua primeira tomada de consciência é a seguinte: não é só a humanidade que é um subproduto do devir cósmico, é também o cosmo que é um subproduto do devir antropossocial (Morin, 1980, p. 90).

Ao refletir sobre a força criativa que há no universo e nos seres vivos Alves e Holanda (2014, p. 40) afirmam: “O universo e os seres vivos estão constantemente se recriando, em constante processo de se fazer, de se autocriar, de autopoieses. Isso é a criatividade!”

O ciclo do devir humano, especificamente por sua vez, o de cada pessoa em si e também ao nível da coletividade, é o processo de formação humana. Múltiplos processos de vida, que poeticamente diríamos dos vários amanheceres, entardeceres e anoiteceres da existência. Ou seja, a formação humana se dá de modo gestaltificativo, como formação de Gestalts, de ciclos existenciais que se movimentam a partir da afirmação de possibilidades.

Para compreensão do que aqui chamamos de força de vida, de forças criativas, que tendem para o mundo como ação, expressão original que podemos chamar de criatividade, é importante distinguir a existência em dois modos de ser. Um é o modo fenomenológico, criativo, da consciência pré-reflexiva, da vivência de possibilidades. Aqui é onde o ser humano se regenera. Modo de ser que Martin Buber (1979) chamou de “Eu-Tu”, para situar uma relação com a alteridade que se dá com outro humano, com a natureza ou consigo mesmo. E em todas estas formas há relação com um “Tu-Eterno”, que podemos traduzir como a relação com o divino. É o desdobramento e atualização dessa dimensão, que integra o ser humano, e se radica no diálogo com o mundo que Belo (2008) reconhece como espiritualidade. Uma di-

mensão ontológica, que antecede as interpretações e racionalizações religiosas, ao mesmo tempo que funda a experiência religiosa, ou de religação do ser humano com uma dimensão mística da vida.

O outro modo de ser, embora também seja inteiramente humano, é o modo não fenomenológico, modo da consciência reflexiva. Modo comportamental, onde não há criação, há repetição. Não há compreensão, há reflexão. Não é vivência de afirmação de possibilidades. É repetição de padrões. Reprodução. Este modo de ser Buber (1979) chama de “Eu-Issso”. É o modo coisificado, da esfera da utilidade. O modo típico da objetividade e da subjetividade, ou seja, da relação Sujeito-Objeto.

É natural que o ser humano alterne entre estes dois modos de ser, ao qual genericamente podemos chamar de existência.

O termo e o conceito de **existência**, ambigualmente, referem-se a modos distintos de sermos, na verdade modos polares de sermos, que naturalmente possuem radicais particularidades e diferenças essenciais.

[...]

Com o termo **existência**, falamos: (1) Tanto do **modo pré-reflexivo, compreensivo e implicativo, modo de sermos do acontecer**, modo **fenomenológico existencial e dialógico** de sermos, **gestaltificativo**.

[...]

(2) Quanto falamos, ao usarmos o termo **existência**, do oposto modo de sermos da instalação coisificativa, modo de sermos do acontecido, da **explicação**, modo **reflexivo** de sermos, modo de sermos da **representação**¹⁷. (FONSECA, 2018b, p. 218)

Contudo, como explica Fonseca (2018b), Heidegger refere-se ao modo fenomenológico com uma grafia diferenciada, como eksis-

17 Grifos do autor.

tencia, fazendo a distinção do modo não fenomenológica que seria a existência. Uma vez que o modo fenomenológico é efêmero, ou seja, ninguém pode se manter permanentemente neste modo de consistência pré-reflexiva, o termo saúde existencial, refere-se ao fluir entre estes dois modos de ser, sua alternância, possibilitando a regeneração existencial e à produção das forças criativas de vida.

Fonseca (2018) para falar da vivência do processamento da eksistencia, busca um paralelo nos termos sístole e diástole, típicos de uma linguagem corporal. “Exatamente como no coração, ou no pulmão. Ou no fole que é o **Receptivo** e o **Criativo**; o **Ying** e o **Yang**, do **Tao**”¹⁸. (Fonseca, 2018, p.240)

Para o autor a eksistencia é a vivência do processamento de uma sístole:

Ou seja, a diástole em sístole se converte, na medida em que a vivência do desdobramento de possibilidades converte-se, de desdobramento expansivo, em desdobramento contrátil da projeção ex-pressiva, sistólica, da força das possibilidades – a sístole insistencial (Fonseca, 2018, p. 242).

Notemos, ainda, que falamos de um sistema aberto. A eksistencia não se dá em um sistema intrapessoal fechado em si. Daí o termo cunhado por Heidegger, “ser-no-mundo”, ou seja, de outra forma não se compreende o devir humano, a não ser em mundanidade. Já Buber irá usar muito acertadamente o termo dialógico, alternância Eu-Tu e Eu-Isso.

O modelo de sistema aberto é discutido por Morin (1980) ao buscar o entendimento da termodinâmica, ao qual considera ter um valor paradigmático. Morin apresenta duas conseqüências capitais decorrente da ideia de sistema aberto:

[...]la première est que les lois d'organisation du vivant ne sont pas d'équilibre, mais de déséquilibre, rattrapé ou compensé, de

18 Grifos do autor.

dynamisme stabilisé. [...] La seconde conséquence, peut-être plus majeure encore, est que l'intelligibilité du système doit être trouvée, non seulement dans le système lui-même, mais aussi dans sa relation avec l'environnement, et que cette relation n'est pas qu'une simple dépendance, elle est constitutive du système¹⁹ (Morin, 1990, p. 31-32)

Outro aspecto importante de situar o âmbito onde surge e se desdobra as forças criativas é acerca do nível de realidade. Classificação que à primeira vista parece contraditória, uma vez que a existência não é da esfera da realidade, e sim da realização, algo como uma pré-realidade, aquilo que antecede e cria a realidade. Trazendo para o campo da consciência, deve-se esclarecer que o nível fenomenológico é o da compreensão, da consciência pré-reflexiva, aquele que integra o ser humano, que ativa suas forças criativas.

Esta é uma das contribuições mais significativas da Fenomenologia para a superação do positivismo, do paradigma mecanicista e reducionista. Ou seja, o desenvolvimento da noção de intencionalidade, realizada inicialmente por Franz Brentano, fundador da tradição fenomenológica, onde a realidade, o mundo, não existe de modo separado do sujeito, existe em função da intencionalidade da consciência.

A Fenomenologia, em sua ontologia, transcende a dicotomia sujeito-objeto, e contribui para a superação tanto do realismo clássico como do positivismo, ambos embasados nessa noção dicotômica. Assim, supera tanto as visões limitadas do objetivismo, que foca no objeto, como do subjetivismo, que foca no sujeito. Este é um tema de interesse da transdisciplinaridade, que também se opõe à coisificação, ou objetificação do sujeito por qualquer campo disciplinar, pois como afirma Nicolescu (1996) a objetividade, assumida como critério superior da verdade:

19 Tradução dos autores: "a primeira é que as leis de organização do que é vivo não são de equilíbrio, mas de desequilíbrio, alcançado ou compensado, de dinamismo estabilizado. A segunda consequência, possivelmente mais importante ainda, é que a inteligibilidade do sistema deve ser encontrada, não apenas no sistema em si, mas também na sua relação com o meio ambiente, e que esta relação não é apenas uma simples dependência, ela é constituinte do sistema".

[...]tem uma conseqüência inevitável: a transformação do Sujeito em um Objeto. A morte do Sujeito é o preço que nós pagamos pelo conhecimento objetivo. [...] A transcendência, inerente à transdisciplinaridade, é a transcendência do Sujeito. O Sujeito não pode ser capturado em um campo disciplinar (Nicolescu, 1996, p. 3).

Enquanto possibilidades, o ser humano é potência de vida, e podemos dizer potência criativa, que se efetiva enquanto desdobramento de forças criativas, que são em si regenerativas.

Regenerativa a ação, a implicação e a compreensão, enquanto modo de sermos no qual vivenciamos a contínua emergência de forças possíveis, é, por isto, o modo de sermos da produção de nossa saúde. Tanto como saúde existencial, saúde psicológica; e delas como componentes de nossa saúde física (Fonseca, 2018a, p. 33).

A vida quando encarada em tal perspectiva, com seus ciclos de superação, pode ser encarada como arte. A arte em um sentido fenomenológico existencial, que Belo (2005) expressa de modo poético:

A vida dá-se num contínuo processo de criação e recriação de si. Parece óbvio, então, dizer que ela é arte. Sendo assim, é preciso aprender a dançar, tal como um artista dançarino, movimentar-se, evitar o quietismo, tornar-se ativo.

[...]

Uma dança que não acontece independente do mundo, ou em um mundo idealizado. Para dançar é preciso sair do isolamento, sair para o mundo. Entregar-se à dança, ao fluxo da vida, sempre será superar a individualidade (Belo, 2005, p. 16).

Se o mundo é mundo a partir da nossa intencionalidade, imaginemos então essa intencionalidade ao nível coletivo, mobilizando forças criativas pela humanidade. Imaginemos o seu poder de cura, de saúde planetária. Teríamos aí outra realidade, outro mundo, outras

formas de ser humano. A partilha de intencionalidades inauguraria uma nova forma, integrada, de ver a si e ao mundo.

Por isso o conhecimento acerca desse nível de realidade, do devir humano e do brotamento de forças criativas, do desdobramento de potência de vida, deve além de nos fazer compreender a produção dinâmica de saúde existencial, fazer compreender também a relação com a multiplicidade de sentidos originados em outros campos de saber. Um dos mais importantes, inclusive no sentido do fortalecimento de uma cultura de afirmação da vida é o campo da Educação.

Tomemos, como articulação da dimensão existencial do ser humano e o campo da educação, a concepção de práticas de aprendizagem integradoras e inovadoras (Alves, 2015; 2016). A ligação que ora explicitamos não se deu por esta oferecer um modelo a ser seguido ou por ser mais assertiva ou exitosa do que outras. E sim porque esta concepção nos permite inclusive lançar o olhar para as mais diversas práticas e experiências, e reconhecer nelas aspectos que permitem a integração do ser humano em seu diálogo com o mundo que o cerca, mobilizando, inclusive, a interpretação vivencial de suas forças criativas. O que ao nosso ver só é possível através da criação de um âmbito de afirmação dialógica do devir humano, ou seja, do modo de ser compreensivo, fenomenológico.

Para Alves (2015, p. 319) uma prática integradora tem a intenção de “nos fazer inteiros e percebermos em inteireza, em multidimensionalidade a nós e o mundo, em que vivemos, habitamos, co-habitamos”. Busca então a afirmação da totalidade do humano, ou de sua inteireza como diz a autora. O que significa que a aprendizagem deixa de ser somente cognitiva, como nos modelos convencionais, e passa a conceber o todo, que além da razão, inclui a imaginação, a intuição e o impacto emocional vivenciado por todos os envolvidos no processo de aprendizagem (Alves, 2016).

Para que uma prática de aprendizagem assim seja possível, lança-se mão de estratégias de aprendizagem, denominadas de integradoras e inovadoras. Alves (2015, p.319) tem a intenção de conceber “estratégias como uma arte”. Inspirada em Morin (2000) toma este termo com a flexibilidade necessária para que se navegue por incertezas. Visto assim, podemos relacionar o que Alves (2015, 2016) chama de estratégia a um experimento disposto a lidar com a emergência de possibilidades.

Outra dimensão que nos parece importante é a inovação. Este é um termo que se refere a abertura para as emergências, pois a ação educativa é tecida em uma complexidade de dimensões que envolvem aspectos históricos, políticos, econômicos, individuais, coletivos, dentre tantos outros, e por isso chamada de multidimensional. Então uma prática é inovadora porque permite se reinventar em cada contexto e novo momento em que acontece. Podemos relacionar o aspecto inovador de uma prática educativa com a concepção de método adotada por Morin (1980), onde aprender a aprender tem grande relevância. “O método só pode formar-se durante a investigação, só pode desprender-se e formular-se depois, no momento em que o termo se torna um novo ponto de partida, desta vez dotado de método.” (Morin, 1980, p. 25).

Outro aspecto de grande importância e que permeia toda a elaboração de Alves (2015, 2016) é a inclusão. Diante da multiplicidade da existência humana e da diversidade que implica na convivência humana, a inclusão toma uma proporção mais profunda que a acessibilidade, embora a contemple também. A inclusão cultivada nas práticas de aprendizagem integradora e inovadora relaciona-se com um tecer em conjunto onde a diversidade é um fio condutor:

Sonho com um mundo — tecido em conjunto no qual se entrelacem muitos mundos diferentes. Um mundo no qual caibam infinitos mundos. Em que todas as diferenças sejam motivos de enriquecimento do tear cósmico. Em que a diversidade seja fio condutor de alegria, perseverança, criatividade, superação, tenacidade, abraços fortes e muita amorosidade e cooperação (Alves, 2015, p. 334).

Podemos então afirmar que na prática de aprendizagem descrita por Alves (2015, 2016) há a criação de condições hermenêuticas para a criatividade dos seres envolvidos, no âmbito individual e coletivo, na medida que se propõe em ser integradora e inovadora. Em termos fenomenológico, pode-se dizer que seu desdobramento afirma a criatividade como potência de vida e saúde existencial.

O elo entre a criatividade, enquanto condição ontológica, e as práticas educativas nos faz compreender a importância da criação de espaços existenciais de aprendizagem que afirmem a criatividade como desdobramento da potência de vida e de regeneração existencial. Nesta esfera a criatividade não se limita ao individual, na expressão da inteireza humana, ela se potencializa enquanto ação coletiva, e expressa uma força impressionante da convivência dialógica. Não basta, assim, a criatividade como condição ontológica, é preciso criar âmbitos que afirmam seus desdobramentos. Nesta condição, o ser humano enquanto coletividade baseada numa convivência que potencializa a vida tem o poder de criar a realidade numa esfera muito maior. Esta potência presente no ser humano, expandida para a dimensão coletiva da humanidade, e desdobrada como ação tem a força de recriá-lo enquanto sujeito coletivo e complexo, e ainda mais, tem o poder de fazê-lo participar da necessária regeneração do planeta.

Mas a humanidade enquanto consciência coletiva ainda não se deu conta disso.

Contudo há entre nós uma ativa e criativa... Esperança!

REFERÊNCIAS

Alves, M. D. F. (2016). *Práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas: autoconhecimento e motivação*. Rio de Janeiro: Wak.

- Alves, M. D. F. (2009). *Favorecendo a inclusão pelos caminhos do coração: complexidade, pensamento eco-sistêmico e transdisciplinaridade*. Rio de Janeiro, WAK.
- Alves, M. D. F. (2015). Cenários e estratégias de aprendizagem integradoras: a complexidade e transdisciplinaridade legitimando a diversidade e o habitar humano. *Revista Terceiro Incluído*, v. 5, n. 1, pp.315-338, Disponível em: <https://doi.org/10.5216/teri.v5i1.36361>. Acesso em: 02 de jan. de 2021.
- Alves, M. D. F.; Holanda, M. J. B. (2014). Criatividade, espiritualidade e educação: acolhendo a diversidade e favorecendo a inclusão. *Revista Filosofia Capital*, v.09, pp,38-49. Disponível em: <http://www.filosofiacapital.org/ojs-2.1.1/index.php/filosofiacapital/article/view/291>. Acesso em: 2 de jan. de 2021.
- Belo, R. A. (2008). *Espiritualidade: dialógica e experimental*. A perspectiva da psicologia fenomenológica existencial diante da espiritualidade humana. Maceió: Edufal.
- Belo, R. A. (2005). Arte: um sentido fenomenológico existencial. *in*: _____. *A perspectiva artística em psicologia comunitária*. Monografia de Graduação — Formação de Psicólogo. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, Cap. I. pp.14-17
- Buber, M. (1979). *Eu e tu*. 2ª ed. São Paulo: Cortex e Moraes.
- Centrans. (1994). *Carta da transdisciplinaridade*. Primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade. Convento de Arrábida, Portugal, 2-6 de novembro de 1994. Disponível em: <http://cettrans.com.br/assets/docs/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE1.pdf> Acesso 2 de jan. de 2021.
- Fonseca, A. H.L. (2018a). A perplexidade como método. Perplexidade como caminho. *In*: _____. *Compreensão*. Cadernos. Maceió: 2018a, no prelo. pp.32-36
- Fonseca, A. H.L. (2018b). Eksistencia [In-Sistole(Eks)-Tensia-Entia], E [Exsistencia (Ex- Sistole-Tensia-Entia)]. *In*: _____. *Compreensão*. Cadernos. Maceió, no prelo. pp.218-227
- Mello, M. F.; Barros, Vitória Mendonça De.; Sommerman, A. (2002). Introdução. *In*: _____. (org.) *Educação e transdisciplinaridade II*. Coordenação executiva do CETRANS. – São Paulo: TRIOM, pp. 9-25.

- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Collection Communication et complexité. Paris: ESF Éditeur.
- Morin, E. (1980). *O Método 1: A natureza da natureza*. 2ª ed. Portugal: Publicações Europa-América.
- Nicolescu, B. (1996). *La Transdisciplinarité*. Manifeste. Mônaco: Éditions du Rocher, Jean-Paul Bertrand Éditeur,
- Nicolescu, B. (2006). *A natureza transdisciplinar da paz hoje*. Conferência convidada no Festival mundial da paz, Florianópolis, Brasil: UNIPAZ-CAMPINAS: set.
- Unesco. (1991). Comunicado final. *Ciência e Tradição: Perspectivas Transdisciplinares para o Século XXI*. Paris, UNESCO, 2-6 de dezembro de 1991. Disponível em: http://www.ufrj.br/leptrans/arquivos/Congresso_Ciencia_Tradicao_1991.pdf Acesso: 02 de jan. de 2021.



11

Estela Endlich

Ricardo Antunes de Sá

A CRIATIVIDADE ENQUANTO DIMENSÃO COMPLEXA DO HUMANO

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.558.168-181

INTRODUÇÃO

O presente ensaio teórico-bibliográfico não tem a pretensão de esgotar uma temática que é tão complexa quanto o próprio ser humano. Nossa intenção é compartilhar reflexões e apontamentos que a literatura específica nos dispõe em relação à compreensão do processo criativo e, sob a perspectiva do pensamento complexo, capturá-lo no processo educativo.

Podemos encontrar uma passagem muito significativa em Bohm (2011) quando descreve o processo que levou Anne Sullivan a conseguir ensinar uma criança que desde seu nascimento, não via ou ouvia. Qualquer um diria que isto seria impossível. Como Anne conseguiu, segundo Bohm, ensinar Hellen Keller? Para o pesquisador o foco, o interesse sincero possibilita “[...] à mente a energia necessária para ver o novo e diferente” (Idem, p.6). A dedicação de Anne, o processo de observação permanente no qual razão e sensibilidade estavam em diálogo permanente e a necessidade de encontrar “caminhos”, as “estratégias cognitivas” que precisavam ser construídas para que aquela criança pudesse aprender a ler e a escrever, mobilizaram razão e emoção. “As descobertas de Anne Sullivan foram extraordinariamente criativas” (Idem, p.6) que auxiliaram Keller e transformou a vida de outras pessoas com as mesmas limitações sensoriais.

Então, perguntamo-nos, o que é criatividade? Quais são as dimensões da criatividade? Criatividade é uma característica psicológica ou social? A criatividade é coisa de gênios ou de privilegiados? Toda inovação nasce da criatividade? Toda criatividade gera uma inovação? Qual a importância da criatividade na escola e na sociedade contemporânea? Pode-se ensinar a criatividade?

PERSPECTIVAS CONCEITUAIS SOBRE A CRIATIVIDADE

Muitas são as definições propostas para conceituarmos a criatividade. Suanno (2012) em entrevista com alguns pesquisadores que estudam o fenômeno humano da criatividade, ao questionar o pesquisador espanhol Francisco Menchén, este lhe redarguiu dizendo: “[...] me permito definir a criatividade como capacidade que tem o ser humano para captar a realidade de maneira singular e transformá-la, gerando e expressando novas ideias, valores e significados” (p. 344). Para o pesquisador norte americano Mark A. Runco (EUA), criatividade é uma forma do ser humano se expressar de maneira original e útil (p.345). Na mesma obra, Solange Weschler, uma referência em estudos sobre a criatividade no Brasil, a define como: “[...] um fenômeno multidimensional, envolvendo aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais.” (p. 347).

Segundo Boden (1999) a criatividade apresenta diferentes abordagens as quais vem se modificando ao longo das últimas décadas e que podem ser agrupadas em duas vertentes: primeiro, as que enfatizam os aspectos psicológicos (primeiros estudos a surgirem) e, segundo, as que focalizam mais os aspectos históricos e, portanto, sociais da criatividade (evolução dos primeiros estudos psicológicos).

Como destaque das abordagens psicológicas que deram início aos estudos mais aprofundados sobre a criatividade Monteiro Jr. (2011) apresenta Mel Rhodes, em 1961 com a criação do modelo dos quatro Ps da criatividade: pessoa, produto, processo e pressão do ambiente. Nas décadas de 1970 e 1980 psicólogos Guilford e Torrance demarcam estudos sobre a criatividade destacando sua função cognitiva com ênfase na resolução de problemas.

Guilford se destacava pela criação do conceito de pensamento divergente (criativo – várias soluções para o mesmo problema) e convergente (tradicional – uma única solução para o problema). Para Monteiro Jr. (2011, p.9) “o pensamento divergente não é “melhor” do que o convergente. Os dois são importantes e se retroalimentam” revelando um processo de retroatividade entre os dois conceitos. O mesmo autor também percebeu o princípio dialógico nessa relação, “[...]os dois se complementam porque o pensamento convergente está ligado à estabilidade, enquanto o divergente está ligado à ruptura. Para haver ruptura, é preciso que haja estabilidade” (Monteiro Jr., loc. cit.). Uma importante contribuição dos estudos de Guilford foi a constatação de que não havia correlação entre nível de inteligência e de criatividade, pois uma pessoa mais inteligente podia chegar a uma única solução lógica enquanto a criativa chegava a várias soluções sobre um único problema. Já Torrance é conhecido por criar o teste mais utilizado para medir a criatividade nas pessoas: o Teste Torrance de Pensamento Criativo.

Os estudos demonstraram que a criatividade é algo que pode ser aprendido, pois todas as crianças nascem com potencial criativo, mas precisa ser nutrido, incentivado, provocado (Bohm, 2011; Resnick, 2020). Podemos dizer que a criatividade não depende exclusivamente do talento pessoal, mas, também, de um ambiente estimulante ou da colaboração de colegas, por exemplo. Também não podemos dizer que seja restrita a determinadas áreas como: arte, literatura, música ou para alguns privilegiados. Para Ashton (2016, p. 26) todos nós somos criativos, pois a criatividade não é algo extraordinário, mas sim uma característica humana: “a criação não é domínio exclusivo de gênios raros com inspiração ocasional”. Já para Torre (2005, p. 120), a criatividade não é entendida como um dom, “[...], mas sim como algo vivo, que está em cada ser humano; como valor social que é necessário desenvolver”.

Observamos que a criatividade adquire um significado mais complexo, visto como um bem social o qual se apoia no desenvolvimento humano, no desenvolvimento científico e cultural; e como um bem social e de futuro (Torre, 2005). Neste encaminhamento compreensivo, Campos, Nakano, Ribeiro e Silva (2014, p.169) ao elaborarem uma revisão sobre a criatividade e inovação identificaram que a criatividade “não busca apenas conhecimento do indivíduo criativo, mas também sobre os fenômenos e contextos que influenciam sua expressão”. Nessa mesma linha Csikszentmihalyi (1998) citada por Ribeiro e Moraes (2014) propôs a teoria sistêmica a partir da qual a criatividade ocorre pela integração da esfera social, cultural e da pessoa, considerando não só a pessoa como único elemento do processo criativo, mas sim o todo que, por ele, é constituído. Boden (1999) enfatiza muito a influência das dimensões históricas, sociais e culturais sobre a criatividade, bem como, as características psicológicas da pessoa.

Apesar de alguns avanços na busca por conceituar a criatividade numa visão mais abrangente que favoreça todos os fundamentos em sua extensão (epistemológicos, ontológicos e metodológicos) Gascón (2009) ao organizar uma aprofundada investigação das abordagens demonstrou que a maioria dos estudos não considera a dimensão dialógica, transdisciplinar e, portanto, complexa da criatividade conforme corroboram outros pesquisadores como Bohm (2011), Ribeiro e Moraes (2014) e Torre (2005).

Concebermos a criatividade à luz do pensamento complexo nos impulsiona a superarmos o paradigma da simplificação, considerando a multidimensionalidade de “partes” que compõe esse todo (o fenômeno da criatividade) e que se relacionam entre si, integrando-se aos fenômenos de natureza biológica, cultural, social, espiritual e psicológica. O olhar complexo sobre a criatividade possibilita-nos enxergarmos a dialógica dos paradoxos que, ao mesmo tempo, se complementam e se religam. O princípio dialógico nos faz entender que as abordagens

sobre a criatividade que parecem ser contraditórias como as de cunho especificamente psicológicas em oposição as sociais, por exemplo, não se anulam, mas, sim, criam uma unidade dos contrários, se tensionando. Isto nos leva a percebermos a criatividade por meio da complementaridade dos opostos e captarmos o que ainda não foi visto a partir do diálogo entre o que é ao mesmo tempo antagônico, concorrente e complementar (Ribeiro; Moraes, 2014).

O OLHAR DO PENSAMENTO COMPLEXO EM RELAÇÃO À CRIATIVIDADE

Existe uma potencialidade criativa em todo ser humano, capaz de transformar a vida de cada um e de todo o planeta, como se pode observar ao olhar para a história e percebermos todo o desenvolvimento científico e tecnológico pelo qual passou a humanidade. Morin (2020) vai mais a fundo e no seu mergulho epistemológico e ontológico, amplia substancialmente essa visão mostrando que a criatividade é sistêmica porque é viva, criada a partir de processos de auto-organização com emergências próprias, em toda a natureza física, seja ela animal, vegetal ou mineral, desde a criação do universo e do nosso planeta. A vida é criadora da criatividade. O autor nos explica que desde os primeiros seres monocelulares a vida se proliferou em milhões de espécies, as quais também evoluíram por meio das emergências causadas pela necessidade de adaptação, de sobrevivência, de reprodução, resultantes de processos de auto-organização dos seres vivos na natureza: “A criatividade é evidente na invenção de um órgão ou de uma reorganização inovadora com emergências próprias” (Morin, 2020, p. 59).

Prigogine aponta que: “Não resta dúvida que a criatividade na natureza é uma constatação irrefutável. Não seria absurdo imaginar que todas as espécies existentes de borboletas estivessem programadas no momento do Big Bang? (Prigogine, 1997 em Carvalho; Almeida,

2009, p. 40-41). A vida inventou o homem, as flores, animais de tamanhos mais extremos que vai das bactérias aos elefantes, bem como os dispositivos mais engenhosos como a teia de uma aranha ou o veneno da serpente. Por meio de nascimentos, a vida é um permanente recomeço que dialogicamente mantém invariâncias, mas também se transforma pela ordem/desordem/organização (Morin, 2020). Batalloso (2015), Moraes (2015), Pinho e Souza (2014), Suanno (2016) e Torre (2005) consideram a criatividade um fenômeno epistemológico e metodológico emergente pelo seu potencial de transformação e inovação, tanto nas pessoas quanto nas organizações e instituições.

À luz de uma concepção complexa e transdisciplinar, a criatividade é perspectivada sob uma abordagem que procura superar visões unilaterais dos fenômenos, as quais não se excluem mutuamente, mas se complementam. Suas diferenças não implicam necessariamente a contradição, mas sim a complementaridade. São necessárias para entendermos a complexidade do pensamento criativo, o qual considera a criatividade um fenômeno multidimensional que abarca dimensões sociais, culturais, históricas, políticas, ou seja, contextuais imbricadas, relacionadas, tramadas com as manifestações psico-cognitivas do indivíduo.

Mitjás (1997) apresenta uma evolução do conceito de criatividade abordando-o como um processo tanto individual quanto social da subjetividade humana. Para a autora, a criatividade é um fenômeno multidimensional que se constrói na dinâmica imprevisível e incerta do processo, do produto, do contexto no qual ocorre (Moraes, 2015).

Torre (2005, p. 15) defende que a criatividade é um bem social, para além de um simples conceito psicológico, considerando-a “[...] um fenômeno carregado de conotações pessoais, repercussões institucionais e consciências sociais”. Percebemos aqui a abrangência do conceito baseado na tríade de Morin (2011): indivíduo, natureza e sociedade, uma vez que a criatividade não só comporta a atitude pessoal, mas também o desenvolvimento institucional das organizações,

os quais necessitam utilizarem-se recursos naturais de maneira inovadora em seus processos de produção: “A criatividade é mais que um conceito, é uma forma de viver, de atuar, de relacionar-se e de tomar decisões” (Torre, 2005, p. 16). A criatividade passa de uma simples habilidade pessoal para uma valiosa característica em termos de potencial humano a serviço da sociedade.

Mais do que nunca, o contexto histórico, social e cultural no qual nos encontramos, marcado fortemente pelos avanços científicos e tecnológicos, faz emergir a necessidade de se dar novas respostas às mudanças constantes e dinâmicas na vida das pessoas (Campos *et al.*, 2014). Rotineiramente somos desafiados por situações de incertezas e complexidades num mundo repleto de problemas/desafios que exigem estratégias possíveis de resolução imediatas e originais, para os quais os processos tradicionais de diagnóstico e enfrentamento não são tão eficazes diante da complexidade e da incerteza de fatores envolvidos e tramados. É bem possível que os polímatas possam nos ensinar um pouco sobre a necessidade de enxergarmos as conexões entre os campos do conhecimento que foram separados (Burke, 2020). Um dos princípios nodais do pensar complexo é a necessidade da religação dos saberes para a produção de um conhecimento pertinente e multidimensional, portanto, a criação de estratégias transdisciplinares.

Para tais enfrentamentos da complexa trama da vida temos sido desafiados a exercitarmos a criatividade, característica que vem sendo cada vez mais valorizada na vida em sociedade, seja na escola, na família ou no trabalho (Moraes, 2015; Suanno, 2016; Torre, 2005; Torre, Souza; Silva, 2015). Moraes (2015) chama-nos a atenção para uma nova visão metodológica e epistemológica que esse enfoque traz, implicando uma abordagem complexa do conhecimento humano e do caráter indissociável entre ele e as experiências vividas, as quais envolvem aspectos interativos, recursivos, dialógicos, hologramáticos, auto-eco-organizadores que influenciam nosso sentir, pensar, agir e criar num processo complexo de sobreviver/viver.

UM OLHAR COMPLEXO DA CRIATIVIDADE DIANTE A ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Educar para a criatividade requer uma reforma paradigmática nos processos de construção e reorganização do conhecimento, uma reforma do pensamento e uma profunda transformação na educação (Torre *et al.*, 2015).

A criatividade como expressão fenomenológica complexa pressupõe uma experiência de inteireza, de plenitude, de multidimensionalidade a qual exige flexibilidade de pensamento, de ação, que entrelaça dialogicamente o pensar, o sentir, o agir e o criar, os quais dependem de condições e circunstâncias que favoreçam a expressão e o desenvolvimento da criatividade nos espaços educativos emergentes.

A criatividade não é um atributo dos gênios, mas sim uma característica natural dos seres humanos. Precisamos de uma reforma do pensamento que promova uma reforma da Educação que, à luz dos pressupostos teórico-metodológicos do pensamento complexo, estimule o pensar inventivo e criativo das novas gerações com vistas ao desenvolvimento das capacidades cognitivas, científicas, tecnológicas, sociais e humanas, voltadas para práticas solidárias, comunitárias e éticas. A criação e a invenção são faces da mesma potência humana.

Para Morin (2005, p. 208) a invenção apresenta uma conotação de engenhosidade, enquanto a criação apresenta uma conotação de potência organizadora. “[...] podemos polarizar a ideia de invenção na arte estratégica, e a criação na concepção. [...] o exercício dialógico do pensamento depende da arte e a sua realização na concepção depende da criação, podemos dizer que a invenção e a criação são intrínsecas ao pensamento.” Segundo Torre *et al.* “A estimulação criativa é uma responsabilidade social e educativa como valor cultural do nosso tempo. É o norte de todo o sistema educativo aberto ao futuro” (2015, p. 24).

Mas como estimular a criatividade nas escolas?

Uma das partes desse processo hologramático e, portanto, multidimensional, seria refletirmos e implementarmos uma visão interativa, sociocultural e criativa de currículo. Um currículo aberto que integre o conhecimento pertinente (Morin, 2011) o qual considera o contexto no qual está inserido e as suas múltiplas dimensões históricas, econômicas, sociais, religiosas, como unidade e diversidade junto ao desenvolvimento de atitudes e habilidades criativas. Um currículo que promova estratégias de religação entre os saberes (fragmentados) das disciplinas, mas que se apresentam integrados no mundo e na vida.

O desenvolvimento de práticas pedagógicas que incluam na formação continuada docente a literatura, a música, as artes plásticas, que possibilitem o desenvolvimento de dos potenciais criativos dos professores. Processos e técnicas inovadoras que permitam gerar novas ideias, desenvolver a atitude questionadora; fomentar a originalidade, a inventividade e a imaginação dos estudantes para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais para pensar bem (Morin, 2014).

Torre (2005) ao refletir sobre o processo didático criativo para a educação, propõe um método didático criativo que se baseia em 5 elementos: problematizar, climatizar, estimular, estimar e orientar. O problematizar está ligado à inquietude, à interrogação e ao interesse. Climatizar relaciona-se à busca de informações espontâneas, de associações e relevâncias no tratamento das informações; da incubação de ideias e de uma comunicação livre. O estimular é um termo chave para a criatividade pois trata do processo de iluminação ou combustão de ideias ao invés de reprimi-las. Estimar refere-se à verificação do processo formativo reconhecendo ajustes e realizações sem juízo crítico, mas sim a uma avaliação orientadora e formativa. A orientação trata de avaliar todo o processo promovendo o interesse para novas perspectivas de aprendizagem, num processo em espiral do desenvolvimento didático.

Derivado do método didático criativo o autor propõe estratégias didáticas criativas como possibilidades práticas para professores: métodos indiretos, estratégias de observação, questionamento, solução de problemas, metodologia heurística, aprendizagem por descoberta, metodologia de projetos, poesia didática, indagação como método de ensino, análise de erros, estratégias lúdicas e diálogos analógicos. Sugere ainda a utilização de recursos e materiais variados para a promoção de uma aprendizagem mais aberta e livre para a exploração da criatividade nas atividades pedagógicas, levando em conta as linguagens digitais e analógicas enquanto facilitadoras da inventividade, da manipulação criativa, do imaginário e do pensamento independente e autônomo.

CONSIDERAÇÕES INACABADAS

Estamos convencidos que a criatividade se apresenta como uma manifestação emergente, transdisciplinar, dialógica e, portanto, complexa da condição humana. Sendo a emergência “uma qualidade ou propriedade nova produzida ou gerada a partir da organização de um todo, em relação às qualidades e às propriedades das partes isoladas desse todo” (Morin; Le Moigne, 2000, p. 209) é preciso entendermos a criatividade em permanente processo de transformação, pois como um sistema, está se reorganizando e adaptando-se permanentemente à dinâmica da vida. A criatividade como já foi ressaltada anteriormente é uma manifestação dos seres vivos que para sobreviverem diante das adversidades do mundo, desenvolvem mecanismos criativos de sobrevivência e manutenção da vida na Terra.

A emergência se encontra na manifestação de processos auto-eco-organizadores que nos provocam a buscarmos níveis mais profundos da realidade em que vivemos, procurando enxergar os elementos que ainda não foram vistos, resultando na transformação que

provoca mudanças e muda a ordem desse sistema. As mudanças produzidas pela auto-eco-organização do processo criativo enquanto um sistema, permitem que aconteça a religação dos saberes, manifesto no olhar transdisciplinar, inquieto, sensível, que articula a multidimensionalidade dos diferentes campos do conhecimento que fazem parte dessa dinâmica relacional e interativa que transcende as perspectivas lineares e fragmentadas desse fenômeno. Como nos orienta Morin (2014) é preciso pensar bem e ir além do trivial.

Diante das dimensões sociais, culturais e psicológicas não podemos compreender a criatividade como um modismo, uma tendência ou como uma característica inata, que se aplica exclusivamente em uma dimensão psicológica da vida humana. Ao considerarmos o contexto contemporâneo, caracterizado por um mundo de incertezas, de acelerado desenvolvimento científico-tecnológico, de complexas relações sociais, culturais e econômicas, a criatividade se manifesta como uma emergência indispensável no processo de formação humana.

A criatividade é um o ato criador multidimensional que revela a complexidade da vida humana e do cosmos. Enquanto dimensão complexa do humano à luz do pensamento complexo, a criatividade nos traz a possibilidade de rompermos com as barreiras epistemológicas do pensamento simplificador presente no processo educativo, o qual tem se mostrado insuficiente para explicar as múltiplas dimensões constituintes da realidade em que vivemos. Compreendemos à luz de uma perspectiva epistemológica complexa que a criatividade é um fenômeno multidimensional e, também, um acontecimento cognitivo que congrega processos “[...] energéticos, elétricos, químicos, fisiológicos, cerebrais, existenciais, psicológicos, culturais, linguísticos, lógicos, ideiais, individuais, coletivos, pessoais, transpessoais e impessoais [...]” (MORIN, 2005, p. 18) que se integram, se interdependem e se inter-relacionam para produzir uma emergência humana que é o processo criativo.

REFERÊNCIAS

- Ashton, K. (2016). *A história secreta da criatividade*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Bataloso, J. M. (2015). A escola criativa e transdisciplinar do futuro. In Moraes, M. C. *Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos* (pp. 119-143). Campinas, SP: Papirus.
- Boden, M. (Org.). (1999). *Dimensões da criatividade*. (Theobald, P., Trad.). Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda. (Trabalho original publicado em 1994).
- Bohm, D. (2011). *Sobre a criatividade*. (R. de C. Gomes, Trad.). São Paulo: Editora UNESP. (Trabalho original publicado em 2011).
- Burke, P. (2020). *O polímata: uma história cultural de Leonardo da Vinci a Susan Sontag*. (R. Prelorentzou, Trad.). São Paulo: Editora UNESP. (Trabalho original publicado em 2020).
- Campos, C. R.; Nakano, T. C.; Ribeiro, W. J.; Silva, T. F. (2014). Criatividade e inovação: uma revisão da produção científica no Brasil. *Revista Faculdades do Saber*, Mogi Guaçu, 1(2), 151-244.
- Carvalho; E. de A.; Almeida, M. da C. (2009). *Ciência, razão e paixão: Ilya Prigogine*. 2ª. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física.
- Gascón, A. de la H. (2009) Contribución al concepto de creatividad: um enfoque paquidérmico (1ª parte). *Educación y futuro*, (21), p. 43-70.
- Mitjás, A. (2007). *Criatividade, personalidade e educação*. Campinas: Papirus Editora.
- Monteiro Jr, J. G. (2011). *Criatividade e inovação*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Moraes, M. C. (2018). *Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos*. Campinas: Papirus Editora.
- Morin, E. (2005). *O Método 3 – o conhecimento do conhecimento*. 3ª. ed. Porto Alegre: Sulina.
- Morin, E. (2011). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. (Silva, C. E. F. da; Sawaya J. (Carvalho, E. de A. Rev. Tec.). São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO. Título Original: Les sept savoirs (...). Ensino em Re-Vista.
- Morin, E. (2014). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

- Morin, E.; Le Moigne, J.-L. (2000). *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Ed. Petrópolis.
- Morin, E. (2020). *Conhecimento, ignorância, mistério*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Pinho, M. J. D.; Souza, K. P. D. Q. (2014). Escola Contemporânea Criativa e Inovadora na transição de paradigmas. *Eventos Pedagógicos*, 5(4), 89-104.
- Resnick, M. (2020). *Jardim de Infância para a vida toda*: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos. (Cruz, M. C.; Sobral, L. R. Trads.) Porto Alegre: Penso. (Trabalho original publicado em 2017).
- Ribeiro, O. C.; MORAES, M. C. (2014). *Criatividade em uma perspectiva transdisciplinar*: rompendo crenças, mitos e concepções. Brasília: Liber Livro.
- Suanno, J. H. (2012). Criatividade na educação: entrevistas com quem investiga a criatividade. In Suanno, M.; Rajadell, N. (Orgs). *Didática e formação de professores: perspectivas e inovações* (pp. 343-358). Goiânia: CEPED Publicações.
- Suanno, J. H. (2016). Por que uma escola criativa. *Revista Polyphonia*, 27(01), 81-97.
- Torre, S. de la (2005). *Dialogando com a criatividade: da identificação à criatividade paradoxal*. Madras.
- Torre, S. de la.; Souza, V. L. (2015). Ecoformação e transdisciplinaridade na rede de escolas criativas. *Revista Dynamis*, 21(1), 15-30.



12

Raúl Domingo Motta

In Memoriam

**EL PROTAGONISMO
DE LA POIESIS
EN LA ARTICULACIÓN
DE LOS SABERES**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.558.182-203](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.558.182-203)

INTRODUCCIÓN²⁰

La poiesis como actividad creadora en la naturaleza en general y en la naturaleza humana en particular, se despliega en todos los órdenes de la actividad social y como tal, se halla en las transformaciones históricas e institucionales de los saberes y de la experiencia de las comunidades que buscan conocer y transformar su entorno. La transdisciplina es una reflexión creativa en torno a la transformación del campo de los saberes y su efecto en la comprensión del mundo, cuyo producto siempre requerirá de una crítica filosófica profunda.

Entiendo por transdisciplinariedad a una disposición del espíritu individual o colectivo, de no fijarse y clausurarse en una estructura determinada de la organización de los conocimientos y las disciplinas que, sin renegar de la transitoria eficacia productiva de las estructuras y campos de saberes vigentes, las atraviesa para explorar (inventiva y creativamente) una nueva y posible rearticulación de aquellas, en función de los desafíos que la necesidad y la inquietud de una vida humana, imponen a un sujeto en permanente búsqueda de su cultura, la verdad y la sabiduría. Como afirmó Roger Caillois:

No podría ser de otra manera [el espíritu transdisciplinario]. Lo cual no significa que, para la búsqueda misma, no traiga inconvenientes que cada cual, como topo eficaz y miope, limitado a su corredor particular, opere como franco tirador absoluto, como minero que profundiza su galería en la ignorancia casi completa de los descubrimientos que los obreros fraternos hayan podido hacer en galerías vecinas, con mayor razón de los resultados adquiridos en obras lejanas. Sería menester que existieran en

20 La base de este documento fue elaborada para la conferencia del mismo nombre realizada en el Primer Congreso Internacional de Transdisciplinariedad. Pensar el conocimiento y las ciencias en la Era de la Complejidad. Organizado por la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. Mexicali, marzo 16, 17 y 18 de 2010. Luego fue revisado y publicado como capítulo en el libro coordinado por Juan M. González Velasco (2012) *Conciencia Educativa*. La Paz: Edición de la Escuela Militar de Ingeniería (EMI). La versión actual contiene apenas pequeños ajustes respecto de la publicada en 2012.

todo nivel relevos, anastomosis, puestos de coordinación, no sólo donde el botín se encontrara reunido, sino sobre todo donde las gestiones fueran confrontadas. En la investigación rigurosa, el genio consiste casi siempre en pedir prestados un método que se reconoce bueno o una hipótesis fértil y en aplicarlos donde aún nadie había imaginado que pudieran servir (1980: 52).

La fuerza de una vida cualquiera y la inquietud que entrelazan los sujetos ávidos de soluciones y respuestas satisfactorias a sus problemas e interrogantes hace que cada fijeza estructural de la organización del conocimiento (y su institucionalización entendida como verdad política y epistemológica), se pague con la ocultación de cuanto ignoramos y con el acrecentamiento de la reiteración de viejos éxitos que puedan ornamentar terrenos estériles o desconocidos.

La convergencia exitosa de conocimientos y disciplinas coronados con el saber y la verdad, por una articulación interdisciplinaria feliz, no garantiza su perduración ni como saber ni como vínculo interdisciplinario. Porque tarde o temprano, se transformará en un fósil organizacional o pedagógico, convertido en un probable obstáculo epistemológico: orden, estructura, signo, norma, concepto, ley, institución, disciplina, método o precepto. En este caso, la disociación y la divergencia audaz pueden, con fortuna, donar la felicidad de la aguda articulación de ayer. Porque, como dice el poeta, toda fijeza es vértigo y en el conocimiento como en la vida, todo nuevo refugio termina siendo una antigua trampa.

Hay saberes que parecen eternos por reiterativos, pero su relativa fugacidad se haya asociada a la precariedad humana de toda verdad y de toda universalidad. Frente a ello, la transdisciplinarietà puede ser una transitoria red de frágiles puentes entre los problemas y desafíos transversales de la vida humana (el conocimiento, la vida, el universo, la historia, la naturaleza, la mente, la muerte, etc.) y la metamorfosis de los conocimientos y sus objetos.

Así como sólo hay método en la estéril vigilia de la búsqueda del momento de lo nuevo (inspiración, hallazgo, invención y creación), también lo hay en la disipación de las ilusiones y en la determinación de los errores. Para responder a la pregunta ¿qué transdisciplinariedad se precisa para nuestros actuales desafíos? tal vez sea necesario más que un método, una poética que impulse las disposiciones del espíritu para crear la organización de los conocimientos más adecuada a los desafíos y las urgencias de la humanidad²¹.

Una humanidad cuyo destino es la urgente comprensión de su humana condición planetaria con la finalidad de superar los peligros de su supervivencia en la Tierra. Digo poética y no metódica porque este desafío implica la inauguración de un camino y un destino planetario²².

Una poética que atraviese la ruina de antiguos castillos de arena que sólo sirven para una pedagogía de cenotafios y para un mercado de *souvenires*. Esta poética tal vez y sin quererlo, ponga en evidencia a una voluntad de efemérides, que no puede reemplazar la ausencia de una verdadera decisión política con la fuerza de una acertada convocatoria de alternativas autónomas. Porque, por más que repitamos las palabras “complejidad” y “transdisciplinariedad” como poderosos talismanes o reemplacemos viejos términos, esquemas y discursos con ellas, seguimos dissociando la disposición de la posición, los conceptos del lenguaje y su pensar, la complejidad del método y el método de la experiencia.

Porque no puede haber ni creación ni innovación por decreto o resolución, como tampoco puede haber transdisciplinariedad por decisión académica y furor evaluativo, cuando las propias universidades como organizaciones transdisciplinarias, se ignoran como tales. De esta manera, estamos muy lejos de crear las condiciones efectivas de posibilidad de un sujeto transdisciplinar conforme a un proyecto que no

21 Para una aproximación más específica al tema ver Motta (2008).

22 Para un desarrollo de la noción de humana condición asociada al tema de la planetarización de las sociedades ver Morin y Motta (2008).

confunda el mapa con el territorio, como le sucedió a aquel emperador chino que Jorge Luis Borges halló en una imaginaria enciclopedia²³.

Tampoco podemos desconocer, por un lado, la historicidad de la noción de disciplina y de las propias disciplinas; y por el otro, la relativa presencia de dinámicas multidisciplinares e interdisciplinares, que caracterizan la actividad de todo campo científico, con su correspondiente tensión entre la voluntad de autonomía y la necesaria búsqueda transfronteriza de nuevos componentes.

La posibilidad de construir un sujeto transdisciplinario como quieren algunos reformadores de la educación implicaría un esfuerzo permanente de desconstrucción creadora de una cultura prosaica y reductivamente funcionalista que incluso debería contemplar también, a las propias ideas, creencias y métodos educativos. De otro modo, el discurso aparentemente innovativo apenas oculta una cultura académica de la reproducción pedagógica funcional de lo dado, bajo un corpus esquemático y acrítico, asumido como representación de lo real que cohibe toda voluntad regeneratriz y toda búsqueda de autonomía responsable.

En las actuales propuestas de reformas universitarias este problema no tiene lugar porque se observa en ellas, que lejos de una búsqueda de sus bases regenerativas y de un cuestionamiento del orden político, social y laboral, promueve el aumento de la eficiencia y la eficacia de sus subsistemas, en función de indicadores de producción y preformatividad, totalmente alejados del actual malestar social y cultural de la mayoría de las personas que habitan nuestro planeta. Recuérdese que los analistas económicos del momento alertan sobre

23 Cuenta Borges que en la antigua China existió un emperador que quería tener un mapa real de su extenso imperio. Para realizar su deseo puso a trabajar hasta el último de sus súbditos. Pasaron los años y muchos viajeros dice Borges, comentaban que de aquel imperio sólo quedaron sus áridas tierras con retazos casi ilegibles, del gigantesco mapa imperial.

la posibilidad de que, a mediados de este año²⁴, tengamos la “feliz” situación de cincuenta millones de desempleados.

Mientras, en las distintas reuniones de rectores que se realizaron en varios países de la Unión Europea el año pasado, lo único que se escuchó fueron reclamos de más recursos económicos para adecuar sus instituciones al “éxito” de las políticas de mercado e internacionalización de la economía y a la producción innovante, como motores del “desarrollo” y el “progreso”, dos valores modernos hoy muy cuestionables. Nadie duda que las universidades necesiten de una reforma, de hecho, desde su nacimiento institucional las reformas han sido connaturales a sus fines, lo que sí se puede poner en duda, es si estas reformas deben hacerse sobre la base exclusiva del paradigma productivista, global o no.

Se suma a ello, el desfundamiento del discurso específico de las ciencias sociales y humanas (como parte de la ausencia general de fundamento para el conocimiento que desde Martín Heidegger caracteriza a nuestra época), que ha llevado a una búsqueda de nuevo rumbo, muchas veces incursionando en el viejo terreno -en un principio negado- de la filosofía, encausando sus conceptos para sus propios objetivos o inscribiéndose en alguna línea de investigación filosófica, pero sin reconocerla como tal; como por ejemplo, puede observarse en temas como el sujeto, el conocimiento, la ética, la lógica y otros.

Otro aspecto que complica el panorama es que estos mismos temas, también son objetos de estudio de otras disciplinas, que incluso, exceden su campo y elaboran opiniones y teorías semejantes al discurso filosófico, pero sin el rigor de este como, por ejemplo, científicos provenientes de la biología y la física que luego, son tomados como base y fundamento de los discursos en otros campos del saber, como es el caso de las llamadas “ciencias de la educación”. Un ejemplo de ello, y tema de moda en el ámbito académico, es justamente el

24 Se refiere al año 2010.

problema de la transdisciplinariedad de los saberes y conocimientos, como un borroso espacio de intercambio de discursos fragmentarios, con muy poco rigor, que pretende replantear el orden y la organización de los conocimientos, muchas veces asociados a la urgencia de transformación de los programas de las instituciones educativas.

Incluso ya se postulan especialistas en el tema y se proponen líneas “disciplinares” de investigación que lo mezclan con los viejos discursos de siempre, sumándose sin quererlo, a los infructuosos esfuerzos para resolver el problema de la inercia hiperespecializada de los conocimientos científicos y su consecuente esclerosis mental. El especialista aislado y descontextualizado, según la conocida fórmula de Chesterton, sabe cada vez más de un campo cada vez más pequeño, en marcha hacia ese límite catastrófico en que lo sabrá todo de nada.

Es cierto que en muchos campos científicos existe una tendencia reorganizadora, cuya finalidad es integrar dos o más campos disjuntos y desconectados entre sí, en función de una mejor producción de conocimientos, la unión hace la fuerza. También es cierto, que no todos los proyectos de articulación y cooperación han dado los mismos frutos. Un buen ejemplo del primer caso son las ciencias de la tierra y la neurociencia; y del segundo, la sociobiología y las ciencias cognitivas. Pero la convergencia de los campos científicos no es eterna ni lo puede ser, porque su finalidad no es la integración por sí, sino la búsqueda de la verdad. En ese sentido, puede suceder que una divergencia exitosa de un campo otrora integrado pueda retroactuar sobre aquel y producir una escisión o fractura del mismo. De igual manera sucede con la integración de los campos tecnológicos, cuyo objetivo es la eficiencia a través de la innovación con su concomitante producción de fracturas y divergencias, que como señala Jean-Francois Lyotard (1984), incluso hasta se favorecen e impulsan.

Tampoco se debe confundir interdisciplinar con transdisciplinar y en el caso de la utilización de este último término, una cosa es hablar de una actitud transdisciplinar y otra cosa de la constitución de un me-

tasistema transdisciplinar, como más abajo afirma críticamente Georges Gusdorf. Si conformar una cooperación multidisciplinar en torno a un desafío o una urgencia es un laborioso esfuerzo, a pesar de que las partes no tienen nada que perder ya que no sufren ningún tipo de perturbación en un proceso que suma sin transformar; en el caso de una articulación interdisciplinar exitosa, el esfuerzo ha sido mucho mayor y su impacto también, ya que una de las partes articuladas ha sufrido una modificación profunda, sea por una fecundación proveniente de una idea o por la transformación de su método. Un ejemplo de esto ha sido la biología evolutiva. Otras veces las articulaciones son prematuras y en vez de ayudar, conducen al fracaso.

Con respecto a entender la transdisciplina como un objeto metasistémico permanente, además de ser peligroso en muchos casos, esta propuesta se ve contaminada acriticamente de holismo, panteísmo y gnosticismo. Por otro lado, no se entiende muy bien si ese objeto metasistémico es a su vez, un sistema que comprende a los conocimientos científicos o también, incluye a las ideologías del pasado y el presente, a las creencias y a los saberes en general. En caso de decidirse por lo anterior, la cuestión no deja de ser oscura, porque tendrían al menos que demarcarse sus diferencias y luego mostrarse con rigor los aspectos articuladores en el contexto de las mismas. Pero parece inviable porque dicho objeto sería, en caso de ser posible, un monstruo fugaz, causado por el propio historicismo de los conocimientos y sus verdades. La persistente dificultad para encontrar metaconceptos articuladores o integradores no reductivos entre las ciencias humanas, las ciencias de la vida y las fisicomatemáticas nos persuaden de ello.

Sin embargo, existen problemas transdisciplinarios tanto parciales como abarcadores, que pueden articular e integrar algunos campos disciplinares adyacentes o problemas que afecten a todo el sistema científico como, por ejemplo, la incorporación del modelo sistémico al enfoque metodológico de base en cada disciplina, sobre el supuesto de

una visión compleja de los fenómenos en general. De todos modos, el mayor desafío de toda integración y articulación de los conocimientos es su constante metamorfosis y su consecuente historicismo, que descalifica tarde o temprano, la permanencia de cualquier proyecto transdisciplinario que conforme a ello debería declararse biodegradable.

Lo anterior, recuerda el proceso de desgranamiento interior de la filosofía, donde se experimentó la tensión entre la autonomía y la futura escisión de sus subcampos y la posterior necesidad de articular aquellas fracturas según una visión unificada del mundo. Aristóteles, Santo Tomás, Hegel y otros han elaborado con objetivos y contexto distintos, cada uno en su tiempo, una propuesta de síntesis de los conocimientos y experiencias por medio de instrumentos que ellos mismo crearon y aplicaron para tales fines.

Platón, San Agustín, Descartes, Kant y Heidegger se enfrentaron con momentos epigonales y al mismo tiempo regenerativos, donde la crisis de la visión unificada de un mundo convivía con la emergencia de conocimientos que desplazaban la organización epistemológica heredada y creaban alternativas ontológicas a las que había que dar respuestas lógicas, éticas y políticas. Lógicamente, todas criticables y discutibles en el marco del ágora trascendental de la filosofía, entendida esta como proyecto de autonomía del pensamiento de parte de un sujeto que se autoafirma como reflexivo, autónomo y crítico.

LA FILOSOFÍA Y LA TRANSDISCIPLINARIEDAD

Antiguamente era la filosofía la que se consideraba la madre de todas las ciencias o al menos eso era lo que postulaba. Ello bastaba al menos para que la visión transdisciplinaria sobre la unidad del saber y su relación con la sociedad sea vista como un problema esencial para la realización de la vida política (cultural y económica) de las sociedades o en todo caso, más específicamente y como precisara Spinoza,

para el que piensa y vive una vida humana. Pero paradójicamente, la dificultad que inmediatamente sale al paso, cuando se intenta realizar un panorama crítico del estado de la filosofía contemporánea, es la dispersión de esta modalidad de pensamiento en una diversidad de escuelas y líneas de investigación (en permanente conflicto y exclusión), que presuponen que ésta es una disciplina académica entre otras.

En su época, el filósofo alemán G. W. Leibniz (1646-1716), incansable constructor de modelos de organización de los conocimientos y promotor e integrador de academias de sabios observaba las características de uno de los principales obstáculos para el encuentro y la organización de la dispersión de los saberes y conocimientos, pertenecientes a los distintos espacios de producción del sistema social:

El género humano, considerado en relación con las ciencias que sirven a nuestra felicidad, me parece semejante a un rebaño de gente que marcha en confusión por las tinieblas, sin tener ni jefe ni orden ni palabra ni otro signo con que regular la marcha y reconocerse. En lugar de caminar de la mano para guiarnos y asegurar nuestros pasos, corremos a lo loco y de través, chocando unos contra otros, lejos de ayudarnos y sostenernos [...]. Vemos que lo que más podría ayudarnos sería aunar nuestros trabajos, compartirlos con ventaja y regularlos con orden; pero, por el momento, apenas se llega a lo difícil y que nadie ha esbozado aún, y todos corren en masa a lo que otros ya han hecho, o se copian e incluso se combaten eternamente ... (1982: 428).

El antiguo problema de la construcción del árbol de las ciencias como unidad del saber, hoy es reeditado por la cibernética y los desafíos de la gestión del conocimiento de las empresas que compiten en el mercado, es un problema político y no meramente académico y científico. La “Casa de Salomón” de la Nueva Atlántida de Bacon publicada en 1627, proponía la existencia de un espacio de investigación transdisciplinario al servicio de la humanidad, esto implicaba una política. Jean Amos Komenski (Comenius), teólogo, filósofo y pedagogo, casi en la misma fecha se refirió al grave problema del aislamiento y egoísmo epistemológico de las disciplinas e ideó una pedagogía de

la unidad que denominó panshophia. Incluso, el sistemismo (Teoría general de los sistemas), al que hacemos referencia en este trabajo, no deja de ser parte de una aspiración permanente por encontrar modelos y formas abstractas y transversales que contengan las multiplicidades de aquello que observa y pretende modelar.

Puede decirse que el místico catalán Raimundo Lulio (1235-1316), procuró encontrar el ars magna, un arte del pensamiento que permitiría el descubrimiento genético de las raíces comunes del árbol de la ciencia. Así, el ars magna se asocia a toda una tradición que incluso, involucra a los cabalistas judíos y cristianos, a los herméticos, la poesía moderna y contemporánea, hasta llegar a la cibernética de nuestros días, pasando desde luego por el arte combinatorio de los leibnizianos y la búsqueda de la lengua universal o de la “característica” universal (antecedente entre otros, de la semiótica). Desde los enciclopedistas hasta la epistemología de Jean Piaget y el proyecto transdisciplinario de Edgar Morin, vulgarmente conocido como Pensamiento Complejo, se intentó dar cuenta del problema de la unidad del saber o al menos, de sus condiciones de posibilidad efectivas regionales y globales. Un ejemplo de transdisciplinariedad como modelo transversal de la ciencia y de una determinada relación con la sociedad, ha sido la filosofía positivista y su epistemología hegemónica. Modelo en franco retroceso y que está siendo reemplazado por el sistemismo, aunque muchas veces, este no supere un neopositivismo de la estructura, la visión funcionalista y un materialismo ingenuo.

Otro aspecto que no hay que olvidar son las diferencias de los contextos sociales, sobre todo en función del estatus, la legitimación y los factores sociales que condicionan la dinámica de los saberes y conocimientos, su articulación, exclusión y jerarquización. Porque es preciso comprender que el problema de la organización de los conocimientos y los saberes de la humanidad, no se reducen a una cuestión de orden pedagógico o a un desafío de gestión del conocimiento para

decisores comprometidos con la organización de entidades productivas. Tampoco se reduce a la comodidad de los expertos de bases de datos extraviados en la multiplicidad de ontologías que dicha heterogeneidad organizacional implica, sino que, en rigor, es un problema de bien común y de lo que se entienda por ello. Porque en principio, hemos empezado por entenderlo mal y reducirlo a la idea que la llamada visión neoliberal tiene sobre “servicios públicos”.

Mientras tanto la futura organización transdisciplinaria que desde los años 70 se pretende construir, como bien ha señalado Georges Gusdorf en los estudios publicados por la división filosofía de la UNESCO a principios de los 80, sigue siendo hoy un “sillón vacío”. En efecto en aquellos estudios afirmó:

...la noción de transdisciplinariedad enuncia la idea de una trascendencia, de una instancia científica capaz de imponer su autoridad a las disciplinas particulares; designa quizás un hogar de convergencia, una perspectiva de objetivos que reunirá en el horizonte del saber, según una dimensión horizontal o vertical, las intenciones y preocupaciones de las diversas epistemologías. Puede tratarse de un metalenguaje o de una metaciencia, pero, en la estrategia del saber, el orden transdisciplinario define una posición clave, con cuya posesión soñarían todos aquellos que están atormentados por las ambiciones del imperialismo intelectual. El matemático está inclinado a pensar que la matemática es la ciencia de las ciencias; el historiador reclama el mismo título para su propia disciplina, a pesar de que otros pueden reivindicar esta prioridad para el conocimiento biológico (historia natural, biología, psicología, medicina). La transdisciplinariedad, tal como se practica, es un sillón vacío en el que todos ambicionan sentarse; corresponde a uno de los principales fines en la feria de las vanidades intelectuales (1983: 4).

Pero en el fondo, lo que pronto se descubre en los intentos de construcción de estos enfoques, es que no conviene tratar los problemas epistemológicos de la articulación de los saberes sin una decisión sobre qué significa pensar lo real y cuál ha de ser el valor de su verdad y de las

verdades parciales y transitorias que la ciencia aporta a las sociedades. No es posible separar la epistemología de una ontología y tampoco de una relativa relación con los supuestos y las consecuencias políticas.

El actual dominio maquinal de la razón (como una modalidad del espíritu humano entre otras), sobre el conjunto de las acciones de los hombres, sus productos y actividades, convergen en una tecnociencia depredadora y cómplice de los excesos del mercado. Esa tecnociencia fragmentada y fragmentadora que no debe confundirse con las aspiraciones de la ciencia, tal vez no se pueda revertir mediante reuniones de sabios que promuevan la reforma del entendimiento y de académicos, los cuales merodean en torno al tema, con sus fantasías sobre la unidad del saber. Ambos (sabios y académicos) se hayan situados en su mayoría en universidades que han extraviado hace tiempo la idea de *universitas* del conocimiento y de los saberes, en función de la evaluación y la presión exógena sobre la eficacia de sus ofertas y de la extensión de sus consultorías.

En general, el problema transdisciplinario se encuentra asociado, implícita o explícitamente, a una concepción del mundo y de la sociedad (ideología). Pero concepción del mundo, ideología y filosofía no son lo mismo y gracias a ello, una verdadera revisión transdisciplinaria desde la filosofía debería conllevar una profunda crítica a la concepción del mundo presupuesta acríticamente en esta idea, ya que es esta concepción del mundo la que sirve de soporte al imaginario que configura las dinámicas de la fragmentación de los conocimientos y de los saberes como complemento de la división del trabajo productivo.

Hace unos años se refería a esto Louis Althusser (1985) cuando afirmó que las insistencias en consignas interdisciplinarias, a pesar de su necesidad específica o realidades objetivas consideradas importantes, también podrían obedecer a razones ideológicas, para inmediatamente señalar, en primer lugar, que la filosofía no es una disciplina interdisciplinaria ni la teoría general de la interdisciplinarietà. En se-

gundo lugar, aunque las razones que pretendan justificar la objetividad de la necesidad de un esfuerzo interdisciplinario, como por ejemplo la existencia de problemas globales, no pueden dejar implícito el asunto y no tratar críticamente temas como ¿de qué tipo de globalidad del que estamos hablando? Buena parte de estos razonamientos son válidos en el presente para las propuestas de la transdisciplinariedad.

Pero en los hechos gran parte de la filosofía se encuentra atrapada en este maquinismo racional y mutilador, como muy bien lo supo ver Martín Heidegger. No es otra cosa que lo señalado por Jean-Francois Lyotard sobre la situación del conocimiento en su informe al *Conseil des Universités* del Gobierno de Québec a mediados de los años ochenta, y más tarde, conocido como *La condición postmoderna*. Al respecto afirma:

Se puede, por consiguiente, esperar una potente exteriorización del saber con respecto al “sabiente”, en cualquier punto en que éste se encuentre en el proceso de conocimiento. El antiguo principio de que la adquisición del saber es indisoluble de la formación (Bildung) del espíritu, e incluso de la persona, cae y caerá todavía más en desuso. Esa relación de los proveedores y de los usuarios del conocimiento con el saber tiende y tenderá cada vez más a revestir la forma que los productores y los consumidores de mercancías mantienen con estas últimas, es decir la forma valor. El saber es y será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: en los dos casos, para ser cambiado. Deja de ser en sí mismo su propio fin, pierde su “valor de uso”. (1984: 16)

Un ejemplo de ello son las afirmaciones de los expertos sobre gestión de los conocimientos que intentan aproximarse al problema de la transdisciplinariedad y a las discusiones sobre reforma de las universidades, de acuerdo con la existencia de una sociedad del conocimiento en proceso, que convoca a estas últimas, a la globalización de sus estructuras curriculares. Pero estos olvidan que las universidades se fundaron sobre la base de la idea de la *universitas*

scientiarum, en directa relación con un *globus intellectualis*, dentro de una configuración imaginaria surgida del relativo y conflictivo encuentro de dos tradiciones: la griega y la judeocristiana que, por cierto, fueron reemplazadas por la expansión de una ratio productiva occidental y moderna, que en el presente se denomina globalización. Expansión que implicó, entre otras cosas, la transformación de las universidades en estructuras modernas cuyos fundamentos hoy llegan a su fin y requieren de una revisión crítica profunda.

También olvidan o no toman en cuenta, que cuando se habla de sociedad del conocimiento no se sabe muy bien a qué tipo de sociedad se hace referencia y a qué tipo de conocimientos y modalidad organizativa se refieren. Por lo tanto, tampoco se sabe muy bien qué significa en el contexto de esos discursos, la palabra transdisciplina, salvo una idea totalmente economicista de la organización y producción de los conocimientos.

Como señala Cornelius Castoriadis:

Los peligros enormes, lo absurdo del desarrollo en todas direcciones y sin ninguna verdadera “orientación” de la tecnociencia no pueden ser superados por “reglas” establecidas de una sola vez, ni por una compañía de sabios, que finalmente se volvería un instrumento, sino ya el sujeto de una tiranía. Lo que se requiere es más que una “reforma del entendimiento humano”; es una reforma del ser humano en tanto ser sociohistórico, un ethos de la mortalidad, una autosuperación de la razón. No necesitamos a algunos “sabios”. Necesitamos que la mayor cantidad posible adquiera y ejerza la cordura -lo que a su vez requiere una transformación radical de la sociedad como sociedad política, instaurando no solamente la participación formal, sino la pasión de todos para los asuntos comunes [...].

- ¿Qué quiere entonces? ¿cambiar la humanidad?

- No, algo más modesto: que la humanidad se cambie a sí misma, como ya lo hizo dos o tres veces (1993:58).

En definitiva, el desafío transdisciplinario como tensión permanente entre la dispersión que produce la creatividad científica, artística y cultural (que incluye la innovación tecnológica) y la necesidad de una visión que dé cuenta de la unidad del mundo en que vivimos, es legítimo, aunque problemático desde sus orígenes. En el presente las fuerzas reduccionistas (como el caso de la fuerte presión transversal para la mercantilización de los conocimientos, saberes y experiencias vitales de los individuos) y las transformaciones sociales en curso, cuyas consecuencias políticas es la creciente exclusión y disparidad económica de la mayoría de las sociedades del planeta (donde ni siquiera se ha podido cumplir con los objetivos de la erradicación del analfabetismo), no parecen ser las condiciones más propicias para el logro de un modelo transdisciplinario que dé cuenta de la unidad en devenir de los saberes y conocimientos, como bien común accesible a todos. Pero tampoco nada está dicho para siempre, porque también es cierto que en la historia se verifican divergencias que tal vez en algún momento, puedan reconfigurar la apariencia determinista del actual estado y rumbo de la humanidad, aunque sus resultados sigan siendo inciertos.

LA TRANSDISCIPLINA Y LAS CIENCIAS HUMANAS

Para la tradición humanista que se inicia en la época de Dante y que también está presente en Shakespeare, Vico y Gracián, invención es el arte de relacionar lo disjunto, encontrando o haciendo surgir articulaciones inéditas y conjeturas ingeniosas para tal fin (agudeza).

Sin embargo, hay una cierta paradoja entre la idea de Humanismo que Heidegger y otros pensadores como Edgar Morin tienen, dado que critican acertadamente como visión antropológica ingenua, y la tradición a la que hacemos referencia. Porque esta última coincide

plenamente con el esfuerzo que estos autores realizan en la búsqueda de una alternativa de pensamiento a la vieja relación y mediación racionalista entre el hombre y el mundo. Por cierto, en Heidegger suele conocerse como la diferencia ontológica. Esta paradoja se observa en la ambigua relación que ellos establecen con el propio término “humanismo” y “humano”. La razón es que la idea más conocida de Humanismo que llegó hasta nuestros días partió de las tesis de Burkhardt, Voiht, Cassirer y Garin que centran su mirada en el redescubrimiento del hombre y de sus valores inmanentes. También sitúan sus inicios con las traducciones de Platón por parte de Ficino al final del siglo XV, y el neoplatonismo que de ello se desprende, muy alejado de la otra tradición mencionada y poco conocida, que por cierto coinciden con muchos de los postulados del pensamiento complejo.

Porque no es otra perspectiva la que propone el Pensamiento Complejo, cuando frente a la creciente fragmentación de los conocimientos del presente, insiste en hacer más énfasis en los procesos de articulación que en los de análisis, sin desmerecer a estos últimos, pero cuya finalidad complementaria, es separar para conocer. Por ello y sin conocer a fondo esta tradición de la *inventio* y lo que se juega en ella, el proyecto de Edgar Morin de reconfiguración epistemológica de las ciencias humanas en los '70 se denominó *Scienza Nuova*, que es el título de la principal obra del mencionado Giambattista Vico, quien realizó una severa crítica al proyecto analítico de Descartes y retomó la tradición humanista iniciada con Séneca y otros²⁵.

En efecto, para Giambattista Vico el *ingenium* es el arte de encontrar o inventar correspondencias, es un arte de la re-ligazón, como

25 Para profundizar en la relación establecida entre Pensamiento Complejo y reforma de las ciencias humanas consultar Morin (1974, 1984, 1994 y 2003) Lamentablemente, el esfuerzo de Edgar Morin con su extraordinario aporte crítico y búsqueda de posibles caminos corre el peligro de quedar disperso entre la sistémica, la antropología, la sociología, la cibernética y la autoorganización funcional, en el mejor de los casos, o en el olvido, en el peor de ellos. Pero también, existen varios esfuerzos para retomar sus iniciativas y continuar aventurándose por aquellos escabrosos caminos iniciados por el pensador francés.

tal este arte tiene un papel protagónico en la construcción e ingeniería de la convivencia humana y contiene una lógica del amparo y una dialógica de los conflictos. En ella el amor, la poesía y la política, cada una a su manera, juegan un rol primordial en la creación de un mundo humano, no menos importante que el rol de las técnicas, las ingenierías y las artes de la guerra. Humano y mundo son estrictamente solidarios y ambos se ausentan sin la intervención de la imaginación. Por ello, para Vico el mito y la poesía son anteriores a la razón y la acompañan en los procesos de organización y fundación de la vida humana.

Para iniciarse en los caminos de la creatividad y la invención, que también son el impulso de cualquier propuesta de transdisciplinariedad, primero es preciso situarse en una actitud indisciplinar, consistente en asumir aquel ejercicio que el poeta Roberto Juarroz denominó “las tres rupturas” con el modo ordinario de relacionarse con el mundo, para facilitar el reencuentro con lo originante, con la jactura de toda conjetura: la poiesis. En el humanismo romano, más específicamente en su retórica, jactura (iactura) se relaciona con conjetura, que quiere decir pérdida y sacrificio. La conjetura es aquello que en el lenguaje no existe pero que éste permite que emerja. Aquello según Nicolás de Cusa, que no proviene del mundo de Dios ni pretende fundarlo en su efecto. Porque todo lenguaje humano no es más que un estancamiento luego del silencio del deseo. El ser humano crea ontologías conjeturales mediante golpes de fuerza (creaciones) cuyo vehículo es el lenguaje. Retomamos entonces el mensaje de Juarroz, quien define las tres rupturas mencionadas de la siguiente manera:

- La ruptura con la escala convencional de lo real (la ingenuidad realista).
- La ruptura con el lenguaje estereotipado (la poesía fósil decía Jorge Luis Borges).

- La ruptura con el modo esclerosado de vivir²⁶.

Por ello, antes que el descubrimiento de un nuevo paradigma o método es preciso una decisión: situarse en lo indisciplinado como condición de posibilidad de la emergencia de lo originario, la poé-sis, con la finalidad de poder inventar un camino y un destino. Porque toda vuelta al origen no es la vuelta al pasado, sino a lo originante y regenerante que fluye antes y entre cualquier taxonomía, orden, ley u organización de las cosas. El origen siempre se encuentra en el futuro porque es lo regenerante, por esa razón todo creador es un precursor.

De acuerdo con ello, no hay mejor proyecto educativo que fomente las condiciones iniciales de toda innovación, que aquel que combina los estudios clásicos en letras, música, danza y el cine, con la vanguardia de los conocimientos y problemas científicos y tecnológicos, porque implica el esfuerzo indisciplinado de articular la historia, el saber, el desafío del error, la incertidumbre y lo originario/originante. Como se sabe desde la antigüedad, el ejemplo es el mejor educador. En este sentido, la presencia permanente de los grandes creadores pertenecientes a todas las culturas de la humanidad y a toda diversidad de saber y género en las estrategias educativas, permite la relación directa con los maestros iniciáticos y no con los dogmáticos.

Lo que implica retomar la tesis central de los humanistas mencionados más arriba (no los neoplatónicos del Renacimiento), que postulaban la preeminencia, en lo originario, de lo poético frente a lo lógico. Porque la transformación de lo “inmundo” en un espacio habitable para una vida humana (mundo), requiere de voluntad de metamorfosis y no de voluntad administrativa o leguleya. Esta afirmación no implica el desprecio por lo lógico ni lo jurídico, sino su reconocimiento luego de toda fundación. Por ello, la deducción lógica requiere de principios que

26 Conferencia dictada en el Iº Congreso Mundial de la Transdisciplinariedad. Arrábida, Portugal, noviembre 1994. Roberto Juarroz es fundador del Centre International de Recherches et d'Etudes Transdisciplinaires (CIRET).

no se originan en ella, sino en la voluntad de conjetura y de invención, y por sobre todas las cosas, de la creación histórica y social.

Lo poético no es un adorno de la realidad, sino aquello que crea el *ornatus* necesario para afrontar la resistencia de lo real (las selvas, las fieras y la barbarie de ayer y de hoy). O como en la naturaleza, aquello que seduce (separa) a una de las partes de la reunión de lo habitual, con la finalidad de concebir. Tampoco se reduce a ser un complemento irracional de la racionalidad burguesa para mayor felicidad, ni un entretenimiento de tertulias de té o café. Como dice Georges Bataille:

Es necesario, es bueno percibir lo que es la poesía desde afuera (lo aceptemos o no, estamos codo a codo con la masa irreflexiva de los hombres -los movimientos de la masa determinan los movimientos desde afuera), pero el sentido de la poesía no deja de ser íntimo. En ese plano, la poesía es también para nosotros la literatura que ya no es literaria, que escapa de la huella donde generalmente la literatura se empantana. Para nosotros es “poético” aquello que no podemos apreciar apaciblemente, como podemos hacerlo con un vino de Anjou o el tejido inglés; “poético” es lo que corta en nosotros el deseo de reducirlo a la medida de la razón. El hombre de negocios aprecia una tela, sus apreciaciones no puede modificar el orden valores de donde procede su seguridad. No ocurre lo mismo con la emoción poética, que le quita por un instante la seguridad -o bien no existe. Sé que una emoción así, que no deja de mantener dentro de mí un trastorno en el trasfondo, me impide responder a las razones que gobierna los negocios. Me priva incluso de disfrutar el placer literario como se debe. No puedo ser al mismo tiempo un aficionado de la literatura y sentir el sobresalto de la poesía [...] la poesía no puede ser un pasatiempo, menos todavía un enriquecimiento: es el acto del hombre fuera de sí y su poder consiste en comunicar el estado del poeta a quienes lo escuchan (2001: 32 y 33).

El paulatino ocultamiento y reducción de esta preeminencia poética y fundadora, por la colonización pseudoestabilizadora que proporciona la ratio y su obsesión lógica y analítica funcional, generó las

condiciones efectivas de un modelo de vida prosaica y la expansión de un lenguaje que ya no expresa la experiencia histórica ni el deseo individual y colectivo de construcción de un mundo, sino el imperio esterilizador y mortuorio del signo. El signo, contemple o no al símbolo y su corte de hermeneutas, siempre oculta la profunda y precaria relación entre el lenguaje, el mundo, el hombre y la naturaleza: rit(m)o.

...en el habla existe una posibilidad independiente del sentido de los términos, una cadencia ronca o suave a voluntad, una voluptuosidad de los sonidos, de su repetición y de su impulso: y ese ritmo de palabras -que incluso puede ser musical- despierta la sensibilidad y fácilmente la agudiza. Recíprocamente la emoción nos lleva a servirnos de las palabras (entonces ya no hacen saber sino ver, que no afectan la razón sino los sentidos) como si ya no fueran signos inteligibles sino gritos, que podemos modular ampliamente y de diversas maneras (*ibid* 32).

Por ello, cuando Giovanni Pontano (1426-1503) discute la compleja relación entre res y verba, señala que el lenguaje poético (no el verso ni el poema) posee una capacidad fundacional, que se vuelve a confirmar cada vez que el ser humano experimenta el horror ante lo nuevo y lo desconocido (maravilla), y en vez de huir atemorizado, lo conjura poéticamente creando condiciones para lo sacro y lo mundano. Lo poético es previo a lo gramático y funda las condiciones de la invención en el sin fondo de lo in-mundo. También crea las condiciones para todo método (camino hacia un destino), porque funda sus inicios y para todo argumentar, porque inventa las conexiones con sus principios o en todo caso, los crea. De este modo -dice Shakespeare- el arte que imita a la naturaleza pertenece al arte que forma la naturaleza. Afirmación contundente en su verdad a condición de que se entienda por "naturaleza" a la *physis* y por su devenir la *poiesis*. Pero para ello es necesario, otra idea de naturaleza y otra idea de producción.

BIBLIOGRAFÍA

- Althusser, L. (1985) *Curso de filosofía para científicos*. Barcelona: Planeta.
- Bataille, G. (2001) *La felicidad, el erotismo y la literatura. Ensayos 1944-1961*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Caillois, R. (1980) *Intenciones*. Buenos Aires: Sur.
- Castoriadis, C. (1993) *El mundo fragmentado*. Buenos Aires: Altamira.
- Gusdorf, G. (1983) Pasado, Presente y Futuro de la Investigación Interdisciplinaria. en A.A. V.V.: *Interdisciplinariedad y ciencias humanas*. Madrid: Tecnos/UNESCO.
- Leibniz, G. W. (1982) *Escritos Filosóficos*. Buenos Aires: Charcas.
- Lyotard, J. F. (1984) *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1982) *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Morin, E. (1994) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2003) *El método. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E; Piattelli-Palmarini, M. (1974). *L'unité de l'homme*. 3 tomos. Paris: Seuil.
- Morin, E.; Motta, R. (2008) *De la condición humana a la humana condición, el desafío de la educación planetaria*. CIUEM/IIPC/UNESCO, Buenos Aires.
- Motta, R. (2008) Complejidad, Educación y Transdisciplinariedad. En *Filosofía, Complejidad y Educación en la Era Planetaria*. IIPC/CIUEM/UANL/FFyL/USAL, Monterrey, México.



13

Saturnino de la Torre

LA CREATIVIDAD Y COVID-19: LO QUE PODEMOS APRENDER DE LA PANDEMIA

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.558.204-225](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.558.204-225)

UN RELATO PARA SENTIPENSAR LA CREATIVIDAD

Nada mejor que un ejemplo para *sentipensar* (pensar, sentir, actuar y trascender), aquellos conceptos y valores que adquieren una especial relevancia e importancia personal, familiar, institucional y social en nuestra vida. Los cambios acelerados, las convulsiones socio-económicas y políticas nos llevan a actuar muchas veces a actuar atendiendo a lo urgente más que a lo importante. Confundimos en ocasiones aquellas cosas que priorizamos por presiones externas sin valorar si son las más importantes. Importancia y prioridad no son conceptos equivalentes. Por eso conviene pararse a reflexionar sobre aquellas realidades, conceptos, principios y valores que sirven de base y fundamento a nuestras actuaciones y decisiones en muchas situaciones de la vida. Porque las decisiones y actuaciones debieran venir iluminadas por la reflexión, la toma de conciencia sensible y sus posibles efectos. Como afirma S. Torre y M.C. Moraes (2005), cualquier hecho de la vida tiene como base fundamental lo emocional. Y el biólogo Humberto Maturana (1995) llega a escribir: “*no hay ninguna acción human sin una emoción que la establezca como tal y la torne posible como acto*” (En Torre y Moraes, 2005, p. 67). Es importante destacar este aspecto porque o ocasiones el avance de las nuevas tecnologías nublan el horizonte de las prioridades y de los valores más fundamentales. Vayamos con el ejemplo.

Carmen, una exalumna de Psicopedagogía, altamente motivada, me envió por correo electrónico, una hermosa anécdota que para mí fue todo un regalo. Lo acompañaba con esta emotiva dedicatoria: “*Hace unos días recibí el siguiente texto y me hizo pensar en usted, en los valores que transmite cuando enseña. Me impactó y por eso se lo hago llegar*”. ¿Qué había hecho yo para despertar tal elogio? Lo reininterpreto con mis palabras y lo brindo al lector para que lo *sentipiense* y comparta con compañeros o estudiantes.

“Un asesor creativo de empresas en Gestión del Tiempo, quiso impactar a su auditorio en una conferencia con una representación escénica de una idea. Sacó de debajo de la mesa un recipiente grande, de boca ancha, y lo colocó sobre la mesa. Advirtió cómo las miradas de los asistentes eran atraídas por el objeto, convertido en imán de su atención. Se hizo un progresivo silencio. Luego colocó una bolsa de piedras del tamaño del puño y preguntó.

- ¿Cuántas piedras piensan que caben en este recipiente?

El murmullo de la participación fue creciendo hasta hacerse una ola de cuchicheos: cinco, seis, siete,... todas.

Tras las conjeturas de los asistentes comenzó a meter las piedras que tenía sobre la mesa hasta llenar el recipiente con todas ellas. Luego preguntó.

- ¿Está lleno?

Los asistentes hipnotizados por lo que estaban viendo, asintieron con un ¡SÍ! rotundo. Era evidente que no cabía más en la botella. Aquello resultaba insólito respecto a sus expectativas de una explicación tradicional.

El conferenciante sacó entonces de debajo de la mesa un cubo de gravilla. Metió parte de la gravilla en el recipiente y lo agitó. Las piedrecitas penetraron por los espacios que dejaban las piedras grandes. Miró al auditorio, sonrió con ironía y repitió.

- ¿Está ahora lleno?

Los asistentes estaban desconcertados y divididos. La duda se apoderó de ellos.

- Puede que no, dijeron algunos. Intuían que aquello era una demostración de algo.

- Bien, dijo. Comprobémoslo.

Puso sobre la mesa un pequeño tarro con arena y comenzó a echarla en el recipiente hasta filtrarse en los pequeños huecos de las piedras y la grava.

- *¿Está lleno? Preguntó una vez más.*

- *¡No!., Contestaron los asistentes atrapados con aquella insólita actuación.*

- *¿Cómo es posible, continuó diciendo el experto, que al inicio lo vierais lleno y ahora que está lleno consideréis que no lo está?*

A continuación, tomó agua de un vaso y lo fue vertiendo hasta rebasar el recipiente, que poco a poco iba siendo absorbida por la arena.

- *Bueno, dijo, ¿qué podemos aprender de esta demostración?*

- *Que no importa lo llena que esté tu agenda. Si lo intentas siempre puedes hacer que quepan más cosas, dijo un asistente.*

- *Que siempre hay tiempo para las cosas pequeñas, aventuró otro.*

- *¡No! Concluyó el conferenciante. Lo que nos enseña esta demostración es que, si no colocas las piedras grandes primero, no podrás colocarlas luego. ¿Cuáles son esas grandes piedras en tu vida? La persona amada, la felicidad, los sentimientos, los hijos, la salud, tus sueños, tus amistades, tu trabajo... Intenta ponerlas primero. El resto encontrará su lugar”.*

Preguntas para sentipensar. ¿Qué preguntas te sugiere el anterior relato? ¿Para qué objetivos crees que podría resultar de interés? ¿En qué situaciones crees que lo podrías utilizar? ¿Qué papel atribuímos a la creatividad a nivel personal, educativo y social? ¿La estamos considerando como una piedrita para colocarla de relleno o una piedra angular del currículo que ha de colocarse al inicio? Estas son algunas preguntas para sentipensar los principios y valores que han de guiarnos en la Educación y en la vida.

¿POR QUÉ ES NECESARIO DESARROLLAR LA CREATIVIDAD?

Si la creatividad es uno de los pilares importantes para tener en cuenta en cualquier planteamiento educativo, tenemos que preguntarnos el porqué de esa importancia y necesidad. ¿Qué lo justifica? Apunto cuatro de los muchos motivos que nos llevarían a justificar esa necesidad en el momento actual: 1) La evolución como principio intrínseco de cambios. 2) Las problemáticas a resolver o el deseo de mejorar lo existente. 3) Como activador fundamental de progreso. 4) Por los cambios acelerados que vivimos impulsados por las nuevas tecnologías.

Necesidad de la creatividad



Fuente: Del autor, 2021.

1) La creatividad como principio de evolución. La creatividad es un concepto inherente al principio universal de evolución. La evolución es un principio universal aplicable no sólo a los seres vivos (teoría del evolucionismo) sino a la Naturaleza, a las personas a la Sociedad y al universo en su globalidad. La diversidad de especies es una manifestación de esa evolución y la creatividad es el motor de esos cambios. *Si no fuera por la creatividad, el ser humano aún viviría aun en las cavernas.* Pero ha sido precisamente ese potencial que llamamos creatividad el que ha posibilitado su evolución continua hasta nuestros días. Evolución física, mental, emocional, cultu-

ral, científica y tecnológica; en suma, mejora en el modo y calidad de vida, al menos por lo que se refiere a una parte de la población mundial. Si bien el concepto de creatividad se ha desarrollado en el ámbito psicopedagógico, son numerosos los autores, científicos y premios Nobel como Binnig que aplican el concepto de creatividad en el ámbito de la naturaleza en su obra *Desde la Nada* (1996) o Ilya Prigogine, premio Nobel de química. Otros científicos como Sheldrake, Laszlo, Goswami, Bohm y gran parte de los investigadores cánticos, consideran la creatividad como principio generador de cambios en todos los órdenes. La creatividad es la energía motriz presente en todo proceso evolutivo, tanto biológico como psicológico y social. La creatividad es un potencial esencial en todo proceso de cambio.

2) Las problemáticas a resolver o el deseo de mejora de lo establecido demandan creatividad. Si todo fuera estable y permanente en nuestras actividades personales y profesionales, no echaríamos en falta la necesidad de la creatividad. El docente que repite año tras año las mismas explicaciones a sus alumnos (como ocurría en décadas pasadas) no precisaba de creatividad. El alumnado que se limita a memorizar las respuestas para un examen no precisa mucha creatividad. El trabajador u operario que repite la misma acción día tras día en su trabajo tampoco pone en juego la inventiva ni imaginación. Pero lo normal en una sociedad abierta y evolucionada es enfrentarse a problemáticas y situaciones inusitadas, a necesidades nuevas, a adversidades y situaciones emergentes. Y es ahí donde encontramos la necesidad de poner en práctica la creatividad. La necesidad de su estimulación y desarrollo radica en la evolución de una sociedad que progresa es la emergencia de nuevas situaciones y problemáticas que resolver y la demanda de mejoras en todos los ámbitos de la vida. Los avances en la ciencia, en las tecnologías, en los inventos, en el arte y la cultura, demandan a personas emprendedoras y creativas.

3) La creatividad como activador fundamental de progreso. Si bien, la creatividad está presente en todos los ámbitos de la actividad humana, hay ámbitos cuya demanda es mucho mayor. Me refiero a aquellos

que tienen que ver más directamente con los avances y progreso del conocimiento, las tecnologías, el arte, la cultura y la calidad de vida. Por eso, no se puede hablar de progreso ni progresismo (término en ocasiones utilizado ideológicamente por partidos de izquierda) sin hablar de creatividad, de valores humanos, de ética y de sostenibilidad. Progreso es un término vacío de contenido si le desligamos de la creatividad y los valores éticos y morales que lo sostienen. El avance científico que llevaron a cabo los nazis durante la segunda guerra mundial mediante la tortura y el trato inhumano no puede llamarse progreso, como tampoco puede llamarse progreso el desprecio por la vida o la decisión sobre la vida de los demás, como el aborto o la eutanasia. Todo que vaya contra la vida, incluida la tortura y la pena de muerte, es contrario al progreso y a la creatividad porque es destruir el mayor bien de que disponemos: la vida. Y la creatividad es generar vida y valor. La creatividad, al igual que la investigación, se sustenta sobre valores éticos.

Por ello, la creatividad debería formar parte de todo sistema educativo actual. Aceptar que la creatividad es un valor educativo y un referente de progreso, significa tenerla presente en el proyecto de Centro y en el currículo escolar. Una persona, empresa o sociedad no avanza sin el impulso creativo transformador. Porque progresar significa cambiar para mejorar respetando los valores humanos, sociales, ambientales y trascendentes.

Pero no siempre el progreso es una línea continua. En ocasiones ocurre por saltos cualitativos. Una catástrofe, una crisis generalizada o una pandemia generada por el coronavirus pueden ser una oportunidad para determinados avances y mejoras. Mejoras en la sanidad, en el pensamiento crítico, en una reflexión sobre nuestro sistema educativo, viendo dónde estamos poniendo las piedras mayores, en referencia al relato inicial.

4) Los cambios acelerados y convulsos demandan creatividad. El reloj del tiempo se acelera de generación en generación. Si es cierto que el tiempo se mide por los cambios y su relación con las cosas, los tiempos parecen acelerarse. Lo que antes se contaba por siglos, luego

por generaciones, por décadas, por lustros y por años. Los cambios propiciados por las nuevas tecnologías están influyendo decisivamente de forma que las novedades informáticas tienen lugar anualmente. Otro tanto ocurre con los avances científicos y con los movimientos sociales y culturales. Algunos de los descubrimientos que han tenido lugar en 2020 nos dan idea de los avances de la ciencia: el diseño de proteínas nunca antes encontradas en la naturaleza, el ADN de un feto está presente en la sangre de la madre pudiendo ser utilizada para posibles trastornos genéticos en el feto, un mayor conocimiento de la gravedad y la energía oscura, la primera imagen del agujero negro, nuevos laboratorios para lo infinitamente pequeño, detectores de neutrinos, formas de vida en un genoma sintético, superconductores, computadores cuánticos y un sinnúmero de avances en las nuevas tecnologías. La aparición del Covid-19 ha acelerado la creación la investigación y propuesta de vacunas contra el virus. Pero esos cambios acelerados y convulsos en los que estamos ya viviendo están repercutiendo en la vida cotidiana, en la economía, en las relaciones, en el mundo laboral y empresarial, en la política.

Los avances y logros científicos y tecnológicos previstos para 2021-2022 muestran de qué manera la creatividad forma parte de los pequeños y grandes cambios que se están produciendo²⁷. (<https://n-nova.org/avances-cientificos-2021/>).

27 Sirvan de ejemplo algunos de estos avances tecnológicos y científicos que esperan asombrar al mundo en los próximos años. 1) Almacenamiento del ADN inspirados en la Naturaleza. Unos gramos de ADN pueden almacenar un exabyte (un quintillón de datos); 2) La computadora podrá igualar el poder del cerebro humano; 3) Espías robots de tamaño de un insecto; 4) Vehículos voladores; 5) Avances en la edición del genoma facilitando las terapias génicas; 6) Lápices laser para sellar heridas; 7) Mapeo cerebral para saber más de cómo funciona nuestro cerebro; 8) Impresión de metales en 3D; 9) Turismo espacial; 10) Materiales autocurativos; 11) Web 3.0 o semántica a medida que permitiría procesar los datos por máquinas y humanos; 12) Vigilancia a través de IA; 13) avances en inmunoterapia para el tratamiento del cáncer, aprovechando el propio sistema inmunológico; 14) Atención virtual gracias a la IA; 15) Interface cerebro – computadora utilizando implantes de electrodos en cerebro y control de miembros protésico controlados por el pensamiento; 16) Robots cirujanos; 17) Obtener energía de un reactor de fusión lo cual revolucionaría a la vida tal como la conocemos al no precisar de combustibles fósiles; 18) Internet cuántico; 19) El telescopio *Ojo de Gaia* permitirá grandes descubrimientos cósmicos, como el descubrimiento de exoplanetas con atmósfera parecida a la de la tierra; 20) teléfonos móviles holográficos auto cargables, haciéndonos presentes en las reuniones. Estos son algunos de los muchos avances tecnológicos que se avecinan y que en todos ellos está presente la creatividad.

La creatividad está en los avances tecnológicos como es natural, pero también en el arte, en la cultura, en los espectáculos y la adaptación laboral que sin duda será un hecho imparable. Se puede vivir sin saber mucha matemática, literatura, sociales, ciencias y cualquier conocimiento que hoy encontramos en cualquier móvil u ordenador, pero no podemos vivir sin valores humanos, sin aspiraciones, sin relaciones y sin creatividad para tomar decisiones adecuadas y hacer frente a nuevas situaciones. La creatividad debe ocupar un lugar en el currículo escolar, pues, aunque pueda carecer de contenido curricular, ha de insertarse en todas las actividades formativas como objetivo, como estrategia y como valoración.

LA CREATIVIDAD ES MÁS NECESARIA EN MOMENTOS DE CRISIS

Nadie duda hoy de que la creatividad es algo más que un concepto a estudiar, que un objeto de investigación, que una metodología de trabajo o una moda extendida en determinados campos. Decir de una persona que es creativa es atribuirle un mérito, cierto talento, una cualidad positiva; es reconocerla socialmente al igual que cuando decimos que es inteligente o generosa. Lo contrario sería rígido, automática, carente de imaginación.

Pero el término creatividad es algo más que un concepto socialmente valorado, como puedan serlo democracia, libertad, autonomía, independencia, identidad, poder, igualdad, religión, creencias... La defensa de estos valores ha desencadenado en numerosos momentos de la historia de la humanidad graves enfrentamientos, revueltas sociales e incluso guerras. Han formado parte del discurso justificativo de lucha a muerte. Conceptos que han sacado lo mejor y lo peor del ser humano. ¿Qué tienen, pues, términos como los indicados para generar

tales cambios entre los seres humanos? Hay palabras que no son sólo términos transmisores de ideas, sino que llevan la fuerza instintiva de la especie humana, convenientemente utilizada por quienes ostentan el poder, sea político, sociocultural o religioso.

Sin embargo, la creatividad, que está en el origen del desarrollo y progreso humanos, no ha pasado de ser un concepto psicopedagógico emparejado con la inteligencia. No se la reconoce haber desencadenado grandes revoluciones, a pesar de haber estado presente en las grandes inventos, descubrimientos y avances científicos que han hecho progresar a la humanidad. Basta fijarnos en descubrimientos como la rueda, el fuego, la agricultura, la electricidad y sus múltiples aplicaciones, la máquina de vapor, la radio, las leyes electromagnéticas, la penicilina, Internet ... hasta llegar a las vacunas contra el Covid 19 en 2020. Precisaríamos de una enciclopedia para registrar todos los grandes avances de la ciencia, la tecnología, los descubrimientos de las Ciencias físicas y naturales, el pensamiento filosófico para acercarnos a lo que se puede generar gracias a la imaginación, la razón y la creatividad humanas²⁸. Sin estos y otros muchos avances científicos e inventos, nuestras formas de vida serían muy distintas a las que hoy tenemos. Son manifestaciones de la creatividad realizadas por personas comprometidas con su trabajo y el bien común. Resultaría muy difícil a nuestra sociedad occidental vivir sin esos adelantos.

Es el momento de reconocer a la creatividad como *factor crítico* a nivel educativo y social, capaz de revolucionar a la humanidad hacia

28 Resultan incontables los descubrimientos que han cambiado la forma de vida de los humanos, desde la rueda o el fuego en la prehistoria hasta los grandes avances en la tecnología e Internet. Baste recordar algunos tan simples y útiles como los clavos, utilizados alrededor de 3400 AC; el engranaje en el siglo II AC.; la pólvora; el hormigón, elemento esencial en la construcción; La imprenta que revolucionaría la transmisión del conocimiento humano; la electricidad por Faraday en sus principios y Edison en su aplicación a la lámpara incandescente; la máquina de vapor en 1698 que trajo la revolución industrial, los transportes y el tejido; el telégrafo en 1830-1840 por Samuel Morse; las ondas hertzianas, la radio y la Televisión, y la computadora con todos los sucesivos descubrimientos relacionados con Internet. Ver <https://www.fundacionaquae.org/ideas-que-cambiaron-el-mundo/>

un progreso realmente ético y humano. Es hora de luchar por la creatividad como elemento esencial de la nueva educación al igual que lo hicimos por su obligatoriedad, por la igualdad, por la integración y por el desarrollo personal. Una Ley de Educación que no se sostenga sobre los principios de igualdad, libertad, ética, desarrollo de potenciales y valores humanos, incluyendo entre ellos la creatividad, es una Ley retrograda y anacrónica con los tiempos actuales. Una sociedad sin creatividad será dependiente de las patentes de otros países. Una forma de esclavitud económica y social. La escuela que prescinde de la creatividad retrocede en el tiempo.

A lo dicho cabe añadir una reflexión más. La creatividad emerge con mayor fuerza en momentos de crisis, calamidades y adversidad. Emerge con fuerza ante los problemas y situaciones adversas. Por eso, ante la pandemia generada por el covid-19, la creatividad es el potencial humano que nos abre más puertas a la esperanza.

El mal existe, y el bien también. Pero lo importante no es lo que nos sucede, sino lo que hacemos con lo que nos sucede. Como bien dice Morin, es una oportunidad para aprender de la incertidumbre y la complejidad. Hemos de cambiar nuestra mentalidad. Los grandes genios crearon desde la adversidad y el error. Basta recordar la vida y obras de Viktor Frankl, Hellen Keller, Shakespeare, Van Gogh, Kahlo, Beethoven, Gandhi. Bruner, Curie, Einstein, Dalí y tanto otros. (Torre, 2011, 2012). Todos ellos convirtieron la adversidad en oportunidad. Es pues en momento como los que vivimos en los que se hace más evidente la necesidad de valorar la creatividad, no solo en el ámbito político, económico, social, tecnocientífico y cultural, sino también en el educativo.

El concepto ausente en todos los medios de comunicación y que mejor encaja para enfrentar creativamente la pandemia del Covid-19, es sin duda **longanimidad**. Un término que seguramente muchos desconocen y al que se ha referido en diversos escritos

y charlas el escritor Alex Rovira²⁹. Nos hemos quedado con la canción “resistiré” como símbolo de persistencia y algunos políticos se han referido a la resiliencia. Sí, son formas de hacer frente a estas y otras situaciones de dificultades prolongadas, pero distan mucho de transmitir la vitalidad y fuerza creativa de longanimidad en situaciones complejas, en las que nos e percibe la salida.

El término *Longanimidad* hace referencia a la cualidad o virtud de las personas luchadoras, perseverantes, generosas, bondadosas, solidarias, leales, pacientes, con buen ánimo y siempre positivas, que siguen adelante sin flaquear; que no las detiene ni se rinden ante la adversidad. La solidaridad es un valor asumido, una actitud de vida, una fuente de creatividad. La longanimidad es la resiliencia y la bondad sostenidas en el tiempo, a lo largo de la vida. Sería algo así como la longevidad de la solidaridad, la fortaleza y el bien hacer. Para Alex Rovira es la fuerza de ánimo para superar reiteradamente situaciones de adversidad. Por eso es tan importante esta cualidad en momentos de pandemia y crisis como la que vivimos. Un *profesor longánime* se dedica con amor a la enseñanza, con voluntad de empatía; un polinizador que comparte, conecta, fecunda y fructifica en sus alumnos. Mantiene un estado de ánimo elevado a pesar de las dificultades. El profesor longánime es un creador de buena suerte. “Pone en acción lo mejor del ser humano” (Alex Rovira).

Sólo es posible afrontar las numerosas crisis generadas por la pandemia del Covid-19 (crisis emocionales por la muerte de seres queridos, crisis de soledad, de salud, económica y de sectores productivos, laboral, educativa, de convivencia, ...) con *longanimidad* y *creatividad*, con generosidad e imaginación, con solidaridad y transformación, con actitud constructiva y emprendizaje, con perseverancia y esfuerzo, con resiliencia y capacidad de enfrentar retos, con amor y decisión de cambio. Dos palabras que comparten una cualidad humana de natura-

29 <https://www.facebook.com/Alex.Rovira.Oficial/posts/896548293725473/>; <https://www.alexrovira.com/sensaciones/articulo/longanimidad>;

leza superior. Frente a la actitud negativa y pesimista de una situación adversa sobrevenida, siempre tenemos la posibilidad de aprender algo nuevo. Por eso quiero apuntar algunas de las muchas lecciones que podemos aprender de esta pandemia y de todos y cada una de las desgracias y desastres que nos vengán en el futuro.

LO QUE PODEMOS APRENDER DE LA PANDEMIA DEL COVID 19 LECCIONES DE LONGANIMIDAD Y CREATIVIDAD

En este artículo voy a dejar de lado todos los daños y críticas que el Covid-19 ha generado. No es mi propósito ahondar en los aspectos negativos, que son muchos, sino poner la mirada creativa y constructiva en las *lecciones* que podemos sacar. Me voy a fijar únicamente en lo que podemos aprender de esta Pandemia generada por el Covid-19, respecto a cuestiones como libertad, educación, creatividad, colaboración, conciencia, investigación, orden nuevo.

Libertad. El confinamiento nos ha enseñado a valorar la importancia de la libertad, el oxígeno del cotidiano vivir. De movernos y expresarnos sin más restricciones que los derechos de los demás. De ese atributo que utilizamos como si nunca lo fuéramos a perder y vemos que la libertad es un valor frágil. Quienes vivimos en democracia nos parece consustancial a la persona, pero no en todos los países las personas gozan de igual libertad. El derecho de no llevar mascarilla choca con el derecho de los demás a llevarla como forma de protección. Pero no somos libres del todo hasta que no superamos los miedos y temores. Los miedos coartan la libertad. Y de eso se valen muchas veces los políticos. Infundir miedo para condicionar nuestra libertad de decisión. Libertad y autonomía son cualidades importantes de la creatividad y la situación vivida nos ha hecho reflexionar sobre esos valores o piedras fundamen-

tales que son las primeras que hemos de colocar en nuestro recipiente. Longanimidad es ser respetuoso con la libertad de los demás.

Educación. Otra de las lecciones que hemos aprendido es que hay formas distintas de llevar a cabo los procesos formativos. Que la educación y la salud son bienes esenciales e insustituibles y que cuando no se pueden realizar de forma presencial se buscan alternativas creativas para mantenerla virtualmente. La familia ha jugado un papel fundamental y en los más pequeños ha requerido una dedicación extraordinaria. Hemos aprendido que la educación no es solo instrucción o acumulación de conocimientos, sino un proceso compartido entre la escuela y la familia. Muchas escuelas han generado proyectos innovadores para mantener activos a los estudiantes a distancia. Se han comunicado entre ellas aprovechando plataformas digitales. Ha elaborado programas que implican a familias, han inventado juegos educativos. La informática ha sido una herramienta clave para renovar la práctica docente. La educación digital forma parte ya de la alfabetización actual.

La pandemia nos ha situado ante un panorama de cambios que reclaman mayor atención a la estimulación y desarrollo de la creatividad en la educación. En momentos como los que vivimos es preciso realizar cambios drásticos en la educación. Poner la atención y prioridad en competencias como el pensamiento crítico, la actitud y capacidad creativa, la habilidad y disposición emprendedora, habilidades comunicativas, valores globales y medioambientales, empatía y solidaridad... frente a otros contenidos clásicos enquistados académicamente en siglos pasados. Ello comporta una formación a medio y largo plazo del profesorado, pero sobre todo cambiar los sistemas arcaicos de selección basados en la repetición de contenidos y en la mecánica de la programación. La Pandemia del Covid-19 nos ha hecho tomar conciencia de que es preciso cambiar los gran-

des fines de la educación y sus metodologías. La mera instrucción no responde a las necesidades actuales.

Creatividad. Si entendemos la creatividad como *potencial humano para transformar y transformarse constructivamente*, la pandemia mundial que estamos sufriendo ha contribuido a una mayor conciencia sobre la necesidad de estimular la creatividad. En este caso se cumple el dicho “la necesidad es la madre de la creatividad” y el impulso de mejorar el padre, añadido yo. La necesidad de resolver problemas y el instinto de mejorar han hecho progresar a la humanidad.

La creatividad ha salido reforzada en la práctica, educativa, laboral, investigadora, del humor y el ingenio para salir adelante con imaginación y longanimidad. Hemos visto como la creatividad ha generado nuevos servicios en los restaurantes para poder sobrevivir, en lo laboral a través del teletrabajo cuando ello era posible, creando mil variaciones de mascarillas, respiradores y equipos de protección con impresoras 3D, reconversión de empresas, en la investigación en busca de vacunas y remedios al Covid, en el avance de las nuevas tecnologías y creación de plataformas de comunicación grupal. Basta hacer un repaso de los WhatsApp recibidos durante estos meses (tarea casi imposible de realizar) para percatarnos de que la creatividad aflora de forma espontánea en las personas, ya sea a través de la música, la danza, el humor, las manualidades, la alimentación, el arte, las relaciones... *La creatividad ha salido a la calle.*

Pero lo más llamativo es el cambio y transformación que ha generado en nosotros. Pregúntate: ¿Qué hábitos, sentimientos y actitudes ha cambiado en ti la pandemia? Tal vez no todos hayan sido positivos, pero puestos en una balanza pesarán más los cambios y sentimientos de compasión y solidaridad, de firmeza y lucha ante la contrariedad. Y al hablar de cambios internos estoy pensando en la longanimidad. ¿Quién no se ha solidarizado con los profesionales de la salud y de otros ámbitos que se arriesgaron para darnos servicios, o en

personas cercanas que fueron contagiadas? ¿Quién no ha rezado una oración por personas conocidas que murieron? La pregunta latente es ¿Habremos salido mejores personas?

Colaboración. En una sociedad marcada por el materialismo, la colaboración sólo es valorada en determinados ambientes. Sin embargo, la colaboración es un valor educativo y social cada vez más necesario para enfrentar situaciones adversas. Durante prácticamente un año de restricciones hemos aprendido a valorar la importancia de la colaboración. Hemos tomado conciencia de la necesidad del otro para sobrevivir. Cuanto mayores son las tragedias humanas y los retos como el Covid-19, mayor es la necesidad de cooperar. Las pequeñas cosas las resolvemos personal o familiarmente; pero cuando los acontecimientos nos trascienden hemos de buscar apoyo en organismos e instituciones de ámbito local, nacional e internacional. Y esta ha sido una gran lección que nos depara la pandemia. Como ha demostrado Bruce Lipton (2007) en *Biología de la creencia*, la cooperación es un principio fundamental de subsistencia celular. Lo que ha predominado en la evolución de las especies no ha sido la competitividad o predominio del más fuerte, sino la cooperación y colaboración para enfrentar situaciones adversas. Y la pandemia que vivimos, como tantas catástrofes naturales, desastres y desgracias, nos enseña que solo en colaboración entre personas, instituciones, países y grandes potencias es posible superarla. En tales circunstancias prima la ayuda humanitaria y quedan en suspenso las diferencias políticas, económicas, religiosas o raciales. La investigación llevada a cabo en colaboración en busca de la vacuna contra el Covid-19, es un ejemplo de ello. A veces es preciso que sucedan estas amenazas globales para tomar conciencia de humanidad.

Conciencia de globalidad. La palabra conciencia es sin duda una de las lecciones más importantes que tenemos que aprender de esta pandemia, que algo tiene que ver con otras calamidades del pasado, como las pestes ocurridas en la época de Justiniano y en la edad media (que exterminó al 30% de la población europea), la viruela, la 'gripe es-

pañola' de 1918, la muerte por infección o el VIH, por citar algunas. Tengamos por seguro que el virus SARS-Cov-2 no será la última calamidad. Terremotos, maremotos, tsunamis, inundaciones, guerras, fuegos, hambruna enfermedades vinculadas a manipulación genética, ... alterarán la vida tranquila en el futuro. De ahí la importancia de tomar conciencia de los éxitos y errores que nos sirvan de lección preventiva.³⁰

La pandemia ha acentuado la conciencia del cambio climático que ya existe en una amplia población. El confinamiento nos ha hecho ver la importancia de la Naturaleza como parte del equilibrio. Que las comodidades del piso no cubren todas las necesidades. Conciencia del triángulo de la vida del que habla D'Ambrosio: la intrincada relación entre el individuo, la Sociedad y la Naturaleza. El futuro de la Humanidad está en lo que nos une con la Naturaleza, pues dependemos de ella y su destrucción es poner en peligro la nuestra. En estos casos los localismos y nacionalismos excluyentes van en contra de la búsqueda de soluciones a través de la cooperación, pues ponen el foco en la identidad y en lo propio por encima de visiones de conjunto. También se ha desarrollado una mayor conciencia de seguridad, cediendo el derecho de nuestra libertad en favor de un bien colectivo mayor.

Investigación. Uno de los aspectos positivos de la pandemia ha sido la cooperación internacional en la investigación, primero de identificación del virus, de su secuencia del ADN e inmediatamente de búsqueda de medicamentos y vacunas que puedan detener y anular sus efectos mortíferos. Laboratorios y Universidades han priorizado los proyectos de investigación sobre el Covid-19, respondiendo así a una

30 En la llamada gripe española de 1918 murieron 75 millones de personas; en la peste negra de 1348 murieron 65 millones y supuso la llegada de la edad moderna con la necesidad de innovar; las guerras mundiales del s. XX ocasionaron unos 60 millones de muertos e infinidad de desastres materiales y personales; la hambruna de Irlanda ocasión 2,3 millones de muertes y propició la gran emigración de irlandeses a Estados Unidos; el terremoto de Haití ocasión 316.000 muertes y más de 1,5 millones de personas sin hogar. Y así podríamos ir nombrando desastres como la erupción del Krakatoa en Java, el Rayo de Brescia en 1769, el atentado del *Word Trade Ceter* con consecuencias aún peores en la guerra de Afganistán como réplica, con más de 220.000 muertes. Aún nos quedan lecciones por aprender.

demanda social urgente. Hemos aprendido que los problemas complejos precisan de enfoque multidisciplinares e incluso transdisciplinares. La pandemia del Covid no es sólo una cuestión de salud física, sino también emocional y social. Por ello se han difundido infinidad de investigaciones no solo en el ámbito de la medicina, sino de la neurociencia, la Psicología, la Pedagogía, la Economía, la Sociología y otras ramas del saber afectados por las crisis que ha desencadenado. La pandemia ha generado una crisis ecopolítica y social con consecuencias a largo plazo. La lección es que la inversión en investigación, innovación y desarrollo marca la diferencia entre un país preparado y otro dependiente.

“La pandemia del COVID-19 nos ha obligado a reflexionar sobre estas tareas desde una perspectiva totalmente nueva. Y, en este proceso, hemos descubierto también nuevas oportunidades: herramientas y metodologías que pueden mejorar el aprendizaje y la motivación, o nuevas direcciones en las que avanzar en nuestro campo de investigación”, escriben A. Rubén y otros (2020).

Sin la creatividad como referente fundamental, la Sociedad en general seguirá sometida a países que invierten en investigación, innovación y desarrollo. Una Sociedad sin creatividad es una sociedad sin futuro.

Orden nuevo o Nuevo Orden³¹.

La teoría de las *estructuras disipativas* de Ilya Prigogine (premio Nobel de Química en 1977), ayudan a entender los grandes cambios que ocurren en la humanidad. Desde las crisis personales a las grandes eclosiones que terminaron con antiguas civilizaciones pasando por las revoluciones sociales, políticas y económicas, tienen su explicación en las estructuras disipativas. Las organizaciones, según Prigogine,

31 He preferido utilizar la expresión “Orden nuevo” en lugar de “Nuevo orden” por la carga negativa que está teniendo el Nuevo Orden mundial en el sentido de conspiración para instaurar un gobierno único. [https://es.wikipedia.org/wiki/Nuevo_Orden_Mundial_\(conspiraci3n\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Nuevo_Orden_Mundial_(conspiraci3n))

son sistemas abiertos, alejados del equilibrio y tienen que ver con posibilidades creativas. Para subsistir precisan cierta dispersión o disipación de energía e interacción con el exterior. En los sistemas complejos, como todos los indicados, existen subsistemas fluctuantes que en ocasiones se combinan y amplifican, dando lugar a las bifurcaciones en forma de atractores, repulsores o autoorganizaciones. La hipótesis de Prigogine es que estamos en un mundo en construcción en el cual el ser humano crea y se renueva continuamente.

Para entender mejor el concepto, fijémonos en el agua cuando lo ponemos a hervir. En su estado normal las moléculas mantienen sus átomos unidos. Cuando comienza a hervir el agua, se rompe ese equilibrio y los átomos salen de su nido para revolotear en busca de otro núcleo al que unirse. Cuando el agua termina de hervir y se enfría, aparentemente es la misma, pero sus átomos han cambiado de lugar. Ha habido una bifurcación.

La pandemia generada por el Covid-19 ha ocasionado un choque en nuestro cotidiano vivir. Se han roto las conexiones que nos parecían estables y ahora la olla de la humanidad se ha puesto a hervir. La salud, la vida, el trabajo, la familia, la economía, las relaciones y amistades, la cultura, el tiempo libre, nuestras rutinas cotidianas se ven afectadas, se disipan y bifurcan en direcciones diferentes. Se genera un *orden nuevo* cuya complejidad e incertidumbre da lugar a emergencias imprevistas. Y ahí es donde se pone en juego la creatividad de las personas, las instituciones y los dirigentes de los países. Unos saldrán reforzados; en cambio otros quedarán estancados, en función de cómo hayan aprovechado esos momentos de confusión y disipación. La Sociedad que conoceremos ya no será la misma, al igual que el agua hervida, aunque aparentemente parezca no cambiar.

F. Menchen (2020a) en el Periódico Escuela nos habla del Plan NOE (Nuevo Orden Educativo) a raíz de la pandemia del Covid-19, consistente en “diseñar un panorama integrador donde los opuestos

se vuelvan complementarios, las desigualdades encuentren puntos de convergencias y las diferentes notas puedan componer una bella melodía... Si queremos salir de esta crisis existencial galopante, necesitaremos d. C. redescubrir la creatividad que nos permita construir planteamientos más humanos y sabios. Hay que *creer para crear*". La era de la educación inspirada en la industrialización ha muerto. Esa debería ser una de las grandes lecciones que nos trae la Pandemia del Covid-19. No podemos eliminar el avance de las nuevas tecnologías, pero sí aprender a utilizarlas con humanismo.

El Orden nuevo ha de poner el acento en la creatividad y el desarrollo de los potenciales de las personas. "Es necesario redescubrir la creatividad y cambiar la mentalidad de las personas. Los docentes deberán educar, a las nuevas generaciones de alumnos, en este nuevo período, a interpretar la realidad con una nueva mirada, potenciando el talento natural de cada uno" (F. Menchén, o.c.).

Para no alargarme en estas reflexiones indico algunas ideas más que pueden servirnos de lección de la pandemia como: No rendirse, Encuentro familiar, Salud, cambios radicales, organización del tiempo, valorar lo que no se compra, incertidumbre, disfrutar del presente, teletrabajo. A través del Covid-19 he reflexionado sobre lo que podemos aprender de situaciones tan graves para que nos ayuden a enfrentar otras pandemias, cataclismos y situaciones adversas que nos pueden afectar en el futuro.

EN RESUMEN

Las personas, sociedades y grupos humanos llevan el germen interno del cambio y la creatividad. Unas veces se realiza paulatinamente, evolutivamente; otras por saltos inesperados. Los grandes cambios suelen acontecer por saltos, tras un acontecimiento insólito, traumático y crítico. Un hecho que remueve conciencias, que genera inestabilidad y provoca nuevas *estructuras disipativas y bifurcaciones*,

según Ilya Prigogine. Son sistemas dinámicos sujetos a transformaciones que van de lo aparentemente caótico a lo progresivamente ordenado. La pandemia del Covid 19 no es una mera crisis sanitaria, sino un *crac mundial* con críticas repercusiones sociales, de empleo, económicas, políticas, tecnológicas y educativas, entre otras. Una oportunidad para plantearnos, *Nuevo Orden en la Educación*, en el que el modelo de instrucción vigente, de paso a una visión galáctica y humanista en la que primen los valores humanos, sociales, medioambientales y trascendentes. En suma, una Educación que potencia la creatividad y saca lo mejor de los alumnos. (F. Menchén, 2020).

REFERENCIAS

- Binnig, Gerd (1996) *Desde la nada. Sobre la creatividad de la naturaleza y del ser humano*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Lipton, Bruce (2007) *Biología de la creencia*. Madrid: Palmyra.
- Maturana. H. (1995) *Emociones y Lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen.
- Menchén, F. (2020) *El ADN del aprendizaje creativo*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Menchén, F. (2020a) Redescubrir la creatividad después del Covid-19. Periódico *Escuela*. 26 de agosto 2020.
- Prigogine, I. (1997). *Las Leyes del Caos*. Barcelona: Crítica.
- Torre. S.; Moraes M.C. (2005) *Sentipensar*. Almería: Aljibe. (Existe edición en portugués. Moraes. M.C. y Torre, S (2018) *Sentipensar*. Rio de Janeiro: Wak.)
- Rovira, A. (2020) *Longanimidad*. <https://www.alexrovira.com/sensaciones/articulo/longanimidad>; <https://www.facebook.com/Alex.Rovira.Oficial/posts/896548293725473/> ;
- Rubén, A.; Tordesillas, M; Rubio, V. (2020) *La investigación en tiempo del COVID-19: retos, oportunidades y abordaje multidisciplinar*. <https://www.universidadsi.es/investigacion-en-tiempos-del-covid-19/>
- Torre, S. (2011) *La adversidad esconde un tesoro*. Almería: Círculo Rojo

Torre, S. (Coord.) (2012) *Creadores en la adversidad*. Almería: Círculo Rojo.

Torre, S.; Inchauste. J. (2019) *Reaprender a vivir*. Málaga: Aljibe

Valderrama, A. (2020) *Cuatro cosas que he aprendido con el coronavirus*.
<https://cnnespanol.cnn.com/2020/04/09/opinion-4-cosas-que-he-aprendido-con-el-coronavirus/>

Valencia, F. (2020) *21 lecciones de la Pandemia*. <https://nadaesgratis.es/admin/21-lecciones-de-la-pandemia>.



14

Maria de Fatima Quintal de Freitas

**RESISTÊNCIAS
NA VIDA COTIDIANA:
DIMENSÕES PSICOSSOCIAIS
NA PERSPECTIVA
DA PSICOLOGIA
SOCIAL COMUNITÁRIA**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.558.226-237](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.558.226-237)

Ao Victor Anjos Rodrigues e a todas as pessoas que,
precocemente, foram tiradas do nosso convívio.
Alentavam-nos com seu sorriso de esperança, mas
não “tiveram tempo” para sentir o futuro em suas mãos.

Miedo e incertidumbre.
Fear and uncertainty.
Angst und Unsicherheit.
La peur et l'incertitude.
恐怖と不安。
Strach i niepewność.
Paura e incertezza.
Страх и неуверенность.
Rädsla och osäkerhe.
恐惧和不确定性。
Angst en onzekerheid.
Φόβος και αβεβαιότητα.
Ketakutan dan ketidakpastian.
Laperez ak ensetitid.
Sajakil yéetel incertidumbre.
Ketakutan dan ketidakpastian.
Cabsi iyo kalsooni darro.

Medo e incerteza – seja em português ou em qualquer outra língua - duas palavras ainda muito presentes no cotidiano das pessoas, em tempos de pandemia.

No Brasil, lastimavelmente, depois de um ano e quatro meses (em julho de 2021), nos aproximamos do trágico número de 500 mil vidas perdidas para a Pandemia COVID-19, 500 mil famílias, 500 mil grupos de amigos que sofrem a dor da perda injusta e incompreensível de pessoas que, ainda, poderiam estar vivas. Nas condições atuais, se perdêssemos uma vida, 500 mil ou 600 mil vidas, isso seria do mesmo modo sentido e vivido como injusto, absurdo, indigno e imperdoável.

Como chegamos a essa situação? No início da pandemia, no dia 16 de março de 2020, no Brasil, foi notificada a primeira morte por COVID-19, no Rio de Janeiro: uma empregada doméstica que fora contaminada por sua patroa que regressara da Itália, infectada. Exatamente um ano depois, em 16.03.2021, no país o número subia para 282.127 mortes. Em 16 de junho de 2021, 18 meses após a primeira pessoa que havia morrido de COVID-19, chegávamos à terrível cifra de 493.693 mortes, tendo morrido nesse dia 2.997 pessoas, uma das maiores taxas letais em um dia. Em seguida, no dia 19 de junho de 2021, o Brasil atingia a trágica e absurda realidade de ter 500 mil vidas perdidas para a COVID-19, em um dimensionamento que sabemos estar, infelizmente, subnotificado. Em 08 de outubro de 2021, o Brasil atingiu o trágico número de 600.493 vidas perdidas para a COVID-19³².

Nesse cenário mundial da Pandemia COVID-19 como falar em resistência e criatividade? Que sentido poderia haver nisso? Pensar na vida desses milhares de pessoas que sucumbiram à pandemia, em nosso país, poderia significar reviver cenários cruéis e desumanos experienciados pela população, em vários momentos da história social e política recente. Infelizmente, esses cenários, hoje têm sido mais intensos e duros, sem momentos de clemência ou piedade. Contudo, o que se pode afirmar é que a vida é que importa: seja ela qual for, seja onde e quando acontecer.

Este capítulo propõe-se discutir sobre as possibilidades de resistência na vida cotidiana, em tempos de uma pandemia cruel e trágica, dividindo-se em quatro seções. Na primeira seção, estabelecem-se comparações entre a existência da figura de “Severinos” (as) (Melo Neto, 2016) na atualidade e nos anos de 1960 no Brasil, destacando alguns impactos psicossociais da pandemia na vida das pessoas. Na segunda seção, indicam-se algumas alternativas encontradas a partir dos desafios colocados nesse cenário da COVID-19. Na última seção,

32 Dados obtidos no site: www.coronavirus.com.br – COVID-19 no Brasil.

na perspectiva da psicologia social comunitária, retorna-se ao debate sobre futuro e esperança. Para isso, são indicados alguns caminhos para a constituição de estratégias de resistência apoiadas em processos grupais, cujo resultado está em fortalecer redes comunitárias mais solidárias e de enfrentamento à injustiça e vulnerabilidade sociais. Conclui-se com uma defesa de que ações de resistência podem também ser modos de afirmação da vida e da dignidade, se puderem preservar a construção histórica e social das redes comunitárias.

“SEVERINIZAÇÃO” DA VIDA COTIDIANA: SEVERINOS ANTES, SEVERINOS HOJE

Que sentido haveria falar em resistências e criatividade quando vivemos uma situação de estar revivendo, na atualidade, a existência de milhares de “Severinos”, como apontou João Cabral de Melo Neto?

Nunca obras como *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, e *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, estiveram tão atuais. A dureza, a crueldade e a falta de futuro, retratadas por esses autores ao se referirem ao sertão nordestino das décadas de 1950-60, nos mostram que essa realidade ainda é tão presente em vários lugares do país e existe em inúmeras cidades e comunidades. São textos realistas que, no foco das lentes, mostram a baixa esperança para com a vida e colocam a morte como um personagem onipresente nas relações atuais.

*“Somos muitos Severinos / iguais em tudo na vida:
na mesma cabeça grande que a custo é que se equilibra,
no mesmo ventre crescido sobre as mesmas pernas finas e iguais
também porque o sangue, que usamos tem pouca tinta.
E se somos Severinos iguais em tudo na vida, morremos de morte igual, mesma morte Severina = que é a morte de que se morre de velhice antes dos trinta, de emboscada antes dos vinte, de*

fome um pouco por dia (de fraqueza e de doença é que a morte Severina ataca em qualquer idade, e até gente não nascida). Somos muitos Severinos iguais em tudo e na sina: a de abrandar estas pedras suando-se muito em cima, a de tentar despertar terra sempre mais extinta, a de querer arrancar alguns roçados da cinza.” (Melo Neto, 2016, p. 20-21).

Tomando os versos de Melo Neto (2016), a partir da consciência sobre a concretude e proximidade da morte, poder-se-ia dizer que, pensar na vida e naquilo que nos resta, é ainda possível, mesmo em tempos tão incertos e frágeis como os atuais.

Assim, talvez partindo das vidas que se foram, seja possível preservar a vida àquelas existências frágeis que ainda podem “ir-se”. Partindo das mortes que se estampam todos os dias em nossas faces, talvez possamos preservar as vidas para o amanhã. Talvez aqui esteja também um dos sentidos daquele verbo que Paulo Freire, tão bem nos presenteou como possibilidade de futuro: esperar.

En verdad, desde el punto de vista de la naturaleza humana, la esperanza no es algo que se yuxtaponga a Ella. La esperanza forma parte de la naturaleza humana. La esperanza es un condimento indispensable de la experiencia histórica. Sin ella no habria Historia, sino puro determinismo. Sólo hay Historia donde hay tiempo problematizado y no pré-dado (Freire, 2004, p. 33).

Entretanto, na mesma linha freiriana de reflexão, esse “esperar” pouco poderá significar, se não houver uma prática concreta (Freire, 1976), no cotidiano das pessoas, que seja dirigida à construção de um futuro melhor e mais digno.

Yo no soy primero un ser de la desesperanza (...) Yo soy, por el contrario, un ser *de la esperanza* que por “x” razones, se volvió desesperanzado. De allí que una de nuestras peleas como seres humanos deba dirigirse a disminuir las razones objetivas de la desesperanza que nos inmoviliza. Por todo eso me parece una enorme contradicción que una persona progresista, que no le teme a la novedad, que se siente mal con las injusticias, que se ofende con las discriminaciones, que se bate por la decência, que lucha con-

tra la impunidad, que rechaza el fatalismo cínico e inmovilizante, no esté críticamente esperanzada (Freire, 2004, p.34).

As práticas no campo da Psicologia Social Comunitária têm contribuído para desnudar o caráter paradoxal dessas tragédias que têm se abatido em todas as pessoas, seja de modo direto ou indireto. Assim, paradoxalmente, a mesma desgraça e tragédia que atravessam várias vidas e dinâmicas existenciais, acabam por gerar uma identificação e união entre os vários Severinos e várias Severinas, uma vez que se reconhecem nas mesmas dores, desalentos e falta de perspectiva. Em uma dimensão psicossocial, pode-se dizer que essas tragédias, ao atravessarem suas vidas e corpos, têm o potencial de uni-los e fortalecê-los ao se perceberem não mais como sozinhos e desamparados.

Além da morte, a COVID-19 tem trazido o desemprego, a fome e o sofrimento. Estudos recentes têm indicado que esses óbitos têm atingido, nas dimensões emocionais e existenciais, em torno de nove parentes e amigos diretos que tinham algum tipo de relação com quem faleceu devido à COVID. Isto vem sendo chamado de “a crise aguda de mortalidade” que se refere à dor e seus impactos pela perda de um ente querido, e que repercute nas condições psicológicas das pessoas perante a vida e o futuro (Verdery, Smith-Greenaway, Margolis, Daw, 2020). Alguns estudos têm se referido a isto como uma “epidemia silenciosa da dor” (Limón, 2021). A extensão e profundidade desses impactos ainda não se sabe, mas inúmeros são os registros e depoimentos mostrando que o *ethos* familiar e comunitário tem se dissolvido, obrigando as pessoas a se reconstruírem ou reiniciarem suas vidas, mesmo na tragédia (Martín-Baró, 1990a, 1990b).

Outro aspecto também se refere a que essa situação tem provocado formas de trabalho devido a essas mortes, revelando outros modos de comunicação e interação e outras maneiras de honrar e chorar os mortos. Tratam-se de maneiras de tentar sobreviver às formas de “Severinização” na vida cotidiana atual. A compreensão de que essas formas de enfrentamento da vida Severina, que hoje se reinventam no cotidiano

de muitas pessoas, podem ajudar a identificar modos de resistência - à morte iminente, à humilhação e ao aviltamento das condições de vida - e de luta contra essa “Severinização”, percebendo-a como um produto das condições concretas de sobrevivência social, econômica e sanitária.

DESAFIOS COTIDIANOS

Com a COVID-19, as relações humanas parecem ter uma linha demarcadora, a partir da qual vários aspectos podem se intensificar e outros estarem surgindo pela primeira vez.

Entre os que se intensificam encontram-se aqueles relativos às condições de vida das pessoas. A desigualdade social e a pobreza têm aumentado em todos os países, com uma incidência mais cruel naqueles mais empobrecidos e com condições precarizadas de trabalho, vida e sobrevivência. Os dados são alarmantes, ao mostrarem que a pobreza extrema afetará mais de cem milhões de pessoas, em todo o mundo, até final de 2021 (Benassatto, Goded, 2021, Martel, 2021). O Brasil que, em 2014 havia saído oficialmente do mapa da pobreza, lastimavelmente recupera esse triste lugar, quando em setembro de 2020, mais de 10 milhões passavam fome, vivendo em uma situação de insegurança alimentar, sem ingerir minimamente calorias fundamentais para uma vida digna e saudável (Martel, 2021; ONU, 2020). Ao lado disso, as condições sanitárias também sofrem impactos das condições econômicas e sociais: o adoecimento com morte é quatro vezes mais presente nas famílias mais pobres, do que nas ricas; e o contágio pela COVID-19 quintuplicou nos lares mais pobres se comparados aos mais ricos devido às suas precárias condições de habitação e acesso ao saneamento básico. Mesmo diante dessa incidência mais perversa nas famílias mais pobres e desfavorecidas, foram desses ambientes como bairros de periferia e favelas, que emergiram ações comunitárias de apoio e solidariedade às pessoas, revelando as iniciativas e formas criativas de

sobrevivência para diminuir os impactos da fome e desemprego, a despeito da ausência e insensibilidade do Estado brasileiro (CUFA, 2021).

Diante do conhecimento que já se possui a respeito das consequências que a pandemia pode produzir nas pessoas, o que tem sido chamado de síndrome pós-COVID, muitos desafios parecem se colocar, em particular, ao se pensar sobre as possibilidades de futuro.

Assim, possibilidades de apoio psicossocial, continuidade de atendimento médico e novas aprendizagens realizadas em espaços pouco comuns antes da pandemia, revelam de algum modo um aumento da demanda para com esses serviços de apoio e atendimento psicológico e psiquiátrico (Souza, 2020; COVID, 2021). A título de ilustração, podem ser citados os espaços de atendimento terapêutico sendo realizados por meio de plataformas remotas de comunicação (como Zoom, Teams, Meet, Jiutsi, entre outros), consultas médicas feitas a distância no que se denominou de tele-consultas, e aulas nos vários níveis de ensino em que os professores tiveram de aprender a dominar, rapidamente, essas tecnologias e inovaram, também, com recursos e estratégias que se adaptassem às atividades que podiam ser realizadas por meio de computadores e transmissão de dados por internet.

FUTURO E ESPERANÇAS: RESISTÊNCIAS COMPARTILHADAS

Como resistir ao sofrimento, aos sentimentos de impotência e de desistência diante de tantas adversidades, e construir uma vida que continue a ser generosa e humana nas diferentes formas de sobrevivência cotidiana? Haveria espaço para a esperança? Como ficariam a vida e as relações das pessoas? Estas são questões que podem nos deixar com medos e incertezas.

Entretanto, neste cenário, as diferentes profissões e disciplinas de conhecimento têm buscado encontrar caminhos que se configurem como alternativas de sobrevivência e de resistência aos impactos e consequências devastadoras, de diferentes naturezas, na vida das pessoas.

No campo da psicologia social comunitária, aliado às várias experiências de solidariedade e enfrentamento comunitário no cenário de pandemia, pode-se dizer que o papel e a importância do processo grupal ficam evidentes: o processo grupal potencializa o encontro de alternativas de sobrevivência e o fortalecimento de laços e relações mais solidárias entre as pessoas, criando perspectivas de futuro (Lane, 2006). É nessa dinâmica das relações grupais que muitas identidades fortalecem-se, outras são construídas e fortalece-se um sentimento de comunidade e de grupo. Este sentimento, por sua vez, permite às pessoas perceberem-se em ajuda recíproca e compartilhada, e não mais em sofrimento solitário e isolado. Este sentimento de partilha e de enraizamento em um grupo de pessoas contribui para que dificuldades, repercutidas de modo psicológico e psicossocial, possam ser resolvidas em grupo. Concomitantemente a isto, aprofunda-se o enraizamento de um sentimento de se fazer pertencente a um conjunto de pessoas, em um dado lugar e momento histórico, e portanto construindo-se como autor(a) e ator/atriz de sua própria história individual, grupal e comunitária.

A dimensão grupal, presente nas relações coletivas e mais ampliadas dos vários setores da sociedade civil, pode contribuir para que as configurações da vida em comunidade, em especial durante e após a COVID-19, se fortifiquem. O fortalecimento dessas relações estaria na direção de uma identidade comunitária que se constrói nas adversidades e sofrimentos compartilhados. As resistências e modos de enfrentamento que resultam desse processo, permitem entrever os modos criativos de convivência comunitária e que podem ser ampliados para vários setores da sociedade civil.

Talvez este possa ser um caminho – na perspectiva da vida comunitária em cada localidade – para que não nos transformemos em um país que poderia ter sido mas não foi – como um “país do futuro do pretérito” (Badahian, 2020), que tem sido estampado em muitas notícias ao se referirem às trágicas cifras e condições que o Brasil vem vivendo em relação à COVID-19.

ALGUMAS REFLEXÕES

Buscou-se apresentar uma análise psicossocial sobre as formas de resistência e luta pela sobrevivência na vida cotidiana, na perspectiva da Psicologia Social Comunitária, considerando-se o ser humano como sujeito de sua própria história e com potencialidades de transformação social.

Nessa perspectiva, as formas de resistência às adversidades, de luta pela vida nas relações cotidianas e de defesa da dignidade e solidariedade, acabam por mostrar como a vida pode se compreendida, também, em suas dimensões de uma práxis cotidiana, socialmente constituída. Ao fazer isso, podem ser identificadas estratégias de resistência psicossocial diante da exclusão e da discriminação social. Nestes tempos de pandemia, temos presenciado, por exemplo, esses modos de sobrevivência que têm sido construídos quando se perde o emprego; ou nas estratégias criadas para superar o isolamento social contra o COVID-19 em comunidades em que não há espaço físico para isso.

Assim, ao se analisar as diferentes estratégias nas relações cotidianas, é possível evidenciar sua faceta de resistência e enfrentamento de injustiças sociais e que, na perspectiva da Psicologia Social Comunitária, isto deveria também integrar um projeto coletivo e comunitário, que esteja destinado ao fortalecimento de redes mais solidárias e cooperativas. Pode-se dizer que, em uma perspectiva dialética, ao

se sobreviver à exclusão e vulnerabilidade sociais, isso permite criar estratégias de ação coletiva dentro dos projetos comunitários. Ao se fazer isso, pode-se estar na direção do fortalecimento de redes de participação comunitária comprometidas com a diminuição das injustiças sociais vividas pelas pessoas em seu cotidiano. E, talvez, com isso, possam também se delinear estratégias que eliminem ou diminuam as condições geradoras dos inúmeros Severinos e Severinas em nosso país. O medo e a incerteza podem desaparecer, e podem emergir formas de resistência e de sobrevivência comunitárias.

REFERÊNCIAS

- Badahian, A. (2020). O país do futuro pretérito. *Jornal do Brasil*. Publicado em 21 junho de 2020. Disponível em: <https://www.jb.com.br/pais/artigo/2020/06/1024313-o-pais-do-futuro-preterito.html>
- Benassatto, L.; Goded, M. (2021). As vítimas esquecidas da covid-19: cem milhões de pobres a mais. *REUTERS – EL PAÍS*. 22 ABR 2021
- COVID-19. (2021). *Há cada vez mais médicos e enfermeiros a pedir apoio psicológico*. 16.02.2021. Disponível em: [Notícia_RTP_médicos e psicólogos pedem apoio psicológico.pdf](#). Acesso em 01/03/2021
- CUFA (2021). *Cufa lança mães da favela 2021*. Disponível em: <https://cufa.org.br/noticia.php?n=ODI1>
- Martel, I. (2021) No auge da pandemia, sociedade civil se organiza contra fome. *DW Brasil*. 09 de abril de 2021. Disponível em <https://www.dw.com/pt-br/no-auge-da-pandemia-sociedade-civil-se-organiza-contra-fome/a-57086159>.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomia*. Paz e Terra: São Paulo.
- Freire, P. (1976). *Educación y Cambio*. Buenos Aires: Editorial Busqueda.
- Lane, S.T. L. (2006). *O que é Psicologia Social*. Brsilense, São Paulo.
- Limón, R. (2021). Morte “higiênica” e “escondida” por covid-19 agrava a epidemia silenciosa da dor. *EL PAÍS*. 24 ABR 2021 - 16:18 BRT
- Martín-Baró, I. (1990a). Guerra y trauma psicosocial del niño salvadoreño. In: I. Martín-Baró (Org.), *Psicología social de la guerra: trauma y terapia*, pp. 233-249. San Salvador: UCA Editores.

- Martín-Baró, I. (1990b). Guerra y salud mental. In: I. Martín-Baró (Org.), *Psicología social de la guerra: trauma y terapia*, pp. 23-40. San Salvador: UCA Editores.
- Melo Neto, J. C. (2016) *Vida e Morte Severina: auto de Natal pernambucano*. Edição especial. Rio de Janeiro: Alfabeta.
- ONU (2020). “*Brasil está voltando ao Mapa da Fome*”, diz membro da ONU. Disponível em <https://www.dw.com/pt-br/no-auge-da-pandemia-sociedade-civil-se-organiza-contra-fome/a-57086245>
- Souza, D. O. A saúde dos trabalhadores e a pandemia de COVID-19: da revisão à crítica. *Vigilância Sanitária em Debate*, v.8, n.3, pp.125-131, 2020.
- Verdery, A.M.; Smith-Greenaway, E.; Margolis, R.; Daw, Jonathan (2020). *Tracking the reach of COVID-19 kin loss with a bereavement multiplier applied to the United States*. PNAS July 28, 2020 117 (30) pp.17695-17701. Princeton University, Princeton, NJ. Disponível em: <https://doi.org/10.1073/pnas.2007476117>



15

Jessica Cabrera Cuevas

CREATIVIDAD Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR: UNA REFLEXIÓN EN TORNO A LA INNOVACIÓN EDUCATIVA Y LA JUSTICIA SOCIAL DESDE UN ENFOQUE DE COMPLEJIDAD

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.558.238-253](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.558.238-253)

LA CREATIVIDAD DESDE UNA VISIÓN EPISTEMOLÓGICA DE COMPLEJIDAD

Concordamos con diversos autores (Moraes, de la Torre, de la Herrán, entre otros) en que la creatividad desde una perspectiva epistemológica de complejidad se manifiesta no sólo en los individuos o en áreas de conocimiento, sino que tiene también una dimensión social y ecosistémica, y tiene, además, una vinculación directa con la evolución de la consciencia humana.

La creatividad desde la complejidad va más allá de los ámbitos de persona creativa, procesos, productos o ambientes creativos como se ha enmarcado por numerosos autores (Money, 1957, MacKinnon, 1975, Sternberg, 1977, Landau, 2002, Gervilla, 2003, De la Torre, 2006, Runko, 2009, en Cabrera, 2011) respondiendo al *quién*, al *cómo*, al *qué* y al *dónde* de la creatividad.

Una de las definiciones recurrentes es definir la creatividad como una forma de pensar que aporta valor y originalidad (Romo, 1997), no obstante, la propia autora ha ampliado posteriormente el concepto desde un ámbito más sistémico (2019). Consideramos que es importante reiterar que el individuo, como ser multidimensional, se expresa y vincula con la realidad no sólo desde lo cognitivo, sino como ser integral, desde sus sensaciones, emociones, intuiciones y sentido de trascendencia (González-Garza, 2006), por otra parte, un producto que se define original y valioso siempre puede tener un sesgo desde el individuo o colectivo que se propone, sin considerar los aspectos éticos y de consciencia social o ecológica. Para Herrán (2006) tampoco es suficiente una forma de pensar. Plantea que la creatividad pasa por niveles según su orientación y finalidad. Primero, aquella que se produce como algo aislado, que se puede producir por descubrimiento, luego aquella que se refiere a un logro para un sistema determinado (personal, ideológico, institucional) donde su proceso básico es la pro-

ductividad, y aquella creatividad que sí interesa al ámbito formativo, que es aquella creatividad que favorece la evolución humana. Este tipo de enfoque de creatividad nos interesa para una comunidad educativa.

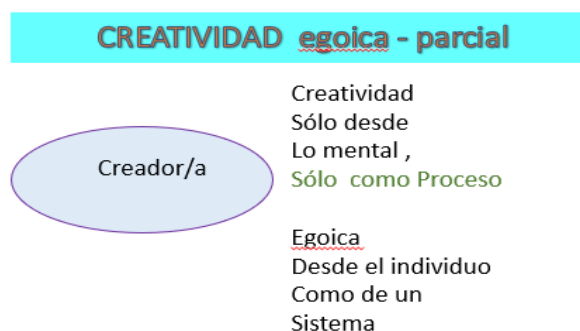
Desde una epistemología de complejidad, la creatividad, según el *Modelo de tendencias en creatividad CCC* (consciencia, complejidad y creatividad), (Cabrera, 2011), comienza sus bases teóricas desde *un tipo de individuos*, donde los estudios aportaron a despejar los mitos en torno al genio artístico para avanzar sobre el talento en *todas las personas*. En esta segunda ola teórica, se profundizó en aquellos estudios sobre los *impulsos* (estudios sobre la psicodinámica y algunas patologías de los genios creativos), la *medición* (elaborando diferentes Test psicométricos); las teorías que proponían su *estimulación* (aproximación pragmática y técnicas de estimulación del pensamiento creativo); la *evaluación* (consensuando indicadores de productos creativos) y el *desarrollo humano* (estudios desde el enfoque humanista y la creatividad de autorrealización y la creatividad desde la adversidad creadora). En la tercera ola teórica, los estudios de la creatividad se ampliaron al sistema, es decir, presente en todas las personas como a nivel social-cultural (modelos componenciales). Finalmente, la cuarta ola teórica, desde la Complejidad, se incluye lo interior, considerando los tipos particulares de individuos, todas las personas (en sus dimensiones cognitivas, sensoriales, emocionales y espirituales), la sociedad y la naturaleza, considerando componentes éticos y sostenibles (Cabrera, 2018).

La creatividad, por tanto, se sitúa en un contexto de múltiples variables, que ponen en común, según autores como Morin, al individuo y a la sociedad enriquecida y en apertura a los otros en códigos comunes que promuevan el respeto a lo individual y lo singular en su interrelación con el contexto y el todo (Morin, 2006). La aproximación que mejor define, desde nuestro punto de vista pedagógico, al fenómeno completo de la creatividad, es la propuesta por María Cándida Moraes (2007) pues enmarca la creatividad como *una prioridad educativa que integra la formación en la ciudadanía planetaria, la sustentabilidad ecológica y la evolución de la consciencia humana* (p.6).

Desde nuestra visión, la creatividad se trata de una comunión con el sistema donde se produce. Esto quiere decir que se propone la creatividad como un potencial que se manifiesta cuando se llega a una coherencia ética entre el creador y la creación. Si la atención se queda en quien produce, se traduce en una creatividad egoica, de beneficio y centrado en quien crea (Herrán, 2006) y no sería una creatividad completa y compleja, puesto que a la vista de algunos puede ser alguien brillante y original, pero sin el componente ético, pueden producirse cosas originales, nunca vistas, pero totalmente perjudiciales para la humanidad (Figura 1).

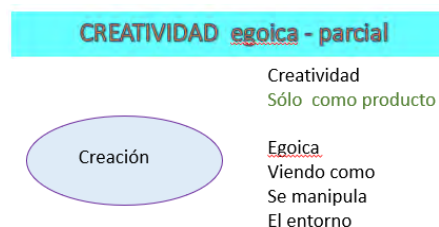
Por otro lado, si la atención se centra en valorar sólo el producto, considerando criterios como: novedad y valor personal, social, científico; si tiene nuevas implicaciones; si causa sorpresa; si es original, si considera estructuras existenciales, sociales, artísticas, simbólicas y operativas; si tiene originalidad (Newell, Shaw y Simon 1958 Mc Pherson Brodgen y Sprecher, 1964, Gutman 1967; Taylor 1972, en Cabrera, 2015), pero no considera lo ético, queda sesgado en ese sistema, que puede tener meramente intereses económicos, políticos o de otro tipo (Figura 2).

Figura 1 - Creatividad parcial como proceso.



Fuente: Del autor, 2021.

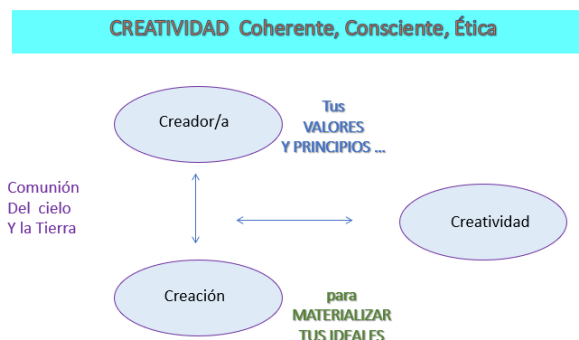
Figura 2 - Creatividad parcial como producto.



Fuente: Del autor, 2021.

Por tanto, podemos afirmar que la creatividad es una comunión entre quien o quienes crean y lo creado en beneficio de su entorno social y ecológico. Desde la dimensión personal, podemos aventurarnos a decir que la creatividad es también una manera de ser y de servir, es decir, de poner al servicio nuestros dones y talentos, una manera de amar toda forma de vida y convivir en armonía.

Figura 3 - Creatividad coherente, consciente, ética y compleja.



Fuente. Del autor, 2021

En resumen, las tendencias en la evolución del conocimiento del campo de la creatividad, constituye un fenómeno que surge desde y va hacia la complejidad, considerando valores humanos trascendentes, con implicaciones éticas sociales y planetarias donde prime una cultura de paz, justicia social y sustentabilidad ecológica.

LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR DESDE VALORES TRANSDISCIPLINARES Y DE JUSTICIA SOCIAL

La educación debe ir al ritmo de la evolución y las demandas desde lo social, tecnológico y ecológico. Nos encontramos antes numerosos desafíos ambientales, económicos, de justicia social en diversos conflictos producidos en temas de migraciones, violencia de género, segregación escolar, entre tantos otros. En este contexto de diversidad planetaria, se incluye en el discurso de las políticas educativas, la necesidad de una visión que incluya todas las dimensiones de una competencia global, definida por la OCDE, como *“la capacidad de analizar asuntos globales e interculturales, valorar distintas perspectivas desde el respeto por los derechos humanos, para interrelacionarse con personas de diferentes culturas, emprender acciones por el bien común y el desarrollo sostenible”* (OCDE, 2019, p. 9). En tal sentido, se necesita un trabajo en red que garantice la comprensión y empatía con la multiculturalidad, y el arduo trabajo para superar las desigualdades sociales, junto al compromiso para integrar nuevas propuestas, métodos y herramientas que sirvan al aprendizaje para la vida y el convivir.

A nivel de reforma curricular, es preciso incorporar los componentes de esta globalidad, no sólo a nivel de contenidos, metodologías y valores inherentes al curriculum, sino, como plantea Zubillaga (2020), poner atención en la forma de organizar los nuevos conocimientos y formatos de manera flexible y actualizada. Muchas de las herramientas para medir la creatividad no están al alcance de la mayoría de las escuelas y es necesario democratizar el acceso (Berg, Vestena, CostaLobo, 2020), no obstante, las herramientas que apuntan al pensamiento creativo desde la cognición sólo aportan un ámbito parcial del desarrollo integral del discente. La función humanista y holística planteada por la UNESCO en el marco de acción 2030, hace hincapié en el desarrollo de aptitudes cognitivas y no cognitivas de alto nivel como la creatividad. (UNESCO, 2016, p. 18)

Desde esta competencia global, nos podemos acercar a una mayor consciencia ciudadana en general y educativa en particular, para que los sistemas natural, económico y social sirvan al compromiso de la ciudadanía (Moya y Zubillaga, 2020) y que los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) puedan dar respuesta a los problemas de las tres grandes dimensiones considerados desde la perspectiva de PISA, a saber: 1) *Cultura* y relaciones interculturales, y Derechos humanos vinculado con el sistema social, 2) Desarrollo económico e interdependencia, vinculado con el sistema económico, 3) *Sostenibilidad ambiental*, vinculado con el sistema natural.

Concordamos con los autores Bolívar y Luengo (2020) cuando plantean que educar para un Desarrollo Sostenible, no concierne solo a los profesionales de la Educación, sino que es un compromiso de todos los agentes sociales, donde se promueva un sentido comunitario, una corresponsabilidad que brinde mejores oportunidades para todas las personas, con una sociedad sensible a la infancia y donde podamos ver que niños y niñas se apropien de las calles, como propone Tonucci (2004).

Desde la perspectiva de las finalidades educativas, asumimos las cuatro dimensiones que propone Moraes (2015) con sus respectivos atributos: a) *Dimensión ontológica, antropológica y ecoespiritual* (aprender a reconocer; adquirir y comprometerse con valores estéticos y espirituales), b) *Dimensión cognitiva, emocional y psicofísica* (aprender a pensar, a sentir y a conocer; aprender a cuidar el cuerpo), c) *Dimensión eco-social y planetaria* (aprender a cuidar del ambiente, del planeta y a vivir/convivir), d) *Dimensión creativa y estética* (aprender a pensar intuitiva y creativamente; aprender a innovar, pensar y producir objetos estéticos y artísticos), (p. 111).

En cada centro escolar, se podrá organizar, con un sentido adaptativo, flexible y abierto, según la puesta en común de sus valores y principios, las actitudes y la cultura de quienes forman la comunidad educativa. En tal sentido, no se trata de que la *Organización Escolar*

deba cambiarlo todo, y enfocarse sólo a lo que debe ser mejorado, sino desde esta mirada compleja y transdisciplinar, también a lo que debe ser conservado (Morin, 2015).

Los referentes transdisciplinares valorados para la formación en creatividad (Cabrera, 2016) son aquellos que tienen que ver con principios de mejora personal, formativa y con una relación ecológica sustentable. En tal sentido, se hace urgente atender a temáticas esenciales de la pedagogía perenne (como la consciencia, la muerte, la etapa prenatal, etc.) de promover el pensamiento reflexivo, crítico y complejo, para, como plantea Ken Robinson (2015), estar mejor preparados para las nuevas formas de percibir la realidad y de relacionarnos que están provocando el incremento de las tecnologías digitales, a propósito de las crecientes problemáticas, por ejemplo, con el ciberbullying (Ortega, Calmaestra,; Mora, 2008) y los estudios que dan cuenta de cómo afecta a las emociones de los estudiantes (Caetano, A., Freire I., Veiga A., Martin, M., Pessoa, T., 2016).

Desde el ámbito de la Justicia Social, interesan tanto las políticas educativas, como la formación del profesorado, quienes ejercen el liderazgo, el curriculum escolar, las estructuras y culturas organizativas. Hablar de Justicia en los centros educativos implica atender a cuestiones como la segregación escolar, estudiantes en riesgo, inclusión escolar, entre otras (González, 2014). La autora propone un *Liderazgo para la Justicia Social* que puedan contener algunos ámbitos esenciales, a saber: 1) Un propósito moral; 2) que respete la diversidad tratando de configurar una comunidad democrática; 3) orientado a la transformación de situaciones y dinámicas escolares injustas y 4) con la mirada puesta en la equidad de lo pedagógico y los aprendizajes de los alumnos (González, 2014).

Desde los principios epistemológicos de la Red internacional de Escuelas Creativas (RIEC), fundada en 2012 y el Instrumento para Valorar el Desarrollo Creativo en Instituciones Educativas, VADECRIE,

(Torre, 2012), una de las categorías del instrumento es el de Liderazgo creativo. Este da cuenta de un liderazgo comprometido y facilitador de proyectos innovadores y creativos, donde se promueve una cultura propia, dinámica, abierta a las transformaciones y donde se promueve la formación del docente.

En los atributos que se refieren a los referentes específicos de la transdisciplinariedad para la enseñanza (Cabrera, 2016), estos nos proponen un docente facilitador de procesos de aprendizaje, que realiza un uso flexible de los recursos con los que cuenta, que se adapta en la organización del tiempo y del espacio y al número de estudiantes, un docente atento a las motivaciones de los estudiantes, como a situaciones que emergen del contexto y la contingencia social, política, económica y cultural, un docente atento en generar un clima de respeto, participación y colaboración, tanto dentro del aula como fuera de ella, un docente que valora los contenidos, como las actitudes, la participación, las habilidades y competencias y que adapta sus evaluaciones con diferentes estrategias en un proceso permanente de retroalimentación. Concordamos con de la Torre cuando plantea que un docente con visión transdisciplinar y creativa podrá responder de mejor manera a los nuevos retos, y “*contribuir al conocimiento de cualidades y potencialidades de sus alumnos*” (Torre, 2006, p. 692).

Por otra parte, el instrumento VADECRIE, propone valorar para el centro educativo una metodología que sea innovadora, con estrategias metodológicas flexibles, imaginativas, dinámicas, impactantes, variadas, adaptadas a las metas, con utilización de recursos diversos (Torre, 2012). Desde el ámbito de la Justicia Social, se trata de que estas estrategias metodológicas se pongan al servicio de los más vulnerables, como, por ejemplo, los proyectos donde se trabaja la metodología del Aprendizaje-Servicio (Cabrera & Aramburuzabala, 2020). Esta metodología propone dar una respuesta solidaria en la acción que conlleva el aprendizaje y el compromiso social. Es una metodología educativa en la que se incorporan aprendizajes y múltiples competencias, haciendo un servicio al entorno inmediato de la escuela, ya sea a personas en situación de vulnerabilidad, o para favorecer el medio natural y ecológico.

Desde la RIEC, existe una gran red de centros educativos asociados a sus diferentes núcleos donde se incorporan los referentes transdisciplinares y de Justicia Social, por ejemplo, en un colegio de infantil y primaria en Lisboa, donde se encuentra aprobado por el Ministerio de Educación y administración pertinente, desde 2015, uno de los ejes fundamentales de su proyecto educativo de centro, basado en el *Modelo de Tendencias en Creatividad CCC* referido en el primer apartado, y que se denomina allí como Pedagogía 3C, consciencia, complejidad y creatividad (Cabrera & Saldanha, 2017).

Una institución creativa, según los principios de la RIEC, no sólo estará interesada en solucionar problemas y mejorar su entorno, sino que va más allá de donde ha partido, otorgando un mayor reconocimiento a cada integrante, generando una identidad que la hará crecer por dentro y por fuera buscando la mejora permanente (Torre, 2012). Participar en una red, supondrá generar con certeza, una mayor conciencia colectiva de cambio y mejora a nivel local y global. Desde la Universidad Autónoma de Madrid, (UAM) y la línea de investigación en creatividad del grupo Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE) perteneciente a la Cátedra Unesco para la Justicia Social de la UAM, en el curso académico 2018-2019, hemos desarrollado un proyecto de Innovación (FPE_018.18_INN) para implementar el Núcleo RIEC-Madrid, el cual fue presentado en las Jornadas de Innovación de la UAM en julio de 2019, y donde uno de los resultados de su implementación, es un proyecto de innovación IMPLANTA titulado 'Diagnóstico y evaluación, innovación e investigación en Centros Educativos, a través de la RIEC' (FPYE_012.19_IMP), donde nos encontramos trabajando con el equipo investigador y colaborador desde el curso 2019, con la finalidad de aportar los principios, valores e instrumentos de la RIEC en la formación del profesorado de grado de maestro de infantil y primaria, especialmente en la asignatura de Organización Escolar.

Esta asignatura tiene por finalidad, comprender la complejidad de los procesos educativos en el entorno de un centro educativo. Todo ello implica entre otros ámbitos: El reconocimiento a la diversidad y multiculturalidad, estar a la vanguardia de los temas de su campo de estudio, de índole social, científica, ética; participar en la orientación y coordinación tutorial de familias y alumnado, fomentar en la comunidad educativa una actitud de ciudadanía crítica y responsable, fomentar el rendimiento desde una educación que atienda al individuo como ser integral, organización y planificación de actividades didácticas e innovadoras, diseñar y regular espacios de aprendizaje y convivencia atendiendo a la inclusión, diversidad e igualdad de género, a la equidad y respeto a los derechos humanos para una formación en valores de una ciudadanía que genere una cultura de justicia social, de paz, y la consecución de un futuro sostenible. Somos optimistas en el gran aporte que brinda la RIEC en la formación del profesorado en asignaturas como Organización Escolar, fundamental para conocer el funcionamiento de un centro educativo y las perspectivas de mejora que pueden aportar las nuevas epistemologías y proyectos de innovación educativa para hacer las escuelas más creativas y justas.

Para simplificar el ámbito de aplicación y posterior análisis de las 10 categorías de VADECRIE (Liderazgo creativo, Profesorado, Cultura Innovadora, Creatividad como Valor, Espíritu emprendedor, Visión transdisciplinar y transformadora, Currículo polivalente, Metodología innovadora, Evaluación formadora y transformadora y Valores humanos, sociales y medioambientales) (Torre, 2012), nos basamos en el Modelo Potencial33, consciencia, complejidad y creatividad, (aplicado en el estudio de las tendencias en creatividad referido en la primera parte), en el cual podemos categorizar tres grandes parámetros (Cabrera, 2020): a) *Consciencia*: los referidos a nivel de conciencia creativa, visión, misión, cultura y valor, cultura innovadora, visión transdisciplinar del proyectos educativo, valores humanos, sociales y medioambientales, b) *Complejidad*: Los referidos al potencial humano, el tipo de lide-

razgo, el profesorado, el espíritu emprendedor y c) *Creatividad*: los referidos al plan estratégico y de acción, donde se considera un currículo polivalente, metodologías y estrategias diversificadas, y una evaluación formativa y emergente. Al respecto, también es preciso que la comunidad educativa creativa sabrá promover el potencial de sus integrantes y darlo a conocer fuera de su ámbito local. Concordamos con Zwiere-wicz y Torre (2009) que proponen una escuela como un agente social y creativo, con un liderazgo transformador con carácter ético y metas compartidas con base en la consciencia y la complejidad. Para que un barco navegue, sus tripulantes deben tener respeto, colaboración y compromiso con los planes de acción, mas, antes de nada, un buen timón que oriente la dirección, es decir, unas sólidas bases epistemo-lógicas que hagan coherente la consecución de altos objetivos para la mejora de la calidad educativa.

Las proyecciones desde la mirada complejo transdisciplinar para comunidades educativas creativas y justas pueden ser aplicadas desde distintos ámbitos. A nivel personal y social-cultural. Desde los talentos y singularidades personales de los integrantes de la comunidad, potenciando sus competencias no sólo para el ámbito laboral, sino para la calidad de vida, así como en la inclusión del entorno para generar aprendizajes más contextualizados en un entorno que integra el patrimonio local, artístico y cultural, en los barrios, la ciudad, y considerar como parte de sus principios, una consciencia y una ética que contribuya a las necesidades de cuidado del ecosistema y del planeta.

APROXIMACIONES FINALES

Para desarrollar mejor una creatividad consciente, hemos de trabajar los procesos de autoformación personal, revisar nuestra episteme, nuestras creencias limitantes, reconocer nuestros dones, virtudes y

singularidad, nuestro sello y huella que queremos dejar, revisar nuestra fuentes de alimentos (intelectuales, sensoriales, emocionales, espirituales) mantener las utopías que nos hacen avanzar en el horizonte, ser constante en el fluir, la flexibilidad y la apertura, trabajar los aspectos que fortalezcan nuestra resiliencia, nuestra sensibilidad, imaginación, intuición, nuestro humor y alegría, aún en estados de adversidad, nuestra coherencia, nuestro compromiso con nosotros mismos los demás y el entorno. Utilizando como ejemplo el Modelo Potencial33, (Figura 4) tal vez podamos cada tanto preguntarnos, ¿Cuál es el nivel de compromiso que queremos manifestar, nuestra huella en el mundo?

Figura 4 - Potencial 33 aplicado a la evolución de la creatividad personal.



Fuente. Del autor, 2021.

Con este enfoque de la creatividad, podemos promover un impacto favorable en las comunidades educativas, toda vez que se replantee una renovación que afecte a todo el sistema: su misión y visión (compleja y transdisciplinaria); su comunidad (directivos, estudiantes, familias y resto de integrantes); sus estrategias metodológicas (aprendizaje basado en proyectos, otras); sus recursos (espaciales, tecnológicos, materiales); sus actividades, sus conexiones en red, etc. Para ello es necesaria la participación de toda la comunidad, tanto en formación, como en el diseño e implementación de proyectos innovadores.

Una escuela donde se cultive la *Justicia Social* y se cultive la participación en procesos democráticos, donde todos se sientan respetados y competentes en la toma de decisiones, y donde cada uno asume una corresponsabilidad dentro del sistema y en la sociedad de la que forma parte. En definitiva, generar una comunidad donde todos sus integrantes se sientan motivados, alegres, comprometidos y orgullosos de pertenecer; promover el potencial humano y generar redes de colaboración con otras comunidades locales e internacionales; promover la investigación y la innovación integrando como propone la RIEC, universidades, instituciones públicas y la comunidad educativa.

REFERENCIAS

- Berg, J.; Vestena, C.; Costa-Lobo, C. (2020). Creatividade na educação: Perspectiva complexa. *Criar Educação*, Criciúma, v. 9, nº 3 – PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452.
- Bolívar, A.; Luengo, F. (2020). El currículum global de la sostenibilidad desde el eje escuela-familia-comunidad. En *La reforma del currículo escolar: ideas y propuestas*. Moya y Valle (Coords.) ANELE, 35 – 51
- Cabrera, J. (2020). Valorar la creatividad de instituciones educativas. Una aplicación del Modelo Potencial33: Consciencia, Complejidad y Creatividad. "II Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: Avanzando en las Áreas del Conocimiento" 11, 12 y 13 de noviembre de 2020. Grupo de Investigación SEJ-473 de la Universidad de Almería, Cinfoper y la Sociedad Científica of Research and Training in Health Sciences, Psychology and Education.
- Cabrera, J.; Aramburuzabala, P. (2020). El Aprendizaje-Servicio como herramienta para la mejora de la calidad de vida de la infancia socialmente vulnerable. In Vestena, C.; D'Aroz, M.; Costa-Lobo, C. (Eds.), *As crianças: infância, pobreza e qualidade de vida* (pp. 109-118). CRV Editora.
- Cabrera, J. (2018). Epistemología de la creatividad desde un enfoque de complejidad. *Revista Educación y Humanismo*, 20(35), 113-126. <https://doi.org/10.17081/eduhum.20.35.3127>

- Cabrera, J. (2017). Pedagogía 3C, consciencia, complejidad y creatividad, un modelo de innovación educativa. *VIII Fórum Internacional de Inovação y Creatividad INCREA*. Compartiendo Experiencias innovadoras y creativas en educación. 20 horas. Organiza Grupo de Investigación GIAD e Instituto ICE, Universidad de Barcelona. Junio.
- Cabrera, J. (2016). Tendência transdisciplinares: um enfoque favorável para a formação em criatividade e a criatividade para a formação. En *Inovação e Educação. Formação docente e experiências criativas*. Santos; Lorenzo; Regina (Orgs.) Editora Unijuí. Ijuí, Brasil
- Cabrera, J.; de la Herrán, A. (2015). Creatividad, complejidad y formación: un enfoque transdisciplinar. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 26 Núm. 3 (2015) 505-526
- Cabrera, J. (2011). Creatividad, conciencia y complejidad. Una contribución a la epistemología de la creatividad para la formación. Tesis doctoral. *Universidad Autónoma de Madrid*.
- Caetano, A.; Freire I., Veiga A.; Martin, M.; Pessoa, T. (2016). Emoções no *cyberbullying*: um estudo com adolescentes portugueses. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 199-212. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201603138125>
- Herrán, A. de la (2006). "Hacia una creatividad complejo-evolucionista. Redefinición del concepto de creatividad desde una educación de la conciencia". En S. de la Torre y V. Violant (Coords.), *Comprender y Evaluar la Creatividad*, Vol. I. Málaga: Aljibe. 61-68.
- González-Garza, A.M. (2006). El desarrollo de la consciencia desde la óptica transpersonal, en M. Almendro, *La consciencia transpersonal*, 315-351. Barcelona: Kairós.
- González, T. (2014). El liderazgo para la Justicia Social en organizaciones educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 85-106.
- Moraes, M.C. (2015). *Transdisciplinaridade, criatividade e educação. Fundamentos ontológicos e epistemológicos*. Campinas, S.P. Papyrus (Coleção Práxis).
- Moraes, M. C. (2007). *Complejidad, transdisciplinariedad y educación*: Algunas reflexiones. Encuentros Multidisciplinares, 9 (25), 4-13
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires: Nueva Visión

- Morin, E. (2006) *El Método V: La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid: Cátedra
- Moya, J.; Zubillaga, A. (2020). Un nuevo currículo para una nueva sociedad. En Moya, J.; Zubillaga, A. (Coords.). *Un currículo para un mundo sostenible. #ODS2030*. Madrid: Anaya.
- OCDE (2019). *Marco de competencia global. Estudio PISA. Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible*. PISA 2018. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ortega, R.; Calmaestra, J.; Mora Merchán, J. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2).
- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Barcelona: Grijalbo
- Romo, M. (1997). *Psicología de la creatividad*. Barcelona: Paidós
- Romo, M. (2019). *Psicología de la creatividad. Perspectivas contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Tonucci, F. (2004). La ciudad de los niños. *Kikiriki. Cooperación Educativa*, (74), 11-16.
- Torres, S. de la (2012). *Instrumento para valorar el desarrollo creativo en instituciones educativas (VADECRIE)*, Barcelona: Círculo Rojo.
- Torre, S. de la. (2006). "Evaluar la creatividad docente. El profesorado creativo". En S. de la Torre y V. Violant (Coords.), *Comprender y Evaluar la Creatividad*, Vol. I. Málaga: Aljibe. 683-692.
- UNESCO 2016. *Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. UNESCO. París (Francia).
- Zwierewicz, M.; Torre, S. de la. (2009) *Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação*. Florianópolis: Insular.
- Zubillaga, A. (2020). *El futuro de la educación: la necesidad del presente. Ed21, La educación que nos une*. Fundación Santillana. Disponible en <https://www.fundacionsantillana.com/ed21/presente-y-futuro-de-la-educacion/>



16

Alessandro de Melo

**DA CRIATIVIDADE
SEQUESTRADA DAS REFORMAS
NEOLIBERAIS À CRIATIVIDADE
SOCIALMENTE REFERENCIADA
NAS ALTERNATIVAS
AO SISTEMA CAPITALISTA**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.558.254-267](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.558.254-267)

INTRODUÇÃO

Propõe-se estudar o que, em outro texto (Melo; Yelicich, 2016), denominamos de “sequestro da criatividade”, que, embora não se reduza a uma ação ou um efeito da escola, nesta instituição acaba por interferir nos horizontes formativos das novas gerações, reduzindo a formação escolar a objetivos pragmáticos de cunho individualista, como a resolução de problemas, criticado por Popkewitz (2009), ou pela exaltação dos “talentos” (Melo, 2016), e formando o perfil do que, também em outro texto e contexto, o da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, denominamos como a formação do sujeito cosmopolita e performático.

O objetivo é analisar a (im)possibilidade do desenvolvimento pleno da criatividade em uma proposta de reforma curricular, a BNCC, por meio da crítica das habilidades e competências, ampliando assim estudo crítico já iniciado sobre este texto (Melo; Marochi, 2019). Por outro lado, buscamos um contra exemplo a este modelo neoliberal nas experiências da *Escuelita Zapatista* (Zibechi, 2014) do Exército Zapatista de Libertação Nacional – EZLN. Vimos trabalhando em nossos estudos decoloniais este exemplo desde 2016 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste – PPGE/UNICENTRO. Nesta experiência encontra-se o que queremos tratar no texto, que é a criatividade em uma abordagem social. A finalidade destas reflexões é o de voltar o olhar para as possibilidades de que a criatividade seja compreendida como obra coletiva. O ponto de partida mais abstrato encontramos em uma passagem clássica de Antonio Gramsci e seus Cadernos do Cárcere (1991, p. 95-96):

Nota IV. Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem in-

telectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio” filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais.”

O conceito de criatividade adotado neste capítulo será o da proximidade com um paradigma social da criatividade (García López, 2016), preocupada não com a solução imediata e individual de problemas, mas sim com resolver problemas sociais, coletivamente e não individualmente. Partimos, portanto, do fato de que a criatividade é um fato social, não apenas psicológico, e, por isso, realizamos brevemente a crítica à ênfase ao psicologismo das pesquisas sobre criatividade.

O capítulo será dividido nas seguintes partes: na primeira discute-se uma concepção social da criatividade; em um segundo momento discute-se como a BNCC, com as competências e habilidades, realiza um “sequestro” da criatividade; e, por fim, analisaremos a experiência da *Escuelita Zapatista*.

CRIATIVIDADE EM CHAVE SOCIAL

Antes de adentrar especificamente o tema que será desenvolvido neste texto, é necessário “limpar o campo” das possibilidades existentes quando o assunto é criatividade. Eliminamos de plano as concepções de “dom”, “dom divino”, ou que se nasce criativo ou não se é criativo, de que somente um grupo seletivo de pessoas podem ser e desenvolver a criatividade, de que a criatividade não pode ser ensinada, que ela surge do nada, como um passe de mágica. Enfim, eliminamos de nossa análise todas as concepções que tratam a criatividade como fenômeno meramente individual.

Esta premissa não importa no abandono das conquistas científicas da neurociência, que avançam sobre um dos territórios mais inexplorados, o cérebro humano. A criatividade também está ali, ancorada na rede neuronal de que somos compostos, e a sua existência depende e muito das sinapses que se produzem no cérebro.

Seguindo sua origem etimológica (*creare* em latim), ao tratar de criatividade estamos no limiar entre o fazer e o ser, o que indica algo próprio do ser humano, para quem o ser é, direta ou indiretamente, resultado do fazer prático, incluindo as dimensões psicológicas. Essa concepção não precisa ser reconhecida nos especialistas em criatividade ou em neurociência, basta que visitemos o clássico “A ideologia alemã”, de Marx e Engels (1984), escrita em 1845, onde podemos ler sobre o que distingue o ser humano em relação à natureza: estes se distinguem pelo fazer, pela sua prática mediante outros homens e com a natureza, e, ao produzir suas condições de vida, produzem ao mesmo tempo a humanidade.

Para acompanhar esta mirada crítica nos valeremos de um texto inspirador de Marcial García López (2016), que inclusive aponta historicamente o predomínio psicologista nas pesquisas sobre criatividade, na esteira das descobertas do psicólogo estadunidense Joy Paul Guilford (1897-1987), publicadas em 1950. Esta ênfase psicologista acaba por focar a criatividade no âmbito individual e individualista, que é, aliás, o cerne da presença da criatividade nas reformas neoliberais. Segundo García Lopez (2016, p. 23), em uma tese parecida com a que outrora defendemos (Melo; Yelicich, 2016), afirma que:

En este contexto, el enmarcado de la creatividad como un fenómeno exclusivamente individual tampoco resultó inocuo ni ajeno a esa estrategia. Acabó por legitimar que la fuerza de la creatividad se sometiese a los procesos de explotación capitalista, la mercantilización y difusión vertical de los bienes simbólicos de nuestras sociedades, producidos en serie por brillantes mentes creativas, bloqueando así la fuerza colectiva, empoderadora, horizontal y transformadora de la creatividad.

O mesmo autor afirma que a ideia de criatividade social é produto de movimentos libertários de fins do século XIX na Espanha³³, mas que estes são ignorados na literatura sobre a criatividade. O povo é erigido ao poder, com um projeto autonomista, e passa a ser considerado como agente a construir outro mundo possível por seus próprios meios, ou por meios construídos por ele mesmo. Começa-se, com isso, a tratar da criatividade popular, não mais como algo específico dos artistas em seus ateliês, ou mediados por escolas artísticas, mas invade toda a vida cotidiana, da cultura, para todos, e não apenas para artistas.

Los anarquistas proclaman que la creatividad, expresión espontánea y de la imaginación, no se limita a expresar la subjetividad individual. Lo que hace auténtico el proceso y la obra creativa es su capacidad de expresar la voz colectiva. La creatividad, por tanto, se entiende como un proceso colectivo y anónimo, expresión de una inteligencia colectiva, el pueblo (García López, 2016, p. 24).

Apesar desta história, que teve seu auge a década de 1930, em que especialmente na região da Catalunha se produziu uma verdadeira experiência libertária de governo, sufocada sanguinariamente pelo golpe de estado de 1936, liderado pelo general Franco, esta concepção de criatividade foi se perdendo com o tempo, e somente volta à tona em fins do século XX e início do século XXI, por diversos fatores, entre eles a ascensão de formas de democracia direta, que representam de certa forma o esgotamento da forma política tradicional, bem como a emergência dos novos movimentos sociais, dentre os quais destacaremos na última parte deste texto o EZLN.

A questão que nos move na análise crítica aqui levantada é que, ideologicamente, a criatividade tem sido utilizada como ferramenta das reformas neoliberais, mas de uma forma reduzida a determinados horizontes comprometidos com uma formação unilateral e rebaixada aos “mínimos básicos”, que são as bandeiras das reformas neoliberais.

33 Em nosso estudo, na mesma direção, consideraremos o Exército Zapatista de Libertação Nacional como parte de um movimento libertário, diferente dos modelos espanhóis anarquistas dos fins do século XIX, mas que possuem, sobre o tema aqui abordado, semelhanças não desprezíveis, partindo todas elas da horizontalidade das relações sociais.

BNCC: COMPETÊNCIAS, HABILIDADES E O SEQUESTRO DA CRIATIVIDADE

Um projeto educativo escolar *crítico*, ou seja, que se preocupe com a socialização do conhecimento sobre a realidade entendida em suas contradições, bem como com a socialização do conhecimento científico, artístico e corporal, não pode abrir mão de ser também um projeto que foque no desenvolvimento criativo de forma coletiva, tal como vimos anteriormente. A escola é um ambiente eminentemente coletivo, em que vivem e convivem, aprendem, brincam e criam juntas dezenas, centenas de crianças, adolescentes, que compartilham os mesmos espaços. A valorização desta coletividade, e a construção de conhecimento e da criatividade em tom coletivo poderia ser o projeto educativo daqueles e daquelas preocupados com a formação humana.

No entanto, como sabemos, a *forma escolar* surgida na Europa entre os séculos XVII e XIX (Vincent; Lahire; Thin, 2001), tem uma função social que demarca sua proximidade com a *forma política* de cada período histórico, e se caracteriza pela forma de socialização que promove. “Trata-se de obter a submissão, a obediência ou uma nova forma de sujeição; além disso, o aluno aprende a ler, por meio de “Civildades” e não nos textos sagrados.” (Vincent; Lahire; Thin, 2001, p.14) O que os alunos aprendem na relação com os mestres são determinadas regras que valem para todos, como as boas maneiras, a civilidade, urbanidade, a forma de escrever etc. Os mestres cumprem um papel mediador do Estado, ou seja, não atendem mais a uma relação pessoal com os alunos, mas uma relação abstrata, impessoal, mediada por regras institucionais. Ambos, mestres e alunos, devem obediência a regras que não criaram pessoalmente. Reprimir a espontaneidade é um dos pilares da forma escolar. De maneira distinta, mas, porém, coerente com esta definição, Luiz Pereira (1977, p.90) nos fala sobre Aparelho Ideológico de Estado escolar – AIE escolar:

Qualquer que seja a forma de regime vigente, é ele um dos veículos privilegiados de inculcamento – logo, de preservação, da ideologia dominante [...] E tanto mais importante ele será, como veículo da ideologia dominante, quanto maior for a sua extensão, no sentido de quanto maior for o contingente populacional por ele absorvido.

Dados os limites do texto, focalizaremos a análise da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, pensando-a como uma das tantas estratégias de funcionamento do AIE escolar, ou seja, como mediador e portador material da ideologia dominante no âmbito educacional, que interpela os indivíduos como “sujeitos” (Althusser, 2017), que, por sua vez, se relacionam ou devem se relacionar com a questão da criatividade, que é o tema que nos interessa neste texto. A pergunta, portanto, é a seguinte: é possível uma formação para a criatividade no âmbito de reformas educativas neoliberais?

No caso da BNCC, Melo e Marochi (2019) já apontaram que nesta reforma curricular o foco está nas competências e habilidades, entendidas como equivalentes às Necessidades Básicas de Aprendizagem, assim definidas como capacidade de mobilizar, em determinadas situações, conhecimentos, habilidades, valores para resolver problemas da vida cotidiana e para a inserção social dos indivíduos. Há neste paradigma uma submissão aos preceitos de agências internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, que delimita claramente os objetivos formativos:

Na medida em que as economias da OCDE baseiam-se cada vez mais no conhecimento, espera-se que os jovens tenham competências básicas sólidas para participar ativamente na sociedade e no mercado de trabalho. Os sistemas educativos devem garantir que os jovens alcancem um nível mínimo de competências transferíveis e úteis, não somente nas profissões e nos trabalhos, mas também em outros âmbitos, como a família e a vida social (OCDE, 2015, p. 76).

A tese central que defendemos aqui é a de que existe nas reformas educativas neoliberais um projeto de “conformação de subjetividades” (Melo; Marochi, 2019) ao ambiente social capitalista altamente prostrado sobre situações de insegurança, precariedade, pobreza, desemprego, ou seja, o que se espera nestas reformas neoliberais é a formação de subjetividades adaptadas a viverem de maneira ordenada situações de crise, o que significa uma formação conformada, ao estilo funcionalista de naturalização das relações sociais, das desigualdades, da competição e da individualização dos problemas.

Neste sentido Melo (2016), ao analisar a reforma educativa neoliberal espanhola, utilizou as categorias cosmopolitismo e performatividade, entendendo-as como categorias constitutivas desta subjetividade conformada.

Sobre cosmopolitismo, Melo e Marochi (2019, p. 02) contribuem da seguinte maneira:

Popkewitz (2009) é a referência quanto à categoria cosmopolitismo, e é por este autor que compreendemos que a formação cosmopolita é aquela de sujeitos que não apenas se adaptem ao sistema, mas que, verdadeiramente, queiram isso, ou seja, trata-se de inculcar processos de conformismos e aceitação ativa do sistema de competitividade, naturalizado pelo sujeito cosmopolita, fruto da luta hegemônica das classes dominantes, em um momento de crise estrutural do capital (Mészáros, 2011).

Sobre a performatividade a base teórica é de Stephen Ball (2005), que a partir de Foucault a considera como uma “tecnologia política”. O ambiente performático é o ambiente competitivo, das constantes avaliações, comparações públicas sobre resultados e produtividade e ranqueamentos, aceitos como naturais e para os quais se procura adaptar os sujeitos. Esta formação de subjetividades submissas podem ser interpretadas de várias maneiras, mas aqui vamos adotar a visão de García López (2016), que afirma que o capitalismo cria formas

de *scripts*, que poderíamos dizer que são formas de interpelações dos sujeitos. Tais *scripts*, e dentre eles colocamos os roteiros bem definidos do cosmopolita e do performático, são reconhecidos e internalizados facilmente pelos cidadãos, que adotam facilmente a ideia do *self made man*, ou daquele que resolve seus próprios problemas, que compete com outros, que respeita as regras, que aceita vitórias e derrotas em competições, que se identifica, reflete ou projeta-se por meio de relatos de superação e relatos de êxitos pessoais, enfim, são portadores da ideologia individualista, para a qual “[...] las injusticias no son parte constituyente del sistema económico-político, sino más bien producto de individualidades perversas.” (García López, 2016, p. 29).

Na BNCC, Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2017, encontram-se entre as dez competências gerais, pelo menos oito delas se vinculam direta ou indiretamente com as competências cosmopolitas e performáticas, sendo que três delas também focam na resolução de problemas. Não é o caso aqui de repetir a análise de Melo e Marochi (2019), mas reafirmar, mais uma vez com Luiz Pereira (1977, p. 93), que a forma privilegiada da materialização da ideologia no AIE escolar é, justamente, “[...] o cultivo de um *saber (ou pretensão saber) não-crítico*”. Acrescentamos dizendo que também se caracterizam tais reformas por subsumir a criatividade a tarefas definidas pelas relações sociais capitalistas, e, portanto, reduzidas a resolver problemas cotidianos, de cariz cosmopolita e naturalizador destas relações sociais. Trata-se do fenômeno do “sequestro da criatividade”, que resulta em que: “El proceso creativo como cualidad del ser humano se constriñe a la capacidad de creación de productos según los mandatos del mercado, alimentando así las finanzas de las grandes corporaciones y reduciendo las potencialidades de cada individuo.” (Melo; Yelicich, 2016, p. 55-56).

Na última parte do artigo traremos uma experiência que, podemos dizer, encontra-se alinhada com a proposta da criatividade como qualidade humana socialmente construída e compartilhada, que é a experiência do EZLN.

ESCUELITA ZAPATISTA: OUTRO RELATO PARA MIRAR A CRIATIVIDADE SOCIALMENTE REFERENCIADA

Para iniciar esta última parte do texto, gostaria de estabelecer o parâmetro para a escolha da experiência da *Escuelita Zapatista*. Esta experiência faz parte da Revolução Zapatista iniciada em 1 de janeiro de 1994, quando ocorreu o Levantamento e o início da tomada do território na região de Chiapas, México. O movimento é composto por quatro etnias maias: tzeltales, tzotziles, choles e tojolabales. Pode-se dizer, em termos de narrativa, que o EZLN constituiu, nesta data do levantamento em 1994, uma narrativa alternativa ao avanço neoliberal do capitalismo global, que regionalmente estava representado pela entrada em vigor na mesma data do Tratado de Livre-Comércio da América do Norte – NAFTA, que traria para a região prejuízos no que se refere à privatização das terras para a exploração das riquezas naturais por empresas multinacionais. O EZLN em pouco tempo conseguiu constituir globalmente um exemplo de luta organizada, resistente e eficiente contra a globalização que ocasionava a miséria no sul do mundo, por isso a escolha deste exemplo³⁴.

A experiência zapatista não se foca em “mudar o mundo”, mas sim construir um outro mundo, desde já, desde suas experiências, seus territórios, com as experiências vividas e aprendidas pelos anciãos, por homens, mulheres e crianças, nas relações entre si e com a natureza, que não é colocada como algo exterior à sociedade, mas como uma presença de vida, a *Pacha Mamma*, a Madre Tierra. É esta construção de um outro mundo no território cercado pelo exército, pela cobiça política e econômica, resistindo há 26 anos, convivendo com a miséria e

34 A forma que mais ficou conhecida nesta comunicação dos Zapatistas com o mundo foram os comunicados do Subcomandante Marcos, que foi o porta-voz do EZLN quando do Levantamento em 1994. O último comunicado foi feito em maio de 2014, quando ele “deixou de existir”.

com as ameaças de todo tipo, mas, ao mesmo tempo, na prática, com a criatividade nesta matriz social de que falamos, os zapatistas conseguem manter no mundo sua presença como horizonte da utopia, que é o motor da luta transformadora. Tomando as palavras de García López (2016, p. 32): “[...] estos procesos de creación colectiva de relatos propios permiten crear la experiencia de que algo es factible, más allá de las limitaciones y reglas que parecen impedirlo.” Este é o espírito da ação criativa e criadora do EZLN. Atividade esta que “inventou” coletivamente formas de organização territorial, os *caracoles*, os municípios autônomos formas de governo, as *Juntas de Buen Gobierno*, formas próprias de cuidar da saúde coletiva, os promotores autônomos de saúde, as escolas com seus currículos diferenciados etc.

Sobre especificamente a produção de conhecimentos dos zapatistas, tomo a chave interpretativa de Raúl Zibechi (2014), que esteve em uma *Escuelita* em Chiapas. Não é o caso aqui de descrever este sistema em detalhes, mas de trazer apenas os traços gerais da educação zapatista: uma educação vinculada à realidade, à ancestralidade, contrária portanto ao eurocentrismo de nossas escolas, focada em aprendizagens coletivas e com menos diretividade. A construção de conhecimentos é coletiva e não parte da dualidade sujeito-objeto, razão-corpo, autor-leitor etc. Os saberes escolares não se vinculam a uma formação cosmopolita ou performática, mas para a vida, para a relação comunitária e com a natureza, comprometida com os ideais desta verdadeira revolução que fizeram os zapatistas. Retomando as palavras de Raúl Zibechi (2014, p. 33) sobre a *Escuelita Zapatista* e a produção de conhecimento no EZLN:

Las cartillas y los videos de la escuela fueron producidos en asambleas realizadas en espacios propios como los caracoles, a partir de las intervenciones orales de hombres y mujeres en torno a temas definidos, pero siempre vinculados a sus vidas cotidianas. Se trata de saberes comunitarios, donde el “propietario” no es un individuo ni están avalados por academias. Son anónimos, en el sentido de no individuales, y el único aval que

tienen son las bases de apoyo [...] Son saberes que surgen de las prácticas y sirven para fecundarlas, para hacerlas más ricas e intensas contribuyendo a desanudar las trabas que las acotan [...] son saberes construídos en base a la reflexión sobre las experiencias concretas, vivas, en las que participan las bases zapatistas, en vez de ser elaboraciones abstractas, separadas de la vida real, especulativas e intelectuales. En estos saberes están involucrados ideas, sueños, deseos, fiestas, danzas, trabajos; quiero decir que no se registra una escisión cuerpo-razón, no son conocimientos elaborados racionalmente sino de modo heterogéneo, múltiple, por el cuerpo en su conjunto, no por un órgano determinado.

Não é necessário nos esforçarmos muito para percebermos o quão distante nossas escolas estatais estão deste parâmetro educativo criativo, libertador, crítico e, ao mesmo tempo, comunitário, coletivo, que visa o bem comum. Pode-se dizer que não há neste processo coletivo um sequestro da criatividade, senão uma potencialidade criativa, que não cria mercadorias mas sim vida coletiva; que não se vincula à competição mas à comunidade; que não se subordina à comparações performáticas, mas à promoção do *buen vivir* para todos; que não se resume a adaptar os sujeitos a uma sociedade em que se torna um cidadão indiferenciado, mas que promove a humanização que não separa corpo e mente, sujeito e objeto, mas unifica sujeitos, unifica-se com a natureza, com a dignidade para todos, mesmo fazendo frente às maiores dificuldades.

O motor da autonomia zapatista, diz Zibechi (2014) é o trabalho coletivo, e é esta a fonte da criatividade como fenômeno social. Os trabalhos coletivos constroem os espaços de vida, os espaços da saúde, da educação, da cultura, da organização territorial etc. O trabalho, como toda atividade humana, possui a dimensão material e subjetiva, o que nos remete novamente ao já dito neste texto: ao construir o mundo o ser humano se constitui a si mesmo. No entanto, diferente das relações de exploração capitalistas, os zapatistas trabalham para construir o mundo em que vivem, e, portanto, o trabalho tem a marca

da emancipação e da dignidade, bem como da autoestima, já que não podemos esquecer das relações coloniais que por séculos rebaixaram os indígenas à condição de semi-humanos. O trabalho coletivo é o cimento e o fermento da existência dos zapatistas.

ALGUMAS PALAVRAS FINAIS

Esperamos que o caminho percorrido neste texto sirva para refletirmos sobre a forma como tratamos esta dimensão essencial da condição humana, que é a criatividade. Ao realizarmos a crítica do sequestro da criatividade pelas reformas educativas neoliberais apontamos para o fato de que existe uma força imensa para manter a educação como portadora da ideologia dominante capitalista, que nos interpela como cidadãos indiferenciados, cujo único papel é obedecer e produzir.

O exemplo contemporâneo dos zapatistas ilustra a face prática da criatividade social, coletiva, como possibilidade de constituir resistências efetivas ao sistema que nos assola.

Apontamos, com isso, possibilidades de construir espaços de formação humana calcadas em outros valores que não os que nos trouxe até aqui: é necessário superar o eurocentrismo, a competitividade, o individualismo, as comparações e hierarquizações públicas, e colocar no lugar uma educação coletiva, criadora, que se vincule à vida e que desenvolva o ser humano como um todo, mente e corpo, razão e emoção, e que modifique nossa relação com a natureza. Enfim, um horizonte em que a criação deixe de ser mercadoria para a “inovação” ou para resolver problemas ou melhor se adaptar à selva capitalista, e passe a guiar a ação coletiva de construção de outras formas de vida social mais igualitárias e dignas.

REFERÊNCIAS

- Althusser, L. *Sobre a reprodução*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- Gramsci, A. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- López, M.G. ¿Quieres cambiar la sociedad? Solo tenemos que crear un buen relato. Tres actos para un estudio crítico sobre creatividad, movimientos sociales, estrategias narrativas y cambio social. In: González, P.C.; García, M.J.M. (edits.). *Creatividad, comunicación y educación*. Más allá de las fronteras del saber establecido. Málaga: Universidad de Málaga, 2016. p. 21-34.
- Marx, K.; Engels, F. *A ideologia alemã*. 4.ed. São Paulo: Hucitec, 1984.
- Melo, A. *Educação de tod@s para tod@s: reforma educativa neoliberal e o caso espanhol*. Guarapuava: Apprehendere, 2016.
- Melo, A.; Marochi, A.C. Cosmopolitismo e performatividade: categorias para uma análise das competências na Base Nacional Comum Curricular. *Educação em Revista*, v. 35, nov. 2019, p.2-23. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v35/1982-6621-edur-35-e203727.pdf>.
- Melo, A.; Yelichich, C. La creatividad desde una mirada crítica. Hacia un proyecto educativo emancipatorio. In: González, P.C.; García, M.J.M. (edits.). *Creatividad, comunicación y educación*. Más allá de las fronteras del saber establecido. Málaga: Universidad de Málaga, 2016. p. 51-63.
- Pereira, Luiz. Aparelho ideológico de estado escolar. Ensino público e política. In: Pereira, Luiz. *Anotações sobre o capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1977. p. 85-102.
- Vincent, G.; Lahire, B.; Thin, D. Sobre a história e a forma escolar. *Educação em Revista*, n.33, jun. 2001, p. 7-47. Disponível em: http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/Sobre_a_histu00F3ria_e_a_teor%C3%ADa_da_forma_escolar%5B1273%5D.pdf.
- Zibechi, R. *Descolonizar la rebeldía*. (Des)colonialismo del pensamiento crítico y de las prácticas emancipatorias. Málaga: Baladre; Ecologistas en Acción, 2014.

SOBRE AUTORES E AS AUTORAS

Alessandro Melo

<http://orcid.org/0000-0001-6119-5081>

Arturo Guillaumin Tostado

<https://orcid.org/0000-0003-4235-0845>

Carla Luciane Blum Vestena

<https://orcid.org/0000-0002-8655-7840>

Celso José Martinazzo

<http://orcid.org/0000-0001-9995-8224>

Cristina Costa-Lobo

<https://orcid.org/0000-0003-4459-8676>

Diogo Andrade Bornhausen

<https://orcid.org/0000-0001-6854-5240>

Edna Liz Prigol

<http://orcid.org/0000-0002-7449-6622>

Enrique Luengo González

<https://orcid.org/0000-0002-8715-8606>

Estela Endlich

<https://orcid.org/0000-0001-8809-8150>

Ettiène Guérios

<http://orcid.org/0000-0001-5451-9957>

Izabel Petraglia

<https://orcid.org/0000-0002-9003-8998>

Jessica Cabrera Cuevas

<https://orcid.org/0000-0002-4788-0776>

Juan Miguel Bataloso Navas

<https://orcid.org/0000-0002-4982-4153>

Juan Miguel González Velasco

<https://orcid.org/0000-0002-3502-2539>

Juliana Berg

<https://orcid.org/0000-0002-9729-7626>

Leandro Luiz Lied

<https://orcid.org/0000-0002-3395-6020>

Líliam Maria Born Martinelli

<http://orcid.org/0002-9454-9154>

Marcel Sena Fernandes

<https://orcid.org/0000-0002-2103-7676>

Maria Cândida Moraes

<https://orcid.org/0000-0002-4247-8489>

Maria da Conceição de Almeida

<https://orcid.org/0000-0003-1850-5288>

Maria de Fatima Quintal de Freitas

<https://orcid.org/0000-0002-0414-199X>

Maria Dolores Fortes Alves

<https://orcid.org/0000-0002-2292-8518>

María Elena Martin

<https://orcid.org/0000-0001-8120-2197>

Mariangelica Arone

<https://orcid.org/0000-0002-0734-1858>

Rafael Alexandre Belo

<https://orcid.org/0000-0003-1230-1372>

Raúl Domingo Motta (1955-2020)

Doctor en Letras. (Universidad del Salvador). Master en Administración, Derecho y Economía de los Servicios Públicos (Universidad Carlos III de Madrid y Université Paris X Nanterre (UPX), Master en drogadependencia (Universidad de Deusto y Universidad del Salvador). Profesor en Filosofía. Profesor en Letras. Fue Director de la Cátedra Itinerante UNESCO Edgar Morin desde su creación en 1999 y Director Ejecutivo del Instituto Internacional para el Pensamiento Complejo desde 1997. Profesor e investigador de la Universidad del Salvador y de la Universidad Nacional de Rosario, ambas de Argentina. Ha impartido numerosos cursos de posgrado, conferencias y seminarios en universidades de América Latina y Europa.

Ricardo Antunes de Sá

<https://orcid.org/0000-0001-5979-9265>

Saturnino De La Torre

<https://orcid.org/0003-3898-0465>

Sidinei Pithan da Silva

<http://orcid.org/0000-0001-6400-4631>.

ÍNDICE REMISSIVO

A

ações para educar 49, 52, 53, 56, 61
adversidades 51, 52, 56, 58, 61, 122, 179,
209, 233, 234, 235
antropológica 29, 197, 244
auto-organização 25, 173

B

biodiversidad 41, 42

C

campo disciplinar 129, 162
cidadania 29, 52, 62, 122, 140
civilização 22, 23, 29, 64, 65, 70, 74, 128,
132, 150
codinome 125, 134
comunicação 127, 131, 134, 177, 231,
233, 263
conhecimento 17, 18, 21, 23, 24, 25, 27,
31, 52, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 105,
106, 107, 108, 109, 111, 112, 114, 117,
119, 123, 126, 127, 135, 156, 162, 163,
172, 175, 176, 177, 179, 181, 233, 234,
259, 260, 264
cosmo 19, 20, 24, 27, 128, 158
Covid-19 23, 31, 90, 204, 211, 215, 216,
218, 219, 220, 221, 222, 223, 225
creatividad 35, 38, 44, 80, 84, 123, 124,
180, 197, 199, 204, 207, 208, 209, 210,
211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218,
221, 223, 224, 225, 239, 240, 241, 242,
243, 245, 247, 248, 249, 250, 251, 252,
253, 257, 258, 267
criatividade 17, 55, 58, 62, 104, 108, 111,
112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119,
120, 121, 122, 126, 127, 128, 129, 132,

134, 140, 149, 153, 154, 155, 156, 157,
158, 165, 168, 169, 170, 171, 172, 173,
174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181,
228, 229, 252, 254, 255, 256, 257, 258,
259, 260, 262, 264, 265, 266
crise 22, 32, 56, 57, 65, 67, 68, 69, 70, 74,
138, 139, 144, 146, 148, 149, 150,
231, 261
currículo 55, 83, 177, 207, 210, 212, 249,
251, 253

D

des-homogeneização 51, 52, 53, 56, 57, 61
desigualdade 50, 232
dimensões psicossociais 226
discriminação 56, 72, 235
diversidade 17, 28, 29, 30, 53, 56, 57, 58,
65, 126, 138, 140, 155, 164, 165, 166, 177

E

ecológica 28, 29, 37, 45, 52, 83, 150, 239,
240, 242, 245
ecossistemas 36, 41, 42, 44, 45
educação escolar 23, 28, 29, 30
educação instrumental 51, 52
educación 35, 44, 45, 46, 47, 76, 78, 79,
80, 82, 83, 85, 90, 91, 101, 102, 186, 187,
203, 214, 216, 217, 218, 223, 224, 243,
248, 252, 253, 267
epistemológica 18, 51, 52, 82, 105, 106,
107, 175, 179, 184, 190, 198, 239
etologia 127

F

fenomenológico 18, 79, 118, 127, 158,
159, 160, 161, 162, 163, 165, 166

fraternidade 18, 26, 28, 61, 64, 65, 71, 72, 73, 74, 75

H

humanidade 18, 20, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 50, 57, 65, 66, 74, 139, 140, 149, 158, 163, 165, 173, 257

I

innovación educativa 238, 248, 252

J

justicia social 238, 242, 243, 248

L

linguagens 58, 115, 129, 178
literatura 54, 84, 135, 155, 169, 171, 177, 201, 203, 212, 258

M

meio ambiente 17, 56, 150, 161

N

negacionistas 23, 26
neoliberais 254, 257, 258, 260, 261, 266

O

ontológica 18, 105, 106, 107, 110, 113, 153, 159, 165, 198, 244

P

pandemia 26, 74, 75, 90, 146, 148, 149, 150, 204, 210, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 227, 228, 233, 234, 235, 236, 237
perspectiva ecossistêmica 103, 104, 106, 111, 112
pobreza 35, 38, 46, 139, 232, 251, 261
potência de vida 152, 153, 154, 157, 162, 163, 165
processo criativo 114, 117, 118, 120, 169, 172, 179, 180

processo educativo 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 60, 61, 169, 179

protolinguagens 127

psicologia social 226, 229, 234

R

reformas 29, 92, 138, 143, 145, 146, 150, 186, 187, 254, 257, 258, 260, 261, 262, 266

resistências 150, 229, 234, 266

S

saúde 70, 152, 153, 154, 156, 157, 160, 162, 163, 165, 237, 264, 265

semiótica 127, 192

sociedade 22, 27, 28, 29, 31, 32, 50, 53, 54, 57, 60, 65, 74, 109, 122, 132, 138, 140, 143, 145, 150, 158, 169, 175, 234, 236, 237, 260, 263, 265

solidariedade 26, 60, 61, 71, 72, 102, 111, 140, 144, 148, 232, 234, 235

T

tempos de incertezas 49, 51, 52, 53, 56, 61
terraplanistas 23, 26

transcomplexidade 76, 77, 81, 82

transdisciplinar 46, 51, 55, 58, 59, 78, 79, 82, 83, 87, 104, 108, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 127, 143, 154, 155, 156, 167, 172, 174, 178, 179, 180, 181, 185, 188, 189, 245, 246, 248, 249, 250, 252

transdisciplinaridade 53, 58, 62, 63, 104, 106, 107, 108, 109, 112, 117, 122, 123, 129, 154, 155, 156, 162, 166, 167, 181
transformação social 56, 235

V

vida cotidiana 37, 39, 80, 86, 98, 100, 111, 211, 226, 228, 231, 235, 258, 260
vulnerabilidade 31, 229, 236

SÉRIE TECIDO EM CRIATIVIDADE

Volume 1



ACADEMIA
BEATRIZ REBERO



Externato de Santa Clara



UAM
Universidad Autónoma
de Madrid



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



CESPU
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
DE CIÊNCIAS DA SAÚDE



Este é o primeiro volume da Coletânea Tecido em Criatividade que traz a importância do pensar sistêmico e complexo na sociedade contemporânea a partir da criatividade. Este livro une pesquisadores de vários países no intuito de fortalecer a ciência em cooperação internacional única, oferecendo arcabouço teórico e científico robusto para ciência educacional.



TECIDO EM
CRIATIVIDADE

2017 / 2022 / 2023



pimenta
cultural