

(Di) MISIÓN IMPOSIBLE: LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN HUMANISTA EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

Martín López Calva

Currículo: doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Coordinador del doctorado interinstitucional en Educación en la UIA-Puebla y de la maestría en Educación Humanista. Realiza investigación sobre sujetos y procesos educativos (filosofía de la educación, educación y humanización, educación y valores).

Resumen

En este artículo se presentan los principales desafíos que tiene que enfrentar la educación humanista en la sociedad de la información y se reflexiona acerca de la relación recursiva y dialógica entre educación y humanización. Se refieren algunas características de la sociedad de la información y la necesidad de abordar los retos educativos desde una perspectiva de complejidad.

En los cuatro grandes desafíos expuestos (el antropológico, el epistemológico, el ético y el social) se plantea la necesidad de un análisis profundo sobre la visión de ser humano, de conocimiento, de ética y sociedad que están siendo generadas-generadoras del proceso educativo. Surge la pregunta crítica sobre qué tan humanizantes están siendo estas cuatro perspectivas en la educación actual. La educación, como guía de la reforma del espíritu que se requiere para “salvar a la humanidad, realizándola”, tiene que experimentar una reestructuración profunda que la lleve a cumplir con esta misión que parece imposible, pero entendiendo que la dimisión resulta igualmente imposible.

Abstract

This article presents some of the main challenges that a humanistic education has to face in today's information society. Several ideas regarding the recursive and discourse relation between education and humanization are discussed, including the characteristics of the information society and the need to address educational challenges from a complex perspective.

Four challenges are underscored (anthropologic, epistemological, ethical and social), and the need of an in-depth analysis over the vision of human beings, knowledge, ethics and society that generate and are generated from the educational process. A critical question arises regarding to what extent these four challenges humanize our current education. Education, as a path in the transformation of the spirit that is needed to “save” humanity must experience a reorganization that leads to fulfils this daunting mission.

INTRODUCCIÓN: EL DRAMA DE LA HUMANIDAD COMO ESCENARIO

Un drama, entonces, puede ser definido como el desenvolvimiento dialéctico de una trama entre los personajes de forma que ellos se influyen unos a otros hacia un destino final de éxito o fracaso.

Ese destino parece fluir de sus decisiones y acciones y, al mismo tiempo, parece trascender sus intenciones (Flanagan, 1997, p. 77).¹

Tal arte (de la humanización) es dramático. Se ejerce en presencia de los demás, y los demás son también actores en el drama primordial del cual el teatro es sólo una imitación (Lonergan, 1999, p. 240).

La educación formal es una intervención sistemática y planificada que se orienta a preparar a los seres humanos para su desenvolvimiento en el “drama de la humanización” —con su consecuente riesgo de deshumanización—; ese drama que ejercen en presencia de los demás y en el que todos somos actores; ese drama al que el teatro o el cine solamente imitan. La educación nos “enseña en qué consiste ser humanos” en una sociedad, en una cultura y un tiempo histórico concretos.

El drama de la humanización se construye a partir de la influencia mutua que ejercen todos los actores sobre los demás y la colectividad de actores sobre cada uno de ellos en lo personal. Este drama, como dice Flanagan, parece al mismo tiempo —paradójicamente como mucho de lo humano— producirse a partir de las decisiones y acciones de estos actores y trascender a sus intenciones. Morin habla de esta paradoja a través de un principio fundamental de la complejidad: la “ecología de la acción”, a la que define de la siguiente manera: “Por lo que se refiere a las incertidumbres de la acción, dependen en primer lugar de la ecología de la acción. La ecología de la acción nos enseña que cualquier acción escapa, cada vez más, de la voluntad de su autor, entrando en el juego de las intro-retro-acciones del medio donde interviene” (Morin, 1995, p. 108).

El drama humano es construido por las decisiones y acciones de sus actores, pero al entrar éstas en la interretroacción con el medio en donde están incidiendo todas las demás decisiones y acciones humanas organizadas, como dice Lonergan en “ciclos de esquemas de recurrencia”, la acción voluntaria de un sujeto o un grupo escapa de la voluntad y las intenciones de quienes la produjeron. Por ello, el drama se desarrolla en la paradójica condición de depender de la acción responsable de los actores y ser más o menos predecible en su curso y, al mismo tiempo, impredecible, porque esta acción responsable se inserta en un marco amplio donde se pierde toda posibilidad de controlar sus efectos. “Los personajes de este drama de la vida son modelados por el drama mismo” (Lonergan, 1999, p. 240).

El drama consiste en la construcción de la propia existencia de una manera lo más humanamente auténtica posible, y en la aportación con esa existencia personal a la formación del drama colectivo de la especie humana en el tiempo amplio de la historia. En este proceso de desarrollo del drama, los personajes se van modelando —no están predeterminados ni su carácter, ni su acción, ni mucho menos

¹Traducción libre del autor del texto publicado en inglés. La cita original dice: “A drama, therefore, can be defined as the dialectical, unfolding of a plot among the characters as they motivated themselves one another toward a final destiny of success or failure. Such a destiny seems to flow from their decisions and actions and, at the same time, seems to transcend their intentions...”.

su destino—, así como van incidiendo en el modo en que se va creando el mundo, que es el escenario de este drama.

La filosofía es una reflexión sobre la situación humana en un nivel último. Es un pensar fundamental acerca de la situación humana. Y la educación es el gran medio para transformar la situación humana [...]. En consecuencia, la filosofía y la educación son interdependientes. La filosofía es el componente reflexivo y la educación es el componente activo en el nivel último de reflexión y acción en la vida humana (Lonergan, 1998, p. 29).

La visión, organización y acción de la educación están íntimamente ligadas a la idea de ser humano que subyace a cada sociedad en una etapa de este drama, en un momento histórico determinado. Como afirma Lonergan a partir del análisis del pensamiento de Dewey, la filosofía y la educación son interdependientes en el sentido de que la primera reflexiona y formula elementos de comprensión fundamental de la situación y del ser humano, mientras que la segunda lleva a la acción estos elementos, y trata de formar en esa visión a las generaciones de niños y jóvenes que serán los futuros ciudadanos — “apodérense de ellos cuando son jóvenes”, dice con ironía el mismo Lonergan en otra parte de este análisis.

La educación, entonces, constituye un sistema que opera las ideas filosóficas formales y sistemáticas o informales e implícitas en la sociedad de cada tiempo y espacio. Cuando se dice que opera las ideas filosóficas se está implicando, obviamente, todo el campo de la situación humana: la visión del conocimiento, del bien y la ética, de la sociedad, pero se está hablando sobre todo de una idea de qué es el ser humano y lo que encierra “hacerse humano”.

La educación de cada tiempo y lugar está orientada siempre hacia la formación de personas que respondan al ideal de ser humano que la filosofía de cada época va moldeando y definiendo. Estas visiones tienen respuestas distintas a las preguntas básicas: ¿quiénes somos?, ¿de dónde venimos?, ¿hacia dónde vamos? y ¿cómo debemos comportarnos para ser realmente humanos? Tiene también maneras diferentes de concebir la naturaleza de los seres humanos en cuanto a su estructura moral —tendientes al bien o al mal, o bien, neutros y moldeables por su entorno—, su “naturaleza actuante” —activos, pasivos e interactivos— y su finalidad en el mundo —inmanente o trascendente—. “El ser concreto del hombre es, por tanto, un ser en proceso. Su existir estriba en desarrollarse. Su deseo irrestricto de conocer lo impulsa siempre hacia un desconocido-conocido” (Lonergan, 1999, p. 720).

El ser concreto del hombre es un ser en proceso, es decir, nunca está plenamente definido. En esta sociedad de la información es imprescindible preguntarnos: ¿cómo se está dando esta relación entre el proceso educativo y el de humanización? ¿Cuáles son los retos que enfrenta una educación que se ocupe realmente de la formación humana en los inicios del siglo XXI? El presente trabajo intentará dar una respuesta genérica a la pregunta por los desafíos de la educación en la sociedad de la información.

LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN: EL ESCENARIO EN EL QUE SE EDUCA

Nuestras aproximaciones a la realidad se encuentran hoy irremediablemente mediadas por las llamadas “tecnologías de información y comunicación”; por

ello, se habla de la “sociedad de la información”, sustentada en la producción, sistematización y flujo de la información a través de las tecnologías.

“El futuro ya no es lo que era antes”, dice el ex embajador de Bolivia ante la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (Fernández, 1998). Este es un hecho indudable que puede ser leído de diversas maneras por los estudiosos de la sociedad y del ser humano, y por los mismos protagonistas cotidianos de este nuevo escenario distinto a los precedentes.

Por una parte, nos encontramos ante quienes ven este contexto como una crisis civilizatoria o de futuro —o, más aún, “choque de civilizaciones”, como lo plantea Huntington (1996)— y, por otra, ante quienes, desde una visión más optimista, explican la realidad actual como un cambio de época (Gorostiaga, 1995).

Esta crisis de futuro se manifiesta en el ámbito económico, en donde, por primera vez en la historia, existen millones de pobres que ya no hacen falta en el mundo, ni siquiera para ser explotados (cfr. Forrester, 1997; Cortina, 2003). Se expresa, además, en una crisis política enmarcada en la debilidad de los estados nacionales y los problemas crecientes que enfrentan las democracias en el mundo. De manera simultánea, se vive una profunda crisis cultural reflejada en un cambio radical y confuso de valores que sustentaban a la sociedad, un debilitamiento de las identidades y una pérdida en muchos seres y grupos humanos del enfoque hacia el sentido de la vida (Rojas, 2000), producto del miedo que causa esta situación de incertidumbre individual y colectiva que define el mundo actual (Bauman, 2007).

La idea de cambio de época puede explicar esta crisis como una etapa de transición histórica entre dos momentos de la humanidad y, por tanto, en la cual la vieja época no acaba de morir y la nueva no termina de nacer. Este cambio de era puede verse en el surgimiento de nuevas dimensiones de conciencia en la humanidad: la conciencia ecológica emergente; la conciencia de los derechos humanos; la creciente solidaridad internacional frente a tragedias ocasionadas por fenómenos naturales o ante conflictos políticos y militares causados por la nueva realidad del mundo unipolar (la invasión a Irak, por ejemplo); la emergencia del enfoque de género y la conciencia de la equidad de género en cada vez más esferas de la vida social o la aparición constatable con el indiferenciado nombre de *new age* de nuevas búsquedas espirituales de sentido y relación con la trascendencia.

¿Decadencia o renacimiento? Podríamos preguntarnos, como lo hace Anaya (1995), por qué esta nueva realidad se puede leer como una época de declinación de la humanidad manifiesta en los rasgos ya citados o explicarse como una transición con las características también ya descritas. Baste un ejemplo: el debilitamiento de las identidades puede verse tanto como una expresión decadente de la crisis humana, como de manera positiva: la posibilidad de transitar al establecimiento del diálogo intercultural, interreligioso, interdisciplinar, interideológico, intergenérico, etcétera. La ambigüedad contemporánea genera estas dos posibles lecturas opuestas. La visión de complejidad tendría que tratar de descubrir “la verdad profunda” en cada una de ellas y el modo en que ambas son verdaderas, se influyen de manera mutua y configuran una realidad que impacta al sistema educativo y a la formación humana de las nuevas generaciones en esta sociedad del conocimiento.

Un acercamiento a la altura de nuestros tiempos tiene que analizar la relación ser humano-sociedad de la información-educación, desde una visión de complejidad. Lo anterior implica, de acuerdo con Morín (2003), entender al ser humano desde las “trinidadas”: individuo-sociedad-especie y cerebro-mente-cultura, como *Homo*

sapiens, al mismo tiempo que como *Homo demens* y comprender, como plantea el mismo autor, que en el desarrollo histórico *sapiens* ha aportado a *demens* y éste ha aportado a aquél, que no puede haber desarrollo sin la dimensión racional de los humanos, pero tampoco puede haberlo sin una buena dosis de locura y sueño.

Una implicación adicional de la visión de complejidad en la comprensión del hecho educativo tiene que ver con entender a la sociedad desde la tensión fundamental planteada también por Morín (2003), de “obedecer a la vida y guiar la vida”: caer en la cuenta del funcionamiento de la vida desde lo dado en la naturaleza y el universo, pero a la vez cumplir con el reto de continuar la hominización construyendo humanización en el contexto concreto de la sociedad de la información. Esto lleva a percibir al mundo desde la visión de patria común —la “tierra patria” (Morín, 1993)— y comprometerse en la búsqueda permanente de una ética de la comprensión humana, una ética planetaria que nos acerque como seres humanos a la construcción de la justicia como cimiento y condición de posibilidad de la felicidad (Cortina, 2003).

La introducción de la visión de complejidad conlleva también la necesidad de comprender la educación como un proceso humano instituido, que es al mismo tiempo reproductor del *statu quo* y transformador de la realidad social imperante y que tiene que ser entendido en su dimensión integral.

Una última consideración consiste en que el cambio de mirada pedagógica desde la perspectiva simplificadora hacia la visión de pensamiento complejo, conduce a un viraje radical que invita a buscar las respuestas a los retos de la ambigüedad contemporánea en el futuro y no en modelos del pasado o en la visión inmediatista y pragmática del contexto de la globalización actual.

La solución no puede ser anclarnos en el presente y cantar las glorias del sistema mundial vigente que está generando pobreza, exclusión, violencia, confusión, falta de sentido, entre otros aspectos, pero tampoco puede provenir del regreso al pasado. La respuesta parece estar en la exploración, comprensión y reflexión crítica de los desafíos que presenta esta sociedad de la información al sistema educativo para llegar a acciones responsables que puedan llevarnos a enfrentar estos desafíos con un sentido de humanización auténtica, en la que la educación tiene que ser uno de los elementos dinamizadores del cambio.

LOS DESAFÍOS

El desafío antropológico: toda educación genera una idea de ser humano que la genera
A partir de la relación de influencias mutuas que surge de la interacción entre el desarrollo de la praxis humana y la concepción filosófica de esta praxis, y la educación como sistema mediador entre estos dos elementos, podemos afirmar que “la educación genera una noción de ser humano que la genera”, es decir, existe una relación dialógica y recursiva entre visión de ser humano y educación.

Decimos relación dialógica porque estos dos elementos —educación y visión antropológica— están asociados de manera compleja (complementaria-concurrente-antagonista) y son necesarios para el desarrollo del fenómeno de la humanización. No hay proceso educativo sin una visión de ser humano a la cual ir apuntando, ni tampoco hay proceso de humanización sin un proceso educativo —formal como en el caso de este estudio, o informal— que vaya preparando a los niños y jóvenes en esta visión.

Hablamos de relación recursiva porque podemos ver en la interacción de la visión de ser humano con la educación que cada uno de estos elementos retroactúa sobre el otro, de manera que los productos de este proceso son necesarios para la propia producción de éste. Si consideramos la educación como la “causa” y la visión antropológica como el “producto” causado por la educación —es decir, la educación como productora de seres humanos de acuerdo con una visión ideal de la sociedad en la que se inscribe—, no sólo no hay una causalidad lineal del tipo: educación-ser humano, sino que existe retroactividad, es decir, que no sólo la causa (educación) actúa sobre el efecto (ser humano), sino que éste actúa sobre aquélla, y además, también sucede que el efecto o producto (ser humano acorde con una visión ideal) es necesario para que suceda al proceso (educación), dado que la educación produce a este ser humano conforme a esta visión ideal, pero esta última es necesaria para que exista y se realice el proceso educativo.

De esta manera se da también el principio de autonomía-dependencia, dado que la educación es un proceso autónomo, pero que depende para orientarse y existir de una visión de ser humano que sea propuesta para operar; la visión de ser humano ideal es autónoma del proceso educativo; no obstante, depende también de éste para encarnarse y hacerse realidad humana concreta.

¿Cómo se da este proceso en el que la educación produce la noción de ser humano que la genera? ¿A través de qué elementos o dimensiones del proceso educativo se va creando una noción de ser humano? ¿A partir de qué elementos o vías se va incidiendo en el sistema educativo para introducir esta visión de ser humano en la que debe formarse a las nuevas generaciones? ¿Cuál es la visión de ser humano que está siendo generada-generadora de educación en esta sociedad de la información?

Intentemos explorar algunos puntos de esta interacción compleja, sin pretender, desde luego, un análisis exhaustivo, sino una ejemplificación de esta mutua influencia.

Más allá de lo que se enseña en las distintas materias sobre el ser humano y de lo que los profesores y los libros van instruyendo acerca de la humanidad, la educación genera una visión de ser humano en el día a día de los procesos de enseñanza-aprendizaje y con toda la fuerza del “currículo oculto”, es decir, de lo que “no se dice” en las aulas, pero que enseña mucho más de lo que se dice. A partir del modo en que se va construyendo el proceso de comunicación entre profesores y alumnos —vertical y horizontal, rígido o flexible, meramente profesional o humano, de aceptación o rechazo—; del tipo de normas de disciplina que existen en la institución educativa y del modo en que se aplican; de las formas de aprender, evaluar y premiar el aprendizaje que se va construyendo en la escuela y la universidad; del papel y el peso específico que la institución educativa otorga a las distintas dimensiones de lo humano —lo corporal, artístico, afectivo, cognoscitivo-racional, espiritual, científico y técnico—; de lo que la misma creatividad de los docentes y alumnos en interacción va aportando para pensar y asimilar lo humano; y de manera más sistemática, a partir de lo que la investigación educativa realizada en las aulas va ofreciendo al conocimiento del campo educativo. Todos estos factores configuran una noción de ser humano que se hace operante gradualmente, de forma explícita, a veces, pero implícita la mayoría de las ocasiones, en la conciencia de los estudiantes y egresados del sistema educativo.

Al mismo tiempo, la visión de ser humano imperante en la sociedad se va fil-trando hacia el sistema educativo mediante la emergencia de filosofías educativas

—académicas o no sistemáticas, pero formuladas como finalidades educativas en las instituciones y entre los educadores—, teorías pedagógicas que tienen mayor eco en las escuelas y universidades, teorías y modelos curriculares que se imponen como maneras de concebir y organizar los contenidos del aprendizaje, elementos de legislación acerca de la educación y políticas públicas que se desarrollan en el sector educativo y configuran una manera de entender la calidad educativa y criterios de evaluación para verificar el nivel de logro de esta calidad; y finalmente, de modo informal, pero muy influyente, a partir de las expectativas sociales que se van creando hacia la educación y lo que los medios de comunicación masiva van introduciendo subliminalmente en la conciencia individual y social sobre lo que es deseable como ser humano, las cosas a las que hay que aspirar o los elementos que hay que priorizar y los que hay que dejar de lado.

Así se da una continua interacción que construye la visión de ser humano y la educación que se pretende construir para hacer operativa esa visión de ser humano que la sociedad va asumiendo de manera más o menos crítica o acrítica, más o menos explícita o implícita.

La educación genera la noción de ser humano que la genera. El problema consiste en determinar: ¿qué noción de ser humano está forjando la educación de nuestros tiempos? y ¿qué educación está formando la noción de ser humano de nuestra época? No cualquier noción de ser humano es igualmente humanizante ni puede responder con cabalidad a los desafíos de este cambio de época de inicios del tercer milenio. Del mismo modo, no cualquier educación es igualmente humanizante ni puede responder con pertinencia a los desafíos de humanización que estos tiempos están planteando al género humano.

La educación dota al educando de un “talante interior” que lo orienta en un determinado sentido, que lo capacita para vivir en el mundo concreto que le toca vivir. Esta “sabiduría” necesaria para aprender a vivir se da siempre en un contexto, es decir, desde un modo concreto de entender qué es saber vivir como ser humano a partir de una idea de ser humano. El problema está, como decíamos, en determinar qué tan auténticamente humanizante es esa visión de ser humano en que se forma al educando; qué tanto promueve su humanización y la humanización del mundo la orientación o el “talante interior” en el que se le está preparando a partir de esta visión.

Este problema se hace más profundo en una época como la nuestra, cuando se vive una crisis de modelos de ser humano, una carencia, desilusión o derrumbe de las comprensiones de ser humano que habían orientado la educación desde una visión clásica centrada en principios y valores de carácter universal, absoluto e incuestionable. El paso de este modelo estático y rígido de ser humano a la carencia de modelos; el salto de una sociedad fundada en certezas —aunque fueran falsas certezas como la del progreso automático— a una sociedad inmersa en la incertidumbre, hace todavía más complicada esta cuestión y mucho más urgente la necesidad de pensar, discernir críticamente, construir con esperanza una educación que genere una visión de ser humano auténtica y acorde con los tiempos de incertidumbre, y auténtica y pertinente para la época que pueda generar una educación humanizante.

EL DESAFÍO EPISTEMOLÓGICO: TODA EDUCACIÓN PRODUCE UNA VISIÓN DE CONOCIMIENTO QUE LA PRODUCE

Pero conocer es comprender, y comprender es incompatible con el oscurantismo que excluye arbitrariamente ciertas preguntas... (Lonergan, 1999, p. 32)

Toda educación genera una visión del conocimiento que, a su vez, la genera. Ésta es la hipótesis o el pronunciamiento básico que se formula aquí, con relación al conocimiento en la educación. Esto significa que existe una relación dialógica y recursiva entre visión del conocimiento y educación; éste es un segundo desafío, un desafío central para la educación en la sociedad de la información, que por algo se ha llamado también “sociedad del conocimiento”. Veamos cómo se concibe esta relación.

En primer lugar, en la base de todo proceso educativo está presente una visión sobre el conocimiento. En la base de un proceso educativo tradicional, sustentado en la visión del ser humano como animal racional, existe una visión del conocimiento estática, vertical, compartimentada y conceptualista. El conocimiento se puede dividir en partes, está formado por verdades que no cambian y se transmite del profesor —el que sabe, el superior— al alumno —el que no sabe, el inferior— de manera que sea procesado racionalmente y asimilado en sus conceptos básicos. Detrás de un proceso educativo tecnocrático que se apoya en la visión del ser humano como *Homo oeconomicus*, *Homo faber*, existe una visión de conocimiento que es pragmática, utilitaria e inmedatista. El conocimiento que se debe enseñar es el que sirve para cosas útiles en el mercado laboral o en la vida diaria; se tiene que enseñar lo “más actual” —sin importar si tendrá trascendencia a futuro— y se debe enseñar de modo práctico, haciendo que los educandos desarrollen habilidades para aplicar de manera concreta lo aprendido.

El proceso educativo genera una visión de conocimiento. El tipo de conocimientos que se integran al currículo y la manera en que se relacionan, se priorizan unos sobre otros, y se trabajan en el aula, van creando una perspectiva en los educandos sobre qué es conocer, los modos en que se puede producir conocimiento y los requisitos para que un conocimiento sea válido.

Decía Meneses en un artículo clásico (1991) que el docente enseña contenidos, y también un método, es decir, una manera de aproximarse y trabajar los contenidos, un modo concreto de aprender y construir conocimiento. Del método que enseñan los profesores concretos dependerá en mucho, independientemente de las bases epistemológicas del currículo, la visión del conocimiento que los alumnos y los futuros profesionales vayan a adoptar y a ejercer.

Las visiones epistemológicas que predominan en la sociedad inciden en el sistema educativo a través de los medios de comunicación, las exigencias formativas que plantean los distintos sectores sociales y los gremios científicos, las teorías pedagógicas que tienen mayor influencia dentro del profesorado, los investigadores educativos y los expertos, los modelos y diseños curriculares que proponen los especialistas en cuestiones curriculares o de gestión educativa y las disciplinas que se imponen como hegemónicas.

Por otra parte, la educación incide en las visiones de conocimiento que tienen aceptación social mediante la estructura y los componentes del currículo operante, la forma en que los docentes trabajan los contenidos con los educan-

dos —métodos didácticos—, los contenidos que se priorizan, los medios que se utilizan para trabajar el proceso de enseñanza-aprendizaje, las formas de evaluar el aprendizaje y los ambientes de aprendizaje como sistemas complejos que constituyen la “ecología del aprendizaje”.

De esta manera, se da también el principio de autonomía-dependencia mediante el cual el proceso educativo es autónomo y puede producir una visión de conocimiento en la sociedad, pero a la vez es totalmente dependiente, porque necesita una visión del conocimiento que sustente sus objetivos, estrategias y modos de operar. Se trata de un proceso recursivo, ya que los modelos de conocimiento producen la educación, pero ésta es necesaria para producir y reproducir los modelos de conocimiento.

Una vez establecida esta relación, habría que hacer la pregunta crítica que indague ¿qué tan pertinente es la visión del conocimiento que está generando nuestra educación actual? ¿Qué tan pertinente y adecuada a los tiempos que se viven es la visión del conocimiento que resulta de nuestros procesos educativos?

EL DESAFÍO ÉTICO: TODA EDUCACIÓN GENERA UNA VISIÓN ÉTICA QUE LA GENERA

*La fraternidad amante y la inteligencia consciente
son las fuerzas vivas de la humanidad (Morin, 1997, p. 515).*

Algunos rasgos generales pueden ayudarnos a caracterizar la relación recursiva y dialógica entre la visión ética y la educación. El signo de los tiempos podría llamarse sintéticamente incertidumbre, como lo señala Morin, pero como estamos preparados para trabajar a partir de certezas, la incertidumbre de nuestro tiempo se traduce, en el terreno ético, en confusión e indiferenciación, que se manifiestan tanto en el terreno de la reflexión ética como en la praxis ética y, por supuesto, en el campo de la educación.

Aunque, como decía Borges, “le tocaron como a todos los hombres, tiempos difíciles en que vivir”, refiriéndose a que todas las épocas son tiempos complicados para los sujetos a quienes les toca vivirlas. Estamos en un “cambio de época” que, como toda transición histórica, tiene sus dificultades muy específicas y más evidentes y generalizadas.

En el terreno de la reflexión ética nos encontramos en una era caracterizada por una profunda crisis de fundamentos, reflejada en algunas dinámicas que identifican a los grandes movimientos de nuestro tiempo. Por una parte, la dinámica de tensión entre la posmodernidad, que plantea una visión relativista de la ética como reacción a la “dictadura del racionalismo” experimentada en la modernidad, y una tendencia a refugiarse en el pasado para “recuperar” o “rescatar” valores que se consideran eternos y que, se afirma, se han “perdido” en la crisis actual. Esta tendencia hacia el pasado se ha denominado neoconservadurismo y es una corriente muy poderosa con gran incidencia en el mundo. Por otra, la dinámica “pendular” que se mueve del racionalismo moderno al que rechaza y parece proclamar ahora la “dictadura de las emociones” y la estetización de la vida como remplazo a la sustentada en la ética. Lo bello —en su versión *light* y pragmática de lo indoloro, lo cómodo, lo agradable— tiende a sustituir a lo verdadero y a lo bueno como sustento de la vida actual.

Ante este panorama surgen también movimientos que intentan recuperar el sentido original del proyecto moderno, que consideran que se desvió de la razón al racionalismo, para plantear la necesidad de construcción de una “ética de mínimos” sustentados en el diálogo racional y asumidos como universales por las diferentes culturas, que puedan aportar elementos de probabilidad para la super- vivencia armónica de la humanidad, a partir de una ética mundial.²

En el nivel de la praxis ética, nos encontramos también en una profunda incertidumbre manifestada en una confusión existencial muy generalizada. La tensión entre la visión relativista posmoderna y la neoconservadora parece resolverse en muchos ámbitos del mundo educativo mediante la adopción de un discurso dogmático que habla de la “importancia de rescatar los valores, de enseñar valores universales”; sostiene la inmutabilidad de los valores y su transculturalidad y transhistoricidad —aunque el problema comienza cuando se indaga sobre cuáles son esos valores— y combina este discurso dogmático con un relativismo práctico que se muestra tanto en un modo de actuar en el aula —excesos de “tolerancia”, carencia de disciplina, permisividad total en nombre del cambio pedagógico— como en modos concretos de ser en la vida personal y familiar.

En este terreno práctico se advierten también dinámicas de estetización de la vida, así como una revaloración de lo emocional que, en principio, es muy positiva, pero que no está siendo una visión equilibrada y diferenciada y está tendiendo al extremo de negar la razón. Por otro lado, se vive un mundo que exige con cada vez más fuerza educar en la tolerancia ante las manifestaciones generalizadas, y vividas cada vez más de cerca en todos los países y regiones, de la pluralidad cultural que caracteriza el siglo XXI. Esta exigencia de educación en la tolerancia tiene también un ángulo riesgoso, siendo en principio algo necesario y muy constructivo. Es el riesgo de confundir la tolerancia con la indiferencia. La idea de que tolerar es vivir la propia vida sin inmiscuirse, pero también sin interesarse en la de los demás, está generando aislamiento, mayor tendencia egoísta y una cada vez más patente imposibilidad de construir esa ética de mínimos global.

En el campo específico de la educación, estas tendencias se están manifestando principalmente en una especie de “vuelta a la ética”, es decir, de revaloración creciente de la cuestión moral en lo educativo. Esta disposición es muy positiva y se refleja en el creciente número de investigaciones y publicaciones que se realizan al respecto, la existencia de redes de investigación en diversos ángulos de esta dimensión de lo educativo, el trabajo curricular y el diseño y operación de programas de “formación en valores” o de cursos de ética profesional.

Sin embargo, por la crisis de fundamentos éticos y la multiplicidad de enfoques se está viviendo también una indiferenciación de cimientos filosóficos, heterogeneidad de métodos e indiferenciación estratégica. En efecto, no existe hasta ahora mucha claridad sobre los sustentos filosóficos para abordar una educación ética que responda a esta época. Derivada de esta indiferenciación teórica, se percibe una heterogeneidad de métodos de formación moral, muchos de ellos contradictorios entre sí —desde la inculcación de valores hasta el enfoque de razonamiento moral de Kohlberg— y no todos igualmente pertinentes para nuestros tiempos ni eficaces en sus resultados. Finalmente, la indiferenciación teórica y la heteroge-

² Un ejemplo de estos movimientos está en el planteamiento del teólogo Hans Küng en su obra reciente y en la Fundación Ética Mundial, que él impulsa y preside. Para mayor información ver: http://weltethos.org/dat_spa/indx_2sp.htm

neidad de métodos se expresa en una indiferenciación estratégica que va desde la solución simple que sustenta que, incluyendo algunos cursos de “ética profesional” o de “formación cívica y ética” o “formación de valores”, se puede resolver el reto ético de la educación actual, hasta la mera respuesta normativa —vía reglamentos y endurecimiento de la disciplina escolar—, pasando por estrategias de formación docente, investigación educativa o evaluación.

No vamos a ahondar en estas tres manifestaciones de la crisis de fundamentos éticos en la educación; sólo es necesario subrayar que el reto de una educación humanizante en esta sociedad de la información pasa necesariamente por el planteamiento y la reflexión interdisciplinar de las preguntas acerca de la visión ética que genera nuestros procesos educativos y sobre la perspectiva ética en que educamos a las futuras generaciones, es decir, la perspectiva ética forjada desde el sistema educativo.

EL DESAFÍO SOCIAL: TODA EDUCACIÓN GENERA UN TIPO DE SOCIEDAD QUE LA GENERA

Por más que nos pese, pertenecemos a nuestro siglo.

Augusto Comte (en Morin, 2001, p. 15)

En fin, así como la comunidad intersubjetiva precede a la civilización y la sostiene, también permanece cuando la civilización se desintegra y decae (Lonergan, 1999, p. 269)

Por más que nos pese, pertenecemos a nuestro siglo y por más que pueda pesarnos, pertenecemos también a nuestra sociedad. Nuestro tiempo y nuestra sociedad nos marcan indeleblemente, aunque no determinen de manera definitiva nuestro destino. Somos capaces los seres humanos de trascender el sello que la sociedad nos impone; somos capaces de ir más allá de la visión miope de nuestro grupo social, de nuestro entorno inmediato, de las normas y leyes que rigen la vida de la colectividad en la que nacemos y nos desarrollamos, pero esta trascendencia o esta mirada por encima de, este “punto de vista superior” será siempre hecho desde lo que vamos siendo como sujetos nacidos en ese siglo y en esa sociedad.

La educación —entendida en su sentido amplio— es el mediador fundamental entre nuestro siglo, nuestra sociedad y nuestra vida como individuos. La educación formal, escolarizada o institucionalizada sigue siendo una de las mediaciones más poderosas —junto con los medios de comunicación y las tecnologías de información— entre esta visión social y los sujetos que constituyen la colectividad.

Podemos asumir que existe una relación dialógica y recursiva entre la visión social —entendida de la manera compleja que ya explicamos— y la educación. Es una relación dialógica puesto que no se trata de una lógica causa-efecto lineal, sino que ambos elementos están unidos circularmente y se influyen uno a otro. Es una relación recursiva porque cada uno de los términos resulta ser causa y efecto en cuanto al término con que está vinculado en esta relación. Podemos decir que la educación genera una visión social que va a transformar la praxis e incluso las teorías sociales, pero que, al mismo tiempo, la praxis social y las teorías sociales en ciclo inciden en la educación de modo que la generan y la transforman continuamente.

Nos encontramos en la era de crisis-cambio-globalización con una sociedad fragmentada, en la que cada vez se abre más la distancia y la incomunicación en-

tre los sectores sociales; una sociedad marcada por la desigualdad —de recursos, oportunidades y capacidades—, con una inversión de la pirámide de ingresos respecto a la poblacional. El mundo vive dentro de lo que Gorostiaga (2000) llamaba “la civilización de la copa de champagne”; 83% del ingreso de la humanidad está repartido entre 20% de la población, mientras que 60% de la población sobrevive con menos de 6% del ingreso.

Estas características de la sociedad se reflejan en una educación también desigual en sus recursos y en su calidad. Gorostiaga afirmaba: “Sigue siendo parte del problema y no parte de la solución”, porque contribuye a preservar y a aumentar la desigualdad y la fragmentación al formar con muchos recursos y altísima calidad de conocimientos a las minorías privilegiadas de la sociedad y brindar una educación de muy pobre calidad —o incluso dejar totalmente excluida de la posibilidad de educarse— a la población de escasos recursos. Así, el saber es también un recurso elitista acumulado en pocas manos y la imagen de la “copa de champagne” puede representar la gráfica de la población mundial frente al acceso y el nivel de educación.

Esta sociedad excluyente y desigual es individualista, centrada en el consumo y el mercado; una sociedad con graves y crecientes problemas de violencia e inseguridad, en conflicto permanente por el creciente número de gente que reclama el acceso a las oportunidades mínimas para una vida digna. La educación está marcada por estos rasgos sociales. Nuestros sistemas educativos en el mundo están cada vez más concentrados en brindar una educación altamente competitiva, que fomenta la competencia entre los educandos y no la colaboración, que genera egresados con una visión individualista; una educación que se maneja casi exclusivamente con criterios de mercado, que se “vende” como si fuese un producto y se concibe y organiza de acuerdo con criterios de eficiencia y mercadotecnia más que pedagógicos, éticos y de equidad social.

Esta educación forma para el consumo, educa a futuros —y presentes— consumidores. Nos encontramos con educadores y educandos con una visión que privilegia el “valor agregado comercial”, que tendrá un tipo de conocimientos sobre otro, sin importar la pertinencia social o humana. La educación se ha ido reduciendo así a una simple “productora de cuadros” —o refacciones— para el mercado laboral y no como un proceso de formación integral e integrada por medio del cual la humanidad comunica toda la riqueza de su herencia cultural a las nuevas generaciones y se regenera como especie en proceso de realización en la historia.

Tenemos una sociedad pragmática e inmediatista que presiona cada vez más a la educación para excluir todos los conocimientos que no son “útiles” y “prácticos” o “aplicables” en el sentido economicista; las humanidades, la filosofía y el arte quedan excluidos o relegados a un papel muy secundario en los currículos de todos los niveles. La mentalidad de los educadores y los educandos se vuelve poco a poco más reacia a todo lo que pueda ser “teórico” por considerarlo como inútil, y se condena a la degradación al proceso reflexivo y de desarrollo del conocimiento que la humanidad ha impulsado por siglos.

Por el lado de la teoría social, coexisten demandas diversas hacia la educación. Desde las teorías de los sistemas sociales autorreferentes en los que se condena al sujeto individual a la desaparición con la consecuente desesperanza hacia toda posibilidad de cambio social real, o las teorías coincidentes con “el pensamiento único” y con el “fin de la historia” que promueven una educación acrítica que refuerza al sistema vigente, hasta las teorías que impulsan el renacimiento de las

utopías transformadoras sociales y las que buscan crear una cultura democrática auténtica con visión crítica de la sociedad actual.

Este cruce de teorías diversas y contrastantes, junto con la crisis evidente en la praxis social, está generando una reinserción del tema social en el debate educativo con las consecuentes posibilidades de cambio. Existen en esta dinámica signos de “esperanza en la desesperanza”, signos que deben ser reforzados con el aporte de todos los actores de la educación: educadores, educandos, padres de familia, directivos y administradores educativos, investigadores de la educación, y teóricos de la educación. Esto, para poder empujar hacia el cambio a un sistema educativo que se debate entre las resistencias refugiadas en las viejas prácticas tradicionales, con el pretexto de hacer frente al embate tecnocrático y pragmatista sin ninguna propuesta de cambio o estrategia acorde con los tiempos y los discursos renovadores, que van en la línea de ceder a la presión de construir una educación alineada a la visión del “pensamiento único” que sustenta la sociedad de mercado y consumo actual: la “anarquía insustentable”.

Un cambio de la educación hacia el verdadero progreso social tendrá que derivarse de una apuesta por la resistencia activa, la estrategia inteligente y el compromiso responsable que genere una educación con visión comunitaria y metas de solidaridad, más allá del “altruismo indoloro de masas” (Lipovetsky, 1994) que caracteriza a la educación individualista —necesitada de lavar la conciencia con acciones de “caridad”— y que no hace sino ahondar el aislamiento y el individualismo imperante.

¿Cómo será la visión social renovada que conduzca a una nueva educación que apunte hacia este sentido? ¿Cómo generará la nueva educación una visión social novedosa? Este tipo de preguntas tienen que irse planteando y contestando si queremos que la educación sea capaz de responder al desafío social del cambio de época.

CONCLUSIONES: (DI) MISIÓN IMPOSIBLE

Morin (2003) afirma que el reto de “salvar a la humanidad, realizándola”, es decir, el desafío de construir un “metasistema” capaz de lidiar con los grandes desafíos del mundo de hoy parece una “misión imposible”, pero que en esta tarea “la dimisión resulta igualmente imposible”.

La educación es uno de los ejes fundamentales sobre el cual se puede hacer viable esta realización de la humanidad, y una grande y profunda reforma del sistema educativo sería la guía que nos llevaría a “la reforma del espíritu” para afrontar el reto de humanización que nos plantea la sociedad de la información.

Para hacer realidad una educación auténticamente humanizante es necesario que todos los actores del sistema educativo seamos capaces de afrontar los cuatro grandes desafíos y que podamos diseñar procesos de reflexión profunda en los que, a través del diálogo entre la filosofía de la educación y las ciencias de la educación, vayamos dilucidando cuál es la idea de ser humano que debe generar y ser generada por una nueva educación; cuál es la visión del conocimiento que debe orientar y ser producida por un nuevo sistema educativo; cuál es la perspectiva ética que debe sustentar y ser producida desde una educación reformada; y cuál es el modelo de sociedad que debe impulsar y ser impulsado desde un sistema educativo que asuma el liderazgo de esta reforma del espíritu.

Aceptar estos desafíos complejos con toda la inteligencia crítica y la responsabilidad comprometida con el cambio, es la “misión imposible” que tendríamos que estar enfrentando los educadores y estudiosos del fenómeno educativo. Para ello, debemos comprender que si queremos hacer viable el proyecto de la humanidad en la historia, será necesario aceptar con nuestro testimonio cotidiano que la “dimisión resulta igualmente imposible”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anaya, G. (1995). ¿Decadencia o renacimiento? *Magistralis* (9), UIA, Golfo Centro.
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. México: Paidós.
- Beshear, B. (2002). The problem of desire in human knowing and loving. *Method. Journal of Lonergan studies*, 20 (2), otoño, Lonergan Institute at Boston College.
- Cortina, A. (2003). Las universidades de América Latina en la búsqueda de una globalización alternativa. Conferencia editada en video de la serie *Universidad y cambio de época*. México: UIA-Puebla.
- Cortina, A. (2004). *Viabilidad de la ética en el mundo actual*. México: UIA Puebla.
- Delors, J. (1999). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Fernández, G. (1998). El futuro ya no es lo que era antes. El nuevo sentido del cambio. *Nueva sociedad* (153). Recuperado el 21 de septiembre de 2007 de http://www.nuso.org/upload/articulos/2651_1.pdf
- Forrester, V. (1997). *El horror económico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Flanagan, J. (1997). *Quest for self-knowledge. An essay in Lonergan's philosophy*. Toronto University Press.
- Gorostiaga, x. (1995). La universidad preparando el siglo xxi. *Magistralis*, 8, Universidad Iberoamericana Golfo Centro.
- _____ (2000). En busca del eslabón perdido entre educación y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, xxx (001), primer semestre, Centro de Estudios Educativos.
- Huntington, S. (1996). *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. México: Paidós.
- Lipovetsky, G. (1994). *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona: Anagrama.
- Lonergan, B. (1988). *Método en teología*. Salamanca: Sígueme.
- _____ (1996). The Notion of Structure. *Method*, 14 (2), otoño, The Lonergan Institute/ Boston College.
- _____ (1998). *Filosofía de la educación*. México: Universidad Iberoamericana.
- _____ (1999). *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*. Salamanca: Sígueme-Universidad Iberoamericana.
- Mardones, J. M. (1988). *Postmodernidad y cristianismo. El desafío del fragmento*. Santander: Sal Terrae.
- Morin, E. (1981). *El método I. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- _____ (1993). *Tierra-patria*. Barcelona: Kairós.
- _____ (1995). *Mis demonios*. Barcelona: Kairós.
- _____ (1997). *El método II. La vida de la vida*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- _____ (1999). *El método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- _____ (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.

-
- _____ (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- _____ (2001). *El método iv. Las ideas. Su habitat, su vida, sus costumbres, su organización*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- _____ (2003). *El método v. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- _____ (2005). *O método vi. Ética*. Brazil: Editora Sulina.
- Morin, E., Roger, E. y Motta, R. (2006). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Rojas, E. (2000). *El hombre light*. México: Planeta.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. México: Ariel.