

# Ante el pensamiento tradicional dual, educar desde un término medio en búsqueda del desarrollo de la persona

MARÍA DEL ROSARIO GUERRA GONZÁLEZ\*

LA CULTURA OCCIDENTAL está llena de dualidades: las personas poseen cuerpo y alma, se conoce mediante la experiencia o con la razón, entre otras. Desde el pensamiento clásico griego hasta hace unas décadas, dividir, oponer y clasificar han formado parte de los hábitos intelectuales, por lo tanto han estado presentes en la educación. En este ámbito las antinomias principales han sido: información o formación, autoeducación o heteroeducación, educación individual o social. Entre las múltiples dualidades educativas del debate actual se han elegido dos para ser analizadas: primero, educar para aumentar el desarrollo o defender una vida austera con decrecimiento y, en segundo término, fortalecer las tradiciones ancestrales o ayudar a crear ciudadanos cosmopolitas. En este artículo se parte de esa realidad, se la describe indicando los autores de las que procede y se asume una postura intermedia, integradora, sin las oposiciones clásicas, con el objetivo de ayudar a un desarrollo completo de la persona.

**Palabras clave:** dualidad, antinomia educativa, término medio, cultura.

THE MENTALITY OF WESTERN CULTURE is full of dualities: people have body and soul, we know by experience or reason, among others. From the classical Greek thought until a few decades ago, divide, oppose and classify, have been part of the intellectual habits therefore have been present in education. In this area the main contradictions have been: information or formation, self-education or heteroeducación, individual or social education. Among the many dualities of the current educational debate, two were chosen for analysis: first, to increase the development or defend an austere life with

---

\* Instituto de Estudios sobre la Universidad, Universidad Autónoma del Estado de México.

decrease and, secondly, to strengthen the ancestral traditions or help create cosmopolitan citizens. This article is part of that reality, duality is described indicating the authors from which it comes and is assumed an intermediate approach, integrative and without the classical oppositions, in order to help complete development of the person.

**Key words:** duality, educational antinomy, midpoint, culture.

## Presentación

He aquí la ubicación del *hombre* dentro de una sesión de clase en la licenciatura en biología: el hombre es un *animal*, *chordata* (tiene notocorda), *olfactores* (rama dentro de los cordados), *craniata* (posee cráneo), vertebrado, *gnatostomata* (con mandíbula), *osteichthyes* (tiene esqueleto óseo), *sarcopterygii* (grupo que deja fuera la mayoría de los peces e incluye a los tetrápodos, a los peces pulmonados y a los celacantos) *tetrapoda* (posee dos pares de extremidades), *amniota* (con membrana protectora), etcétera.

La expresión *craniata* se creó para incluir a todos los vertebrados y a un organismo similar a un pez con cráneo y sin vértebras. La mentalidad taxonómica se complica cada día con el descubrimiento de seres nuevos.

Las clasificaciones anteriores presentan su evidente utilidad –los miembros de un grupo tienen características comunes y no es necesario corroborar esto en cada caso–, pero, simultáneamente se crea en el alumno y en el profesor el hábito mental de oponer y dividir, a pesar de que en la realidad nada de esto está presente. La ciencia transmitida en las aulas tiene una estructura dual; este es el tema analizado en el artículo: desde el pensamiento clásico griego, conocer ha sido seccionar, excluir, oponer, mientras el fluir de la realidad está ajeno a estos compartimientos.

Desde el punto de vista filosófico el vocablo *dualismo* ha sido usado desde Wolff en *Psicología rationalis*; designa la postura que afirma la existencia de dos sustancias: la natural y la espiritual, mientras los monistas sólo admiten una (Fleitas, 2012). Esta precisión es importante en el tema “alma y cuerpo” con repercusiones en la educación, como se verá más adelante. La actitud dualista divide, separa de manera inconciliable, conduce a una práctica educativa donde existe algo superior a desarrollar frente a otra sustancia inferior a la que es deseable dominar.

Dentro de esta corriente es célebre el pensamiento de Platón con sus tres tipos de dualismo: ontológico, antropológico y epistemológico. El primero concibe a la realidad estructurada en dos niveles: el mundo sensible y el inteligible, situación descrita en el mito de la caverna, al final de *La República* (Platón, 2008:579). En segundo término el filósofo griego defiende, en *Fedro*, el dualismo antropológico: el hombre tiene alma y cuerpo; éste es la cárcel del alma, parte superior, principio de movimiento. Hay tres tipos de alma: concupiscible, irascible y racional, correspondientes con las tres clases sociales planteadas en *La República*: productores, guerreros y filósofos.

Con respecto a su postura epistémica, el conocimiento obtenido por los sentidos da información sobre el mundo sensible, es opinión, *doxa*; por el contrario, el conocimiento inteligible y racional es fuente legítima de información, es *episteme*.

Es obvio el paralelo entre las dos sustancias y su conocimiento, por un lado el mundo sensible, del que forma parte el cuerpo, es conocido por la experiencia; mientras el mundo de *las formas o los arquetipos*, inteligible, es conocido por el alma por medio racional a partir de diferentes peldaños que permiten llegar a la verdad como aparece en el *Teeteto* (Platón, 2008).

Esta dicotomía ha dejado influencia en el pensamiento occidental como se verá en el desarrollo de este texto. El mismo tiene cuatro partes: en primer lugar se presenta el tema, en segundo término se habla de varias oposiciones defendidas a través de la historia: los dualismos antropológicos y epistémicos. En una tercera sección se muestran las oposiciones clásicas dentro de las teorías educativas y se señala su conciliación. Finalmente, las reflexiones con las que se concluye insisten en aceptar la actitud integradora defendida a lo largo del texto: educar desde un término medio.

## **Lejanos orígenes del hábito intelectual de oponer: su conciliación**

No sólo Platón sienta las bases de las oposiciones, dentro del pensamiento clásico griego Aristóteles da gran importancia al tema. Posteriormente, siguiendo a este autor, se enumeran las características de la división y se establece la manera de hacer clasificaciones correctas. Un punto básico dentro de estas reglas es aquel donde se exige que las partes no tengan nin-

gún elemento en común, en vocabulario actual son “conjuntos disjuntos” o clases cuya intersección es la clase vacía; dicho en otros términos: dividir la clase A en la subclases X y Z equivale a decir que cada elemento de X pertenece a esta subclase y no pertenece a Z, es establecer una disyunción. La lógica aristotélica ha sido la base del pensamiento occidental, aunque desde finales del siglo XIX aparecieron otras lógicas polivalentes, en oposición a la bivalente aristotélica. A pesar de la pérdida del monopolio, la lógica clásica ha sido cimiento de la mayoría de los razonamientos.

Los conceptos y las clasificaciones aristotélicas son revividos por la escolástica medieval, donde cada tema se secciona y clasifica, pero al terminar ese periodo histórico el dualismo no muere, por el contrario, se intensifica. En el siglo XVII Descartes habla de la *res extensa* como principio de la materia y de la *res pensante* haciendo referencia al alma racional (Descartes, 2005). El hombre está constituido por ambas, separadas, sólo unidas por la pequeña glándula pineal. El éxito filosófico del cartesianismo incrementa la dualidad.

Peirce entiende que es de tal magnitud el dualismo cartesiano que no hay fuerza mental ni voluntad capaz de afectar al cuerpo y por esto Berkeley tuvo que recurrir a que la realidad de las cosas sensibles sólo existe en arquetipo de la mente divina (Peirce, 2012:144).

Por el contrario, el movimiento alemán tiende al monismo o lo es abiertamente, tal es el caso de *La monadología* de Leibniz y luego del idealismo de Fichte, Schelling y Hegel (Ochoa, 2011), pero estos autores no tienen repercusión en educación de manera fundamental.

A fines del siglo XIX surge la psicología como ciencia experimental, desde ésta se construye la idea de la relación recíproca entre cuerpo y alma, llamada *psiquis*. Las leyes de Fechner señalan la relación entre el estímulo físico y la sensación psicológica, probablemente con un exceso de cuantificación como lo señala Bergson (1999) en el *Ensayo sobre los datos inmediatos de la conciencia*. Simultáneamente, James (1899) escandaliza con su teoría sobre las emociones; cambia el rumbo de la psicología su expresión “no lloramos porque estamos tristes, sino estamos tristes porque lloramos”.

Freud y el advenimiento de las diferentes variaciones del psicoanálisis evidencian que una situación psíquica produce trastornos físicos, tal como sucede en casos en aquel momento llamados “histéricos”, donde la reacción observable es parálisis del enfermo, afasias, entre otros síntomas.

A pesar de lo señalado por la psicología experimental y por el psicoanálisis, la actitud de oponer mente y cuerpo se mantiene durante un siglo.

El dualismo antropológico tiene su repercusión en la educación, está inmerso en la atmósfera cultural en donde se desarrolla. La oposición entre cuerpo y alma se ha llevado, en el plano pedagógico, a la discusión sobre la supremacía de uno de dos componentes opuestos; la herencia biológica y la educación formadora de la personalidad. La primera conduce a que cada persona se mueva por la influencia de su pasado vital, la educación puede hacer muy poco.

¿Cómo entender las antinomias educativas? Cada término del problema es un aspecto del proceso educativo, *inseparable* del otro, e *interactuante* con su opuesto. La herencia biológica es parte de cada mujer y de cada hombre, puede ser propicia o limitante del desarrollo de las facultades, no puede decirse que es determinante, su influencia no es un factor que describa de antemano la vida de cada ser humano.

La formación del espíritu tampoco lo puede todo. Por esto las antinomias no pueden pensarse desde el punto de vista lógico, aplicando el principio de no contradicción aristotélico, donde la afirmación de un término es la negación de otro.

Las oposiciones pertenecen a la manera de ser de la humanidad; existe un cuerpo que se cansa, que tiene hambre, que desea una relación sexual y también, simultáneamente sueña con una vida mejor, imagina utopías o distopías, es capaz de asesinar a sus congéneres, incluso a sus progenitores o a sí mismo. Humanidad oscilante, a veces vive para que el cuerpo sobreviva, en otras ocasiones es capaz del heroísmo levantándose por encima de sus capacidades físicas y también es quien destruye, pone en peligro la propia vida y la de la especie, casi sin límites tal como se teme desde el siglo XX. Esta actitud corresponde a la expresión de Morin “La humanidad de la humanidad”:

Recordémoslo, la mente (*esprit*, en francés, *mind*) emerge y se desarrolla en la relación entre la actividad cerebral y la cultura. Se convierte en la organizadora del conocimiento y de la acción humana. Es generalista, policompetente, capaz no sólo de resolver sino también de plantear problemas, incluidos los insolubles (2006:107).

La educación está dentro de este contexto físico-espiritual de cada persona. Las múltiples posibilidades humanas están en el salón de clase,

no es cuestión de educar con el dominio de una, es la difícil tarea de saber que por momentos hay un cuerpo exigiendo y en otros hay un alma que ríe o llora.

Otra forma de dualismo es el epistémico, aquí aparece la oposición entre experiencia y razón, es el conflicto entre los diversos empirismos frente a los racionalismos. Tradicionalmente, por influencia platónica, se consideró a la experiencia como fuente de conocimiento que, al partir de la información suministrada con los sentidos, corresponde al hombre común, quien se vale de ella en su vida cotidiana. La información es particular, propia del caso en el cual se la ha obtenido, no es aplicable a la totalidad de los hechos. Por el contrario, la razón es la fuente de conocimiento que permite generalizar, emitir leyes y así prever lo que sucederá, hace posible llegar a las ideas generales y abstractas, aspiración humana que ha impulsado el esfuerzo de muchos científicos.

En la sociedad griega el trabajador manual vive dentro de un mundo empírico, mientras la clase libre, los pocos ciudadanos que existen, pueden dedicarse a la reflexión, sin las trabas de las exigencias de la supervivencia. El conocimiento al servicio de la acción es despreciado, la “cultura” la hacen los intelectuales ajenos a las necesidades inmediatas. Esta postura está enraizada en la discusión sobre el valor del particular y del universal.

La experiencia accede al particular, la razón a “los universales”, a principios generales, leyes y teorías. En el salón de clase esto puede apreciarse cuando el alumno aprende temas donde se requiere acudir a la experiencia, tal como sucede al describir la Luna, sus movimientos y fases, donde hay datos empíricos observables; queda aparte en otro sector el conocimiento, como el matemático, general. Así se forman compartimientos independientes, aislados.

Dewey muestra que esta actitud de tender a dividir en dos tiene vigencia al separar los grupos sociales en ricos y pobres, hombres y mujeres, gobernantes y gobernados, “estas barreras significan una ausencia de intercambio fluido y libre. Esta ausencia equivale al establecimiento de tipos diferentes de experiencia vital, cada uno con materias, fines y normas de valores aislados” (Dewey, 1998:279). Estos dualismos han dejado su huella en las escuelas, han impedido el libre fluir del que habla el autor de *Democracia y educación*.

Desde el Renacimiento hasta mediados del siglo XX se ha glorificado a la razón, mientras el conocimiento empírico está circunscrito al campo de los especialistas, representa “apariencias”, la realidad obedece a leyes universales, lo particular es subordinado, no es el objeto básico del conocimiento. Ejemplo de esta actitud lo constituye el evolucionismo, búsqueda de un hilo conductor detrás de las singularidades, el siglo XIX se caracterizó por su esfuerzo de unificación. Otra actividad para lograr un método universal es la tarea de cuantificación realizada en esa época, donde lo científico necesita ser medible.

Junto a esta manera de acceder al conocimiento está la creencia *ciega* en el principio de causalidad: todo efecto tiene su causa y la misma causa provoca los mismos efectos. Aparece el principio general del determinismo, formulado por Russell (1973:9) como: “la determinación completa del futuro por el pasado es siempre posible si conocemos lo suficiente del pasado y sobre sus leyes causales”.

Así como el dualismo antropológico fue cuestionado por la psicología, el dualismo epistémico pierde vigencia con el reconocimiento de la historia como ciencia. Este hecho rompe el universalismo que todo lo domina, un hecho particular merece ser estudiado; también el desarrollo de las ciencias naturales con el análisis de cada ser vivo fortalece este proceso.

El desarrollo del método experimental como el método de obtener conocimiento y de asegurar que es conocimiento y no mera opinión –el método a la vez del descubrimiento y la prueba– es la gran fuerza que subsiste para producir una transformación de la teoría del conocimiento. El método experimental tiene dos aspectos: *a)* de una parte significa que no tenemos derecho a llamar a nada conocimiento si no es cuando nuestra actividad ha producido realmente ciertos cambios físicos de las cosas, de tales cambios específicos, nuestras creencias son sólo hipótesis, teorías, sugerencias, sospechas y han de ser sostenidas como tentativas y utilizadas como indicaciones de experimentos que han de intentarse; *b)* por otro parte, el método experimental de pensar significa que el pensar es de provecho; que lo es justamente en la medida en que se realiza la anticipación de las consecuencias futuras sobre la base de una completa observación de las condiciones presentes. En otras palabras, la experimentación no es equivalente a una reacción ciega (Dewey, 1998:282-283).

La oposición entre racional y empírico condujo a enfrentar lo intelectual y lo emocional, situación vivida en las aulas, hasta el presente, se forman hábitos mentales y se elimina lo afectivo. Las emociones de los alumnos han sido ignoradas voluntariamente, tal actitud ya no es defendible. Es oportuno, hoy, tener presente el pensamiento de Morin cuando recuerda que todo individuo constituye un cosmos, dentro tiene multiplicidades simultáneas donde el sueño y la vigilia oscilan, donde coexisten la obediencia y la transgresión, con una solidaridad profunda, inevitable. La unidad del individuo no oculta su multiplicidad, no es un todo separado en partes, sino una complejidad llena de “hormiguelo”:

La caverna interior no es platónica. Hay que hundirse en ella por un descenso interminable, progresando hacia el interior entre las sombras, los fulgores, hasta que lleguen los jadeos, revoloteos, murmullos, ecos; súbitamente acosan los gritos, espasmos, sollozos, aullidos, estallidos de risas histéricas, y después descendiendo aún más a lo largo de paredes cubiertas de *grafitti* infantiles, se llega a un santuario mudo donde se alza un pequeño ídolo ciego, soberano, indiferente, un *Rosebund* (Morin, 2006:104).

Morin esquematiza las ideas anteriores con el bucle razón↔afectividad↔impulso; hay una relación inestable entre las tres instancias, recíproca tal como la doble flecha lo indica (Morin, 2001:52). Este es uno de “los siete saberes necesarios para la educación del futuro”: enseñar la condición humana.

Unión de experiencia y razón, esta última forja la hipótesis, guía hacia dónde dirigir la acción empírica y además permite predecir las reacciones futuras. Este equilibrio entre las dos fuentes del conocimiento aleja el dogmatismo, elimina creer sin comprobar.

Exigir razones constatables en la realidad, incluso en la enseñanza-aprendizaje del aula, permite formar personalidades; por ello es necesario insistir en esto durante las sesiones de clase; los resultados del método científico son modificables a lo largo del tiempo, lo que perdura es la metodología; es posible dejar atrás las escuelas formadoras de creencias y educar en la observación, la experimentación y la racionalidad, al proponer hipótesis que expliquen la relación entre antecedente y consecuente. Esto no es lo usual; el docente está atento al contenido de la información científica y subraya menos cómo se la obtiene, se requiere exactamente lo contrario: formar en procesos mentales y experimentales.



Como ya se ha indicado este unir experiencia y razón crea no sólo un proceso intelectual, sino que se extrapola a la vida misma, Dewey lo ha expresado claramente:

Está en la naturaleza misma de la ciencia no tanto el tolerar como el dar la bienvenida a la diversidad de opiniones, a la vez que insistir en que la investigación aporta evidencia de hechos observados con el fin de efectuar un consenso de conclusiones —e, incluso entonces, la conclusión está sujeta a la condición abierta y sometida a escrutinio público por posteriores investigaciones. No sostengo que ninguna democracia existente haya hecho alguna vez un uso adecuado o completo del método científico a la hora de decidir sus políticas. Pero la libertad de indagación, la tolerancia de diversos puntos de vista, la libertad de comunicación, la distribución de lo descubierto a todo individuo considerado como el último destinatario<sup>1</sup> intelectual, se encuentran implicadas en el método democrático como en el científico (Bernstein, 2010:169-170).

La actitud autocorregible de la ciencia es un hábito que puede señalarse con frecuencia, porque en numerosas ocasiones la experiencia muestra algo, pero luego un cálculo racional refuta esta información o a la inversa: la hipótesis es negada con la experimentación.

Por todo lo expresado, las antinomias son pensadas, no pertenecen a la realidad, pero en las concepciones sobre la educación han estado presentes, han sido objeto de reflexión en los cursos formadores de docentes.

## **Oposiciones dentro de las teorías educativas: su aparente incompatibilidad**

La educación puede ser concebida desde diferentes puntos de vista. En primer lugar suele pensársela como instrucción, incluye transmisión de información seleccionada de acuerdo con fines, entre éstos habilitar a quien la posee para ciertas acciones. En otro sentido, por “educación” se entiende a un conjunto de rasgos que posee una persona, mismos que manifiesta a partir de conductas y formas de interacción consideradas socioculturalmente como adecuadas. En ese sentido la educación no sólo

---

1. *Consumer* en el original (N. de la T.).

la proporcionan las instituciones dedicadas a ello, sino que interviene el medio familiar o incluso el grupo religioso al que se pertenezca, es la denominada “educación cósmica”.

En un tercer sentido, la educación se refiere a la escolarización alcanzada, ésta es una acepción del término dada con frecuencia cuando se destacan variables políticas, económicas o culturales dentro de un área.

Desde otro punto de vista la educación es un sector de la administración pública, un factor básico de desarrollo, donde se tienen en cuenta indicadores de nivel, grado, modalidad, extensión, impacto y eficacia (Barba, 2013:100).

También la educación tiene el significado de derecho humano fundamental, así lo establece la Declaración Universal en el artículo 26:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

El acceso universal y la gratuidad son garantías para que sea un derecho eficaz. No se trata sólo de recibir instrucción, la declaración contempla el aspecto formativo, con énfasis en aquello que 50 años después propondrá la comisión presidida por Jacques Delors (1996): “aprender a vivir juntos”.

De manera paralela a nivel nacional la Constitución indica en su artículo tercero:

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia [...] II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios [...] c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y res-

peto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.

Desarrollo de la persona y transformación de la sociedad, con sentido de solidaridad. Como puede apreciarse, la dualidad está señalada y se pide educar en ambos sentidos. Se concibe a la educación como un proceso de desarrollo y cambio, como construcción, alejada del entrenamiento o del adoctrinamiento, como se propuso en el apartado anterior de este texto.

¿Cómo concebir la dualidad tradicional con esta visión integradora? En cada dualismo ya se señaló cómo superarlo: el hombre tiene cuerpo y mente que interactúan recíprocamente y con este ser se trabaja en el aula; la razón y la experiencia son dos fuentes de conocimiento diferentes, opuestas en el pensamiento clásico, pero integradas en el método científico, idea que necesita subrayarse en cada sesión de clase. Resta hablar de algunas dualidades educativas: heteroeducación y autoeducación, formación e información, entre otras.

Las antinomias educativas, como ya se lo han indicado, no son de orden lógico, no son tesis y antítesis, sino que pertenecen a la estructura contradictoria de la condición humana: puede ser de una manera y puede ser de otra, “posibilidades” para Peirce [*would-bés*] este autor explica la situación lógica:

Ahora bien, al aplicar estas ideas a la cópula de una proposición, si “S podría ser *P*” y *no más*, entonces ciertamente “S podría ser *no P*” de modo que nada impide que tanto *P* como *no P* se prediquen bajo este Modo [y el principio de no Contradicción no se le aplica]. Por otro lado, tanto “S sería *P*” como “S sería *no P*” pueden ser falsos, de modo que el principio del Tercero Excluido no se aplica bajo el Modo de Posibilidad, mientras que los dos [principios] se aplican bajo el Modo de Actualidad (Peirce, 2012:592).

No hay anulación, sino merma de un término, son dos exigencias simultáneas, no excluyentes. Las oposiciones están implícitas en el proceso educativo, es difícil que el educador en su práctica las perciba, pero la reflexión sobre el actuar profesional puede hacerlos evidentes y es deseable que así sea, porque dan otra visión a la formación.

La vida es oscilación entre contrarios: regularidad de la naturaleza-libertad de decisión, lograr-fracasar, ser-nada, infinito del universo-finito-objeto de estudio, absoluto-relativo, perdurable-efímero, entre otros. Cada término necesita ser concebido por la existencia del otro.

Mariano Maresca traza cuatro antinomias fundamentales del proceso educativo: primero, “ser y deber ser”; segundo, “autonomía y heteronomía”; tercero, “información y formación” y por último, “educación individual y educación social” (Mulé, 2001).

Las dos primeras se refieren al aspecto formal y las dos últimas al contenido. La primera, la relación entre ser y deber ser, necesita ser integrada en el proceso educativo, es lograr la autoconciencia, conocerse en la intimidad de ser pensante y ser capaz de captar un deber ser exterior, esto conduce al valor de la autonomía formativa y a la influencia de la heteroeducación. Se han reunido dos antinomias, pero puede asociarse el resto, porque para integrarlas hay que reflexionar sobre la importancia del material que se aporta al educando a partir de los contenidos y saber si éste es básico o sólo es un pretexto para lograr la formación de la personalidad, acá está el dilema entre instrucción formativa o informativa, es saber cuál es el fin básico de la educación. La finalidad educativa exige una respuesta ante el conflicto que surge en todo individuo, entre sus intereses individuales y los objetivos y exigencias sociales. Este tema es básico al inicio del siglo XXI, cuando la migración es más frecuente y las sociedades están integradas por personas con cosmovisiones y prácticas diferentes. El salón de clase no es ajeno a este proceso, se privilegiarán los derechos de cada alumno o se le formará señalando los valores de las creencias tradicionales, y de las costumbres de los grupos a los que hay que integrarse. Será el dilema entre “busca tu proyecto de vida” o “incorpórate a lo que hemos vivido de generación en generación”. Por lo tanto, las cuatro antinomias están interconectadas y no tiene mayor interés establecer puntualmente el paralelismo porque éste también es móvil, válido para unos casos e inútil en otros.

¿Cuáles son los opuestos sobre los cuales es oportuno reflexionar en las primeras décadas del siglo XXI? La respuesta sería una extensa lista, en esta ocasión se hablará del dilema de educar en la austeridad o el consumismo y en la disyuntiva de formar personas que vivan y defiendan el estilo de vida del que proceden o tengan una cultura cosmopolita más allá

de las propias tradiciones. Una primera oposición radica en defender una vida sencilla o, por el contrario, buscar el placer y el confort.

Los medios de comunicación electrónicos han permitido el enlace entre personas en tiempo real y el acceso a fuentes de información impensables hace décadas, junto a multiplicidad de formas de entretenimiento. Esto exige consumir, comprar un equipo y luego otro, porque existe la “obsolescencia programada”. Para tener rápidamente la satisfacción de los deseos es obvio que toda persona preferiría conseguir algo con mínimo esfuerzo a obtenerlo con trabajo duro. Además, la vida actual está al servicio de lo lucrativo y atractivo, en lugar de buscar la rutina y la disciplina, prácticas que fueron ejes de la educación anterior. Incluso una vida de consumo se vive como expresión de “autonomía de autenticidad y de autoafirmación” (Bauman, 2013:137). ¿Dónde quedaron el compromiso con búsqueda de ideales, la devoción, la responsabilidad, en la vida de los estudiantes de licenciatura?

El desarrollo ha mermado la calidad de vida de la mayor parte de la población humana así como la de otras especies. No sólo acaba los recursos naturales del planeta, daña y rompe el equilibrio de los ciclos naturales (Olivares, 2015). El incremento industrial ha rebasado todas las fronteras en búsqueda de beneficio económico, esto ha causado un marcado aumento del número de personas en pobreza extrema, cuyo derecho a la vida, a la salud y a la educación se ve inalcanzable.

El decrecimiento es entendido como una decisión de frenar la producción industrial que mina los recursos naturales y contamina enormemente al planeta, por lo que el derecho a la vida en general se ve amenazado. Es un movimiento que tiene dos niveles: el individual y el colectivo. El primero consiste en hacer un trabajo personal para desacostumbrarse de la voluntad de ser todopoderosos. Se pide volver a una sencillez voluntaria, a una sobriedad feliz. Ello consiste en cultivar la alegría de vivir y la calidad de vida (Álvarez, 2010). Desde el punto de vista colectivo las legislaciones local, nacional e internacional impedirían un desarrollo que a largo plazo causaría desolación.

La educación no puede estar ajena al dilema actual: aumentar o disminuir el crecimiento. Un compromiso ético con el planeta, con lo viviente y con el futuro indica la necesaria dirección a tomar. La conciliación de la dualidad no se produce al adoctrinar en clase sobre la necesidad de evitar

el crecimiento, sino en presentar el problema, abrir el debate y dejar que cada alumno realice su elección antes de cada compra innecesaria.

La segunda oposición, objeto del debate actual, consiste en educar basándose en la pertenencia a una cultura o formar ciudadanos mundiales. En 1994 Nussbaum publica el ensayo “Patriotismo y cosmopolitismo”, reestructurado más tarde y editado junto con 29 réplicas; posteriormente 16 de éstas integran el libro *Los límites del patriotismo*, publicado recientemente, con nuevas respuestas de la autora. La controversial tesis de la autora se centra en defender que los estudiantes de su país deberían prestar atención a la historia y situación actual de su nación y también aprender más sobre la historia, problemas y éxitos de otros países como India, Bolivia, Nigeria y Noruega. Además se pregunta si se debe poner énfasis en la idea de que los alumnos son ciudadanos de un mundo de seres humanos y tienen que compartirlo con personas de otros países (Nussbaum, 2013:240). Se inspira en el pensamiento estoico, con este fundamento ubica las filiaciones locales rodeadas de una serie de círculos concéntricos. Éstos parten del yo, luego está la familia inmediata, sigue la familia extensa, el vecindario, los grupos locales, los compatriotas, hasta llegar a la humanidad entera.

No debemos abandonar nuestros afectos e identificaciones particulares, ya sean éstas de tipo étnico, religioso o basadas en el género. No es necesario que pensemos en ellas como algo superficial, puesto que, en parte, constituyen nuestra identidad. Podemos y debemos dedicarles una especial atención en la educación. Pero, al mismo tiempo, debemos también trabajar para hacer que todos los seres humanos formen parte de nuestra comunidad de diálogo y sean de nuestra incumbencia; basar nuestras deliberaciones políticas en esta comunalidad entrelazada y conferir una atención y un respeto especial al círculo que define nuestra humanidad (Nussbaum, 2013:28).

Entre las numerosas réplicas, en este artículo se han elegido las de Glazer y Walzer. El primero considera que los compromisos y derechos con los demás implican costes pagados por los ciudadanos de un determinado país y defendidos por soldados con nacionalidad. Esto no significa denigrar a los demás, pero entiende que las fronteras son importantes y no cree que una realidad cosmopolita sea mejor que la actual:

[...] las fronteras tienen sentido y son importantes, y poseen también una utilidad práctica. Una tendencia observable en todo el mundo sugiere que la mayor parte de la población quiere que sus gobiernos sean más pequeños y menos distantes de lo que son ahora, en lugar de aumentar las atribuciones de otros centros de poder más grandes y más cosmopolitas (Glazer, 2013:87).

Por su parte, Walzer, célebre por su postura comunitarista donde defiende “la pertenencia”, como una esfera básica de la justicia, cree que en una educación cosmopolita supliría carencias usuales. Considera útil la imagen de los círculos concéntricos porque muestra lo absurdo de afirmar que el amor a la humanidad es el sentimiento básico, por el contrario, es el más lejano. Lo adecuado sería una descripción comprometida con los círculos internos para abrir el pensamiento a los próximos; califica como peligrosos tanto al patriotismo como al cosmopolitismo:

Los crímenes del siglo XX han sido cometidos, alternativamente, por patriotas y cosmopolitas perversos. Si el fascismo representa la primera de estas perversiones, el comunismo, en su versión leninista y maoísta, representa la segunda (2013:162-163).

Lo que se defiende en este texto es una postura intermedia donde en algunos momentos lo local sea importante, mientras en otras ocasiones lo mundial necesita prevalecer y analizarse, cada tema y momento dentro del salón de clase dirigirá el análisis hacia un extremo, hacia el otro o hacia un término equidistante de ambos. Una vez más se reclama la prudencia y sabiduría del docente.

## **Reflexiones finales: hacia la esperanza**

Lo propuesto en este texto es, en primer lugar, tomar conciencia de las dualidades dentro de las cuales cada docente ha sido educado, recordar que se trata de un modelo casi inconsciente, por ello el profesor lo repite en su clase. Se proponen diversas actitudes, entre éstas: tener presente la falsedad de pensar que las personas tienen un cuerpo esclavizante, mientras se forma un intelecto libre.

Estar alerta cuando se observa una educación que deja a un lado las experiencias y las emociones. Recordar que los contenidos son necesarios

como tales y como pretexto para formar personalidades en búsqueda de los fundamentos de cada afirmación, porque la ciencia es crítica y autocorregible. Encontrar el término medio dentro del debate sobre si se forman personas que colaboran con el crecimiento económico o lo desaceleran. Tener una postura equidistante en la discusión sobre enraizar al alumno dentro de sus tradiciones o ayudar a crear un ciudadano cosmopolita.

En segundo término, es urgente empezar a valorar el papel del docente dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. No se propone en este artículo que la clase se centre en la labor del educador, como en el método clásico, sino que la sociedad tenga claro que ha privilegiado otras profesiones y ha relegado a los maestros, los ha convertido en monitores que ejecutan programas y asientan calificaciones. Puede observarse esta indiferencia ante la necesidad urgente de modificar la educación en la lista de exigencias que la población tiene, ahí están ausentes reclamos de los ciudadanos por mejores maestros y escuelas normales de calidad.

Es innecesario recordar la multitud de dificultades que enfrenta la educación actual, desde docentes convertidos en funcionarios, quienes emplean una parte importante de su tiempo en hacer informes, hasta alumnos entretenidos con sus teléfonos móviles, semiocultos entre las libretas para poder continuar recibiendo y enviando mensajes.

Otras realidades pueden inspirarnos. Imaginemos el suelo árido de la isla Lanzarote, tenemos fósiles cubiertos por la lava de erupciones volcánicas, textura franco-limo-arcillosa, de color negro. Técnicamente se lo describe con bajo contenido de materia orgánica, débil actividad biológica, reacción alcalina, con acumulación de carbonatos y sulfatos, cuya superficie es pavimento desértico y costras de sellado. La ceniza negra volcánica impide el crecimiento de la vegetación, pero posee propiedades de retención del agua procedente del rocío. El visitante ve ese suelo, donde se han colocado pequeños muros de piedras apiladas, formando una herradura, para impedir la acción del viento y en el centro del arco así formado, una pequeña planta, porque en ese hábitat hubo quien creyó en su capacidad de sembrar vides, plantarlas ahí, porque debajo de la ceniza el suelo es fértil, formado por arcilla y arena sobre un lecho de roca caliza. En esa pequeña isla hoy existen trece bodegas con “denominación de origen”: “Vinos de Lanzarote” con premios internacionales desde 2004 a la fecha, reconocimientos ininterrumpidos año tras año.



Hoy la educación puede ser observada como un parcial desierto, queda la esperanza de que existan maestros que siembren otras “vides”.

## Referencias

- Álvarez Lozano, Luis (coord.) (2010), *Un mundo sin crecimiento*, México, Centro de Estudios Ecuménicos.
- Barba, José Bonifacio (2013), *Educación para los derechos humanos*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Zygmunt (2013), *Sobre la educación en el mundo líquido*, Madrid, Paidós.
- Bergson, Henry (1999), *Ensayo sobre los datos inmediatos de la conciencia*, Salamanca, Ediciones Sígueme.
- Bernstein, Richard (2010), *Filosofía y democracia: John Dewey*, Barcelona, Herder.
- Delors, Jacques (1996), *La educación encierra un tesoro*, Madrid, UNESCO.
- Descarte, René (2005), *Meditaciones metafísicas*, Madrid, Alianza.
- Dewey, John (1998), *Democracia y educación*, Madrid, tercera edición, Ediciones Morata.
- Dewey, John (2004), *Democracia y educación*, Madrid, sexta edición, Morata.
- Fleitas Araujo, Saulo (2012), “O lugar de Christian Wolff na História de Psicologia”, *Universitas Psychologica*, Bogotá, vol. 11, núm. 3, julio-septiembre, pp. 1013-1024.
- Glazer, Nathan (2013), “Los límites de la lealtad”, en Nussbaum, Martha, *Los límites del patriotismo*, Paidós, Barcelona, pp. 85-90.
- James, William (1989), *Principios de psicología*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Morin, Edgar (2001), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona, Paidós.
- (2006), *El método 5. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*, Madrid, Cátedra.
- Mulé, Paolina (2001), *I principi teorici de lla pedagogía di Mariano Maresca*, Coenza, Pellegrini Editore.
- Nussbaum, Martha (2013), “Patriotismo y cosmopolitismo”, en Nussbaum, Martha, *Los límites del patriotismo*, Paidós, Barcelona, pp. 21-37.
- Ochoa, Hugo (2011), “Encuentros y desencuentros del idealismo alemán. A propósito de la publicación: correspondencia. Kant, Fichte, Schelling, Hegel”, *Ideas y valores*, Universidad Nacional de Colombia, vol. LX, núm. 147, diciembre, pp. 7-24.

- Olivares, Emir (2015), “La humanidad juega ruleta rusa con el único planeta que tenemos: Mario Molina”, *La Jornada*, 5 de marzo [<http://www.jornada.unam.mx/2015/03/05/sociedad/042n1soc>], fecha de consulta: 5 de marzo de 2015.
- Peirce, Charles Sanders (2012), *Obra filosófica reunida*, tomo II, México, Fondo de Cultura Económica.
- Platón (2008), *La República*, Akal, Madrid.
- Platón (2008), *Teeteto*, Buenos Aires, Losada.
- Russell, Bertrand (1973), *Religión y ciencia*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Walzer, Michael (2013), “Esferas de afecto”, en Nussbaum, Martha, *Los límites del patriotismo*, Paidós, Barcelona, pp. 161-163.

## Documentos jurídicos

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>], fecha de consulta: 23 de febrero de 2015.
- Declaración Universal de Derechos Humanos [[www.un.org/es/documents/udhr/](http://www.un.org/es/documents/udhr/)], fecha de consulta: 20 de febrero de 2015.