

Ser persona y hacerse persona en el cambio de época: desafíos para la formación integral en la escuela y la universidad*

Being a person and become a person in the new era: challenges for comprehensive education in school and college

Martín López Calva**

RESUMEN

Cada vez hay mayor coincidencia en las escuelas y las universidades acerca de la meta de formar integralmente a sus estudiantes. Cada institución tiene su propia visión de lo que significa formación integral y, en algunos casos, se utiliza el término sin una definición precisa que oriente los esfuerzos educativos. Este trabajo plantea los cambios conceptuales que implica esta finalidad educativa en un cambio de época. A partir del planteamiento del problema educativo como la formación del sujeto humano de hoy, se exploran las propuestas antropológicas de la filosofía humanista de Bernard Lonergan (1904-1984) y de la perspectiva de complejidad del pensador francés Edgar Morin (1921-) para caracterizar al sujeto humano de este inicio del siglo XXI, se plantean los desafíos para la formación integral en la escuela y la universidad contemporáneas. Los principales tienen que ver con la dignidad esencial y la efectiva, la multiidentidad humana, la noción de *homo complexus*, la visión de sujeto consciente y sus implicaciones y, por último, la necesidad de formar integralmente en un mundo marcado por la incertidumbre.

Palabras clave: persona, educación, complejidad, formación integral

ABSTRACT

There is a coincidence in integral education as the goal of schools and universities today. Every educational institution has its own perspective about the meaning of such concept and there are some schools and universities that postulate an integral education without a clear definition to guide teaching practices. This paper analyzes the changes in the concept of integral education as an educational goal in a change of epoch. The starting point is that the problem of education is the problem of educating the human being of today. Following the anthropological postulates of Bernard Lonergan's (1904-1984) humanistic philosophy and the french thinker Edgar Morin's (1921-) theory of complexity, in order to describe the 21st century human subject, the main challenges for integral education in schools and universities today are established. This challenges are related to: essential and effective human dignity, human multi-identity, the notion of *homo complexus*, the conception of human as conscient subject and finally, the necessity to educate comprehensively to students in a world characterized by uncertainty.

Key words: person, education, complexity, comprehensive education

* El planteamiento que da pie al desarrollo de los desafíos para la formación integral que se proponen en este trabajo está tomado de mi libro: *Educación humanista*, parte 2, caps. 1 y 4, cuya referencia completa se cita en la sección correspondiente.

** Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP); juanmartin.lopez@upaep.mx

EL PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN Y LOS CAMBIOS NECESARIOS

*El problema de la educación es el problema de la educación hoy.
No se trata de educar a los primitivos, ni a los antiguos egipcios,
ni a los medievales, ni a la gente del Renacimiento, sino a la gente
de hoy... ¿Cómo introducimos el hoy en las categorías
de cualquier filosofía? Esto no se logra si la filosofía
se ocupa simplemente de verdades atemporales*
(Lonergan, 1998: 48-49)

En efecto, el problema de la educación es el problema de la educación hoy, y esto tiene que ver con que se necesita educar al sujeto humano de nuestros tiempos, que no solo vive en un entorno distinto sino que es, en sí mismo, diferente al ser humano de otras épocas a la vez que es igual.

Esta es la primera modificación que debe darse si se aspira a una transformación educativa que responda al cambio de época. El cambio de visión que va de lo abstracto a lo concreto pasa por aquel de nuestra concepción filosófica, pues no puede incorporarse el hoy a una filosofía que habla de verdades atemporales. Se requiere un cambio de perspectiva que deje de concebir al ser humano como una abstracción, una esencia, una categoría teórica, un “elemento” del proceso educativo, y lo empiece a pensar como un sujeto concreto, como alguien que nace, crece, se desarrolla, muere, ríe, llora, se alimenta, ama y necesita ser amado, piensa y conoce, se equivoca y rectifica, juega y disfruta de la vida.

El cambio de la visión abstracta del ser humano a la concreta no significa que se deba hablar en particular de cada caso, de cada sujeto en particular y que sea imposible hablar teóricamente de los sujetos de la educación en general. Implica, sí, una renovación de nuestro punto de vista para poder considerarlos no como abstracciones sino como un “universal concreto”, tratando de acercarnos a su comprensión de una manera compleja y dinámica, dejando atrás las categorías estáticas, esencialistas o conceptualistas que predominan en las visiones del ser humano que generan-se generan en la educación.

Este cambio implica la comprensión de que el ser humano —ontológicamente— significa, de manera simultánea, hacerse hu-

mano –existencialmente– porque los seres humanos concretos tienen el desafío de humanizarse, puesto que como bien decía Graham Greene: “Ser humano es también un deber”. En esta concepción de la persona como ser inacabado que se hace a sí mismo está el fundamento concreto de la educación que es el ser educando, rasgo específico de la humanidad como especie no fijada (Fullat, 1992).

La incorporación del hoy, es decir, de la dimensión histórica, dinámica, cambiante del ser humano, es un paso que se sigue del cambio de la visión abstracta por la concreta. El sujeto de la educación es un ser histórico, que está viviendo en el tiempo, que está hecho de tiempo y, por tanto, no puede permanecer estático e inmóvil. La educación es un proceso que sucede en el tiempo y que está profundamente marcada por el momento en que ocurre.

El cambio de lo abstracto a lo concreto en la visión del ser humano que genera y es generada por la educación debe estar acompañado del cambio de perspectiva que va de lo simple a lo complejo, de la comprensión del ser humano desde una sola perspectiva o característica primordial, a la búsqueda de una caracterización multidimensional de lo humano, además de una modificación en la relación ser humano-naturaleza.

Este cambio de la visión simplificadora a la visión de complejidad del ser humano, que se desprende del problema de la educación planteado, implica la transformación de múltiples aspectos. Los más significativos para fines del repensamiento de la formación integral en el cambio de época son aquellos que se dan en la manera de concebir la identidad humana, la relación de la persona con los otros seres humanos, con la naturaleza, la conciencia y la finalidad humanas.

La identidad humana

El cambio de perspectiva señalado implica repensar, profundamente, el problema de la identidad humana y, en este sentido, la primera conclusión es que esta no es algo definido sino que está en definición; no es algo escrito sino que está escribiéndose; no es algo que pueda ser atrapado sino que se escapa siempre y presenta nuevos cuestionamientos. La identidad humana responde más a la defini-



ción de misterio¹ –realidad dinámica de la que surgen siempre nuevas preguntas, que no termina de resolverse– que a la de problema –búsqueda de respuesta o soluciones–, pues nos enfrenta a un proceso interminable en el que una respuesta, descubrimiento o definición nos lleva, necesariamente, a nuevas preguntas por resolver.

El ser humano ha sido definido en su identidad como animal racional y como animal político (Aristóteles), “sustancia racional de naturaleza espiritual” (Santo Tomás), como animal simbólico (Cassirer), como “animal de realidades” (Zubiri), como “ser para la muerte” (existencialismo ateo) y, sin embargo, cualquier definición deja fuera rasgos fundamentales de lo humano que escapan, sin duda, a nuestros esfuerzos de conceptualización.

“Las definiciones son abstractas” dice Lonergan (1988: 33) y por ello evita definir al bien humano y al ser humano. Tanto él como Morin (2003) y otros maestros de reflexión se esfuerzan por describir y caracterizar al ser humano en toda su complejidad, advirtiendo desde el principio que esta tarea es imposible de lograr del todo y que debemos tener claro que el ser humano tiene una identidad dinámica y en permanente construcción.

Sin embargo, a partir del planteamiento lonerganiano del “flujo de conciencia” y del “polimorfismo de la conciencia” y del de Morin sobre “el sujeto” y “las identidades humanas”, es posible aproximarnos a una posición orientadora que nos ayude a definir, en términos generales, el cambio del punto de vista de ser humano en la educación en cuanto al aspecto de la identidad. Diciéndolo de manera sintética, podríamos caracterizar el cambio desde una identidad humana esencial, fija y universal a una multiidentidad dinámica, flexible, en permanente construcción.

Tanto Lonergan como Morin coinciden, como muchos autores contemporáneos, en el enfoque del ser humano como unidad, compuesto por múltiples dimensiones. El ser humano es, entonces, una unidad auto-eco-bio-psico-socio-cultural, que se autoorganiza y autorreforma, pero con la necesaria interacción de elementos del entorno, de su propia estructura biológica, de elementos de su constitución psicológica –temperamento, personalidad, habilidades cognitivas y afectivas, etc.–, de la sociedad en la que nace y vive

¹ Visión del filósofo existencialista Gabriel Marcel (2002) del ser humano como misterio.



—elementos de poder, estrato social, organización social, etc.— y de la cultura en la que se desarrolla y de la que es producto-productor —significados, valores, modos de vivir a partir de estos—. Es una unidad racional-afectivo-pulsional, en la que su desenvolvimiento y proyecto existencial van dependiendo de sus decisiones y acciones, las cuales son movidas de manera concurrente, complementaria y también antagonista entre las pulsiones básicas, el tejido de su afectividad y los elementos que surgen de su reflexión racional.

Esta complejidad estructural se manifiesta en que el ser humano no tiene una sola identidad fija y definida sino una multiidentidad dinámica. Es un ser con una “conciencia polimórfica” (Lonergan, 1999) que se despliega en el ámbito biológico —desarrollo físico, sexualidad, alimentación, salud—, estético —dimensión lúdica, goce de la belleza y creación de belleza—, intelectual —ciencia, filosofía— o dramático —construcción práxica de la propia vida y de la historia colectiva—, un *homo* que es *sapiens* (conoce), *ludens* (juega), *oeconomicus* (organiza), *poeticus* (crea y disfruta), *faber* (produce), etcétera.

Esta multiidentidad humana se manifiesta también en la dimensión ineludiblemente individual del ser humano que es, al mismo tiempo, inevitablemente social y cultural; de manera irrenunciable es individuo-sociedad-especie (Morin, 2003).

La relación del ser humano con los otros seres humanos

La dimensión del sujeto como individuo-sociedad-especie a partir de esta estructura biológica individual, que es al mismo tiempo intersubjetiva, de este “nosotros primario” que, como dice Lonergan (1988), precede a la construcción de cualquier “nosotros libre y responsablemente decidido”, hace necesario un cambio en el enfoque imperante acerca de la relación del ser humano con los demás.

Las visiones extremas, entre el individualismo exacerbado y el sociologismo radical, provienen de una inadecuada comprensión de esta parte de la identidad humana, que es irreductiblemente individual y al mismo tiempo irrenunciablemente social y comunitaria. Es falso —al menos afirmado como absoluto— que el ser humano sea un individuo que deba centrarse en sí mismo

y competir con los demás que le rodean; también es falso que la sociedad sea simplemente la suma de individuos y que el progreso provenga de dejar a cada uno actuar de manera libre, sin ninguna restricción. No puede sostenerse tampoco la afirmación –al menos de manera absoluta– acerca de que no existen individuos sino solo la sociedad, como tampoco es verdad que las personas sean incapaces de tomar decisiones autónomas y que la sociedad determine totalmente su existencia. Es erróneo afirmar que el ser humano es un enemigo de los demás seres humanos como lo afirman las visiones naturalistas negativas –el hombre, lobo del hombre–; asimismo, resulta equivocado sostener que la convivencia humana pueda ser todo amor y armonía, como lo pregonan las visiones espiritualistas o idealistas, o los naturalismos ingenuos.

La relación del ser humano con los demás parte siempre de la intersubjetividad espontánea estructural, que no es la norma de una buena convivencia, y puede tener elementos de competencia y agresión, o de empatía y colaboración, ambos sustentados en la simple pulsión o el afecto espontáneo. La intersubjetividad espontánea es solo el punto de partida hacia la construcción posible, pero no necesariamente actual, de comunidades humanas más o menos armónicas, más o menos sustentadas en la fraternidad, la solidaridad y el amor. Pero este trabajo de construcción de comunidad humana es un reto y una tensión permanentes, un camino inacabable en el que siempre se puede ir ganando en armonía, pero nunca se está exento de la intervención de factores de poder o de intereses egoístas, de competencias destructivas entre sus miembros, de imposiciones de unos sobre otros. La construcción de comunidad –que no es solo el agregado de personas que comparten ciertas normas, sino el proceso por el cual se van construyendo significados y valores más o menos asumidos en común– es una tarea que requiere el esfuerzo, la persistencia y la corresponsabilidad de todos sus miembros; es el camino hacia o en el frágil equilibrio –fruto de la coexistencia de los “principios de inclusión y de exclusión” que definen a todo sujeto– entre el egoísmo que separa y el colectivismo que desvanece a los sujetos humanos individuales.

La relación del ser humano con la naturaleza

El cambio en la visión de lo humano lleva consigo también una transformación en la perspectiva sobre la relación del ser humano con la naturaleza. El punto de vista dominante, en nuestra educación, sigue considerándolo como alguien “superior” y desarraigado de la naturaleza, que tiene el “derecho” de dominar e incluso de destruir la naturaleza porque la tiene “a su servicio”. El cambio de visión tiene que pasar por el proceso de arraigo del ser humano en el mundo natural al que pertenece, porque ha emergido de él y depende de él para sobrevivir; tiene que devolverle al sujeto de la educación su identidad como ser plenamente biológico y ecológico, como ser formado estructuralmente de manera semejante a otras especies animales, como miembro de una especie distinta, pero que constituye parte integral del dinamismo de la vida sobre la tierra.

Esta reintegración o nuevo arraigo del ser humano a la naturaleza tiene una primera y principal consecuencia educativa que, en alguna medida, está empezando a introducirse en las aulas en los últimos tiempos: la educación para el conocimiento, el respeto y el uso responsable de los recursos naturales; la educación del educando como parte de un ecosistema y de una biodiversidad de la que depende para subsistir.

La educación ambiental, con sus búsquedas teórico-metodológicas, tiene en mucho el sustento de la visión de complejidad afín a la perspectiva moriniana: la idea de educar no solo en el amor abstracto y romántico a la naturaleza sino en la convicción de que somos parte de esta y que dependemos de ella para vivir; educar desde la perspectiva de una necesidad urgente de cambiar nuestros modelos de desarrollo para apuntar hacia sociedades que construyan procesos de desarrollo sustentable.

Sin embargo, es necesario subrayar el enfoque moriniano –en el que coincide con Lonergan plenamente– del simultáneo “arraigo y desarraigo” del ser humano respecto a la naturaleza. El cambio de perspectiva no puede llevar a un giro de extremo a extremo, que pase de una visión del ser humano como distinto y separado de la naturaleza y dueño de ella, a una del ser humano como parte indistinta de la naturaleza. La persona está arraigada a



la naturaleza por su condición biológica irrenunciable, pero está a la vez desarraigada de ella –puede y debe distinguirse de ella– por su capacidad de conocer, de generar cultura, de expresarse en un lenguaje de doble articulación; para decirlo sintéticamente, por la conciencia.

De este modo se puede comprender, de manera cabal, la tarea humana que plantea Morin como un doble pilotaje, que implica “obedecer a la vida y guiar a la vida”, es decir, conocer y respetar las reglas de la naturaleza, pero al mismo tiempo orientarla por la inteligencia, la razonabilidad y la visión ética en su desarrollo, y ponerla al servicio del proceso de humanización. La educación debe formar personas capaces de insertarse comprometidamente en este “doble pilotaje”: capaces de conocer y respetar la naturaleza de la que forman parte y al mismo tiempo comprometidas en su orientación en el proceso de auténtica humanización.

La conciencia humana

El cambio en la visión de ser humano, que es generada-generadora de la educación, tiene que ver también con la reconceptualización del sujeto que trascienda la definición clásica aún presente de “animal racional”, por la de “sujeto consciente” o animal “con conciencia”. Esta nueva manera de entenderlo conlleva ya el paso del enfoque simplificador al de complejidad, pues la razón es solo una dimensión de la conciencia que no es una actividad, sino un sistema complejo que articula una gran variedad y tipología de actividades.

El ser humano, entonces, no es un animal racional, sino un ser consciente. La conciencia es una organización compleja de operaciones agrupadas en distintas modalidades o niveles de las cuales una sola es la racionalidad. Este paso implica también otro cambio radical en la perspectiva desde la razón hacia la pasión, desde el cálculo frío hacia el deseo impregnado de emociones, desde el “logos” hacia el “eros”. Porque la conciencia humana es guiada, fundamentalmente, por un eros, una pasión. “El eros del espíritu humano” lo llama Lonergan (1999), y es la fuente que se desdobra en un “irrestricto deseo de conocer” y en un “irrestricto deseo de elegir”, las dos caras de una misma pasión: la pasión humana

por comprender, afirmar y actuar sobre las distintas realidades en que le va tocando vivir a cada sujeto o grupo humano.

El ser humano, el educador y el educando concretos no son racionalidad fría, sino deseo ardiente de conocer y elegir. Esto hace que la educación tenga que ser transformada y no verse más como un proceso sustentado en la razón sino en la pasión —una pasión que es capaz de volverse inteligente, razonable y responsable, pero que no deja de ser pasión—; la pasión del ser humano por humanizarse y por humanizar su entorno en las circunstancias concretas en que le toca vivir. Este viraje radical conlleva muy serias consecuencias pedagógicas, curriculares, administrativas y de gestión del proceso educativo formal.

La finalidad humana

El cambio de la visión del ser humano que es generada-generadora de la educación que vivimos, para pasar de una perspectiva abstracta a una concreta, de una mirada simplificadora a una compleja, de una visión estática a una dinámica, trae consigo también, de manera inevitable, el cambio en la perspectiva sobre la finalidad del ser humano en la tierra y de la vida humana en general.

La visión estática y abstracta que predomina como sustento inconsciente del proceso educativo, en la actualidad, tiene como fundamento el enfoque de una finalidad humana previamente determinada y sabida por los educadores, hacia la cual hay que conducir, o incluso forzar, a los educandos. Esto se traduce en procesos educativos rígidos y estáticos, que se dirigen de manera dogmática y autoritaria.

La finalidad humana, es decir, la finalidad de la existencia de cada sujeto individual y la finalidad de la humanidad en la historia, es algo que no está escrito ni predefinido, que como dice Lonergan (1999) está inscrito en la naturaleza y en nuestra naturaleza solo “como probabilidad emergente generalizada”; como producto que surgirá de la “totalidad de actos de inteligencia, reflexiones, juicios, valoraciones, decisiones y acciones” de todos los seres humanos y de la humanidad como colectivo en el proceso de su existencia en el planeta.

De esta manera, la finalidad humana está escribiéndose, no está determinada, pero es algo que está determinándose, y en ese escribirse y determinarse está implicada la corresponsabilidad de todos los sujetos humanos que deben, por tanto, educarse para tener claridad sobre su papel en la definición progresiva de su destino como humanos, del destino humano y del destino de lo humano sobre la tierra.

Este cambio de perspectiva implica devolver a cada sujeto su papel activo y su responsabilidad compartida y ubicar a todos los seres humanos como exploradores que caminan en una aventura común, marcada por la incertidumbre e impulsada por el deseo del espíritu humano que aspira a trascender todos los límites, y aunque no logra ser ilimitado, en este caminar hacia su aspiración puede ir más allá de algunos límites concretos, ensanchando el horizonte humano.

Además de la transformación en las dimensiones anteriormente descritas, existe otro paso fundamental para el cambio en la visión de ser humano que es generada y generadora de la educación. Este segundo paso se deriva también del cambio de lo abstracto a lo concreto y de lo estático a lo dinámico en la concepción de lo humano, pero se sustenta sobre todo en uno de los principios fundamentales de la complejidad, y está constituido por la introducción del desorden en la visión del universo, de la vida y en el caso que ahora nos ocupa, del ser humano.

ENTRE *DEMENS* Y *SAPIENS*

El hombre se compone de lo que es y de lo que carece
(Ortega y Gasset, en Morin, 2003: 13)

En efecto, el hombre se compone no solo de lo que es o de aquello a lo que debería tender en un proceso auténtico de humanización. El hombre, el sujeto humano, hombre o mujer, se compone también de lo que carece y de lo que lo hace tender hacia su propia deshumanización y destrucción. El desorden no es solo una desviación indeseable y evitable en el proceso humano sino un componente estructural que está siempre presente en este proceso.



Esta introducción del desorden en la visión de lo humano nos lleva a una transformación radical en la concepción de este como un ser dialéctico —o dialógico, diría Morin (2003)— en el que existen siempre tensiones hacia distintos deseos, ideas, orientaciones, acciones y también entre fuerzas que llevan a la humanización y otras que conducen a la deshumanización.

Así, el cambio en la visión de los sujetos de la educación, si se quiere realizar de manera completa, tiene que llegar a este segundo paso en el que se entenderá que el ser humano no es solo racional sino “complejamente” consciente, que su conciencia no es uniforme sino polimórfica, que no es solo *homo sapiens* sino también *ludens*, *poeticus*, *faber*; además de todo ello, el ser humano está sujeto siempre a desviaciones o sesgos de su propia conciencia —dramáticos (escotosis), individuales (egoísmo), grupales (intereses de grupo), generales (practicalismo e inmediatez del sentido común)—, que es *demens* al mismo tiempo que *sapiens*, que es *prosaicus* al mismo tiempo que *poeticus*, que es *consumans* al mismo tiempo que *oeconomicus*, que es *ludens* al mismo tiempo que *faber*.

La introducción del desorden en la concepción del ser humano nos lleva a comprender lo que afirma Morin acerca de que el desarrollo de la humanidad le debe tanto a *sapiens* como a *demens*, que estos se retroalimentan y se apoyan al retroactuar mutuamente, lo cual rompe, de manera radical, con la visión centrada en el orden prevaleciente en nuestra educación, donde el desorden es desechado y visto como perturbador e indeseable.

Aceptar el desorden como parte de la estructura compleja del ser humano y del proceso educativo que lo forma implica toda una revolución en el modo de concebir a los sujetos de la educación y, por ende, los procesos educativos. Ya lo decía Paulo Freire en un curso impartido a educadores: “el educador debe ser sanamente loco y locamente sano” para lograr cumplir con la tarea educativa de manera pertinente.²

La educación debería realizar este paso en el cambio de la visión del ser humano, que es generador-generado por lo educativo

² Tomado del video *Paulo Freire. Constructor de sueños*, editado por el ITESO, en Guadalajara, para el simposium de Educación y valores de 1999, dedicado a Freire.



y reintroducir el desorden y la irracionalidad como un componente de lo que es el ser humano.

La consecuencia central de este cambio es la transformación de nuestro concepto de humanización. ¿Qué significa ir haciéndose humano en el marco de nuestras instituciones educativas?, ¿desde qué perspectiva se concibe este proceso de humanización y qué importancia se le da dentro del proceso educativo?

Pablo Latapí expresaba en su discurso de aceptación del doctorado *honoris causa*, que le otorgó la Universidad Autónoma Metropolitana en 2007, cuatro preocupaciones que están en concordancia con lo que aquí se expresa. Dos de ellas son “el error de una sociedad del conocimiento que contemplara solo el conocimiento útil a la economía y subordinara la Universidad a la empresa”, y lo que llama “la prisión del conocimiento racional” que excluye el desarrollo de otras visiones del ser humano.³

Las otras dos preocupaciones se relacionan con el sustento que está en el fondo de esta visión parcial de humanización, y que permea tanto la perspectiva tradicional como la derivada de esta “innovación tecnocrática”. La primera de ellas, según Latapí, es “el ideal de excelencia” al que considera “perverso”, y la segunda, “los equívocos de la calidad educativa”, que se reduce al aprendizaje de conocimientos –“animal racional”– y se confunde con la idea de “éxito en el mercado laboral”, deviniendo en competencia que genera una sociedad de “ganadores y perdedores”.

La “perversidad” de la exigencia educativa de excelencia se debe a que tiene, de fondo, una trampa filosófica porque se tiende a igualar a perfección. En efecto, el sustento que está tras las visiones de mejoramiento o desarrollo de los sujetos de la educación es el del horizonte de la perfección. La educación debe, sin duda, tender al mejoramiento progresivo de los educandos en cuanto seres humanos, pero el problema radica en que tanto en la visión tradicional como en este modelo de “innovación tecnocrática” se entiende mejoramiento por “perfeccionamiento”.

Un “nuevo humanismo” acorde con los tiempos que corren tiene que denunciar, definitivamente, como lo hace Latapí, estos

³ Conferencia magistral de Pablo Latapí Sarre, al recibir el doctorado *honoris causa*, Ciudad de México, 22 de febrero de 2007. Texto inédito circulado en versión electrónica a los miembros de la Red nacional de investigadores en educación en valores.



ideales de “perfección” y de “excelencia” –el nuevo nombre de la perfección– como aberraciones educativas que tienden a la deshumanización.

Como bien señala Peter (2000), la perfección como ideal es una meta, en sí misma, deshumanizante, porque parte de una visión errónea de lo que es el ser humano, cuya experiencia primordial y primigenia es la de la imperfección, la de la vulnerabilidad, la de la “indigencia”. El ser humano es contingente y vulnerable, y por ello necesita de los demás, pero aun con esta ayuda la especie humana es en sí misma limitada, tanto en sus posibilidades de conocimiento y elección como en la duración misma de su existencia: somos seres que “vivimos de muerte y morimos de vida”, como dice Morin (1995), citando a Heráclito; seres limitados en su proceso y en su duración. De manera que el planteamiento de una finalidad imposible de alcanzar y contraria a nuestra realidad como humanos genera un proceso de frustración progresiva, caracterizado por un síndrome al que Peter llama “perfeccionismo”, y que consiste en un continuo sentimiento de autoculpabilización ante cada error que se comete y de culpabilización del otro cuando este comete un error o tiene una falla. Este síndrome produce, obviamente, una creciente intolerancia hacia la propia vulnerabilidad personal y hacia la vulnerabilidad del otro, lo que hace que la vida se vuelva un continuo sufrimiento. El ideal de perfección ocasiona neurosis, concluye Peter, quien propone una corriente psicoterapéutica llamada “terapia de la imperfección”, que busca justamente, curar a las personas de este síndrome tan propio de nuestra cultura occidental moderna, que muchos hemos llegado a padecer por la forma en que nos educaron en la escuela.

El cambio de visión del ser humano pasa, necesariamente, por el cambio en la visión de humanización que sustenta el proceso educativo y por el cambio en este fundamento equivocado de la búsqueda de perfección.


Esto lleva a una transformación que acepta que el destino humano, la finalidad de los humanos en el universo y del universo mismo, no está sustentado en la certeza sino en la incertidumbre, lo cual transforma nuestro autoconcepto como seres humanos hacia una visión más de sujetos “errantes” –aventureros, siempre de viaje y sujetos de error–, que de “turistas” en una excursión



preplanificada en la que hay un guía que tiene todo controlado y a tiempo. Aceptar que no existe un mapa que describa puntualmente el proceso de humanización, sino que los humanos somos aventureros, que andamos errantes en el mundo y que tenemos solo una “brújula” –nuestra conciencia intencional– que nos marca el norte, pero que nosotros debemos ir eligiendo a cada paso el camino a seguir y descubriendo hacia dónde dirigarnos, es la consecuencia central de este cambio en la visión de humanización.

DESAFÍOS PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL EN LA ESCUELA Y LA UNIVERSIDAD

Se trata de enseñar la humanidad a la humanidad
(Rodrigo de Zayas, en Morin, 2003: 13)



Finalmente, en la educación, se trata de enseñarle humanidad a la humanidad. Esta misión era sencilla para el educador que respondía a una época en la que parecía saberse con exactitud y de manera definitiva qué es la humanidad y cómo se le podía enseñar humanidad. Sin embargo, el reto hoy es mucho más complejo, pues de pronto los seres humanos nos vamos dando cuenta de que no existe esa definición clara y eterna de lo que es la humanidad y de que tampoco existe esa receta única para enseñarle la humanidad. De esta manera, el proceso educativo se vuelve una aventura mucho más incierta, pero a la vez mucho más apasionante, en la que tenemos que ir, progresivamente, desvelando lo que es ser humano y el modo en que esto puede comunicarse a las nuevas generaciones.

Somos los educadores, la vanguardia de la humanidad que debe ir descubriendo y transformando, de manera continua, su visión de ser humano para generar una siempre nueva educación, que produzca esa nueva visión de ser humano que la genera.

Estar en la vanguardia de la humanidad como educadores del cambio de época requiere enfrentar los desafíos que el ser humano y el hacerse humano plantean, que se derivan de los cambios de perspectiva sobre la idea del sujeto que está generando y siendo generada por la educación en la actualidad.

Exploremos brevemente y a manera de cierre algunos de estos desafíos.

Dignidad esencial y dignidad efectiva en la formación integral

En el capítulo sobre el bien humano de su libro *Método en teología*, Lonergan (1988) hace la distinción entre libertad esencial y libertad efectiva. La primera, plantea el autor, es la libertad que tiene todo ser humano por el mero hecho de serlo: “todo ser humano es libre por naturaleza”; es un principio teórico fundamental de cualquier visión humanista. Sin embargo, la libertad que en realidad cuenta en la vida concreta no es esta esencial, que es un principio abstracto, sino la libertad efectiva que cada ser humano individual o que cada grupo humano realmente tiene en su vida. La libertad efectiva es, entonces, el grado de autodeterminación que un ser humano individual o que una sociedad tiene en un momento determinado de su historia; es dinámica, se amplía o se reduce, se gana o se pierde en el devenir de la existencia.

Haciendo una analogía podemos también afirmar que existe la dignidad esencial y la dignidad efectiva, y que ambas son indispensables para la formación integral en el cambio de época y las dos están siendo cuestionadas hoy de distintas maneras.

Todo ser humano tiene una dignidad inalienable por el mero hecho de ser humano. Este es el principio que expresa la dignidad esencial, el fundamento de toda propuesta de formación integral en la escuela y la universidad. No hay formación integral sin un respeto a la dignidad de cada persona.

La dignidad esencial está hoy en riesgo, por una parte, porque no se ha dado en los hechos el cambio de la visión estática, simplificadora y abstracta del ser humano, a la visión dinámica, compleja y concreta. Así, la idea de dignidad se aplica a una visión homogénea de ser humano que tiene ciertos rasgos étnicos, físicos, sexuales, culturales, sociales, políticos o religiosos con la consecuente discriminación y exclusión, implícita o explícita, de aquellas personas que no corresponden a esta idea unitaria. De manera que la formación integral tiene como primer desafío el respeto a la dignidad esencial del ser humano diverso, plural y



concreto, independientemente de su raza, orientación sexual, religiosa o política, nivel socioeconómico, etc. La respuesta a este desafío se llama educación inclusiva.

Pero, por otra parte, la dignidad esencial está hoy amenazada por la reacción radical al antropocentrismo de la visión de ser humano que generó y fue generada por la educación en la modernidad. Esta sobrerreacción se caracteriza por la creciente tendencia a asignar rasgos humanos a las demás especies vivientes, de manera que se habla hoy de “derechos de los animales”, “esclavitud animal”, etc., enfatizando el arraigo del ser humano con la naturaleza y olvidando su condición de desarraigo simultáneo. De manera que muchas posturas que se autodefinen hoy como filosóficas igualan a la especie humana con las demás especies, creyendo que esta igualación e indiferenciación soluciona el problema de la destrucción ecológica provocada por el antropocentrismo moderno.

Este es otro desafío de la formación integral en el cambio de época: el trabajo educativo que produzca, en las nuevas generaciones, una autoconciencia de la condición compleja de arraigo-desarraigo con el universo, de manera que se desarrolle una auténtica conciencia ecológica y un pleno respeto a la naturaleza —obediencia a la vida— porque somos parte de ella, pero al mismo tiempo una plena conciencia de la dignidad humana que se desprende del desarraigo de la naturaleza e implica el compromiso de orientarla —guía de la vida— desde la finalidad de humanización en la que estamos empeñados como miembros de la especie consciente del planeta. Una sana educación para el desarrollo sostenible es la respuesta a este desafío.

Pero además tenemos que considerar la dignidad efectiva como un reto fundamental de la formación integral en la escuela y la universidad. Es la dignidad humana real con la que viven o de la que carecen los seres humanos concretos que habitan hoy nuestro planeta. Este término es indispensable porque de nada sirve formular el principio abstracto de la dignidad esencial, “todo ser humano posee una dignidad inalienable”, si millones de seres humanos viven en condiciones indignas.

La falta de dignidad efectiva de millones de personas que carecen de los mínimos de bienestar en aspectos como vivienda,



salud, alimentación, educación, posibilidades de realización personal, etc., es un desafío imposible de evadir si se habla de formación integral. Es un compromiso de la escuela y la universidad que dice formar integralmente el análisis y la acción para la transformación de la realidad de pobreza y exclusión, que caracterizan a las sociedades excluyentes del mundo global actual.

De manera simultánea, la falta de dignidad de los que viven encerrados en el exceso de los bienes materiales y centran su vida en esta dimensión es también un compromiso de la escuela y la universidad desde una formación integral: ¿cómo formar personas que atiendan su identidad múltiple, su complejidad estructural y puedan salir de la alienación del consumismo para vivir una vida que pueda ser calificada como digna de un ser humano?

Multiidentidad y formación integral

La multiidentidad humana es otro desafío de la formación integral, porque esta no se reduce al trabajo con la identidad individual del educando y el desarrollo de sus potencialidades intelectuales y afectivas. El ser humano tiene una identidad individual pero también una social, y en este sentido la formación integral debe trabajar con el desarrollo de la persona como parte de una sociedad con ciertas características y necesidades de transformación.

Del mismo modo, el ser humano es individual y social pero también tiene una identidad histórica, y en esta medida la formación integral debe ocuparse de crear una conciencia histórica que forme ciudadanos “a la altura de su tiempo”, personas capaces de comprender, críticamente, su propia época y de aportar al desarrollo del drama de la humanidad en el momento histórico en que les toca vivir.

Pero el ser humano es, además, un ser planetario, de manera que la formación integral tiene que ocuparse de la “enseñanza de la identidad terrenal”, del desarrollo del sentido de pertenencia a una especie y a un mundo en el que todos los seres vivos están interrelacionados y todos los seres humanos forman una sola comunidad de destino, de manera independiente de sus diferencias culturales.



El ser humano tiene también una identidad futura, es un ser proyectado hacia el porvenir y comprometido a construir posibilidades de humanización para el futuro a partir de las condiciones del presente y de la herencia del pasado. Así, la formación integral debe ocuparse también del desarrollo de esta identidad futura. En un mundo marcado por el énfasis en el presente y la desilusión del futuro, la formación integral debe aportar elementos para restaurar la esperanza y el compromiso por construir un futuro mejor desde la convicción de que “la renuncia al mejor de los mundos no significa la renuncia a un mundo mejor” (Morin, 2001: 89).

***Homo complexus* y formación integral**

Como ya se ha planteado, el ser humano no es solo *homo sapiens* sino también *homo demens*, es decir, es un ser contradictorio y marcado por dualidades que lo hacen ser *homo complexus*.

De manera que la formación integral del cambio de época tiene también el desafío de asumir las tensiones que implican estas dualidades estructurales de todo ser humano y trabajar con ellas para que se orienten hacia la humanización.

El desarrollo de la razón –*sapiens*– complementado y en equilibrio con el despliegue de la pasión creativa –*demens*–, el orden mezclado con el desorden, el cosmos que coexiste con el caos en un cosmos humanizante. Toda formación integral que busque educar al ser humano del cambio de época debería asumir este reto que implica el trabajo con la parte económica del ser humano, pero también con su ser dilapidador de recursos, de la parte productiva del *homo faber*, así como de la dimensión lúdica del humano que juega y busca el placer y la diversión, el desarrollo de la parte prosaica de lo humano –la preparación para las cosas prácticas, rutinarias y habituales que se deben saber y querer hacer para vivir el día a día– trabajado simultáneamente con el lado poético que implica aprender a vivir buscando la felicidad, construyendo y cultivando la amistad, buscando y dando amor, trabajando por la autorrealización y el desarrollo de los demás.



Sujeto consciente y formación integral

La formación integral en el cambio de época, la educación que pretenda serlo desde la escuela y la universidad inmersas en la sociedad de la información deben trascender la transmisión de conocimientos, la enseñanza de temas o conceptos, la inculcación de ciertos valores inmutables, la indoctrinación en determinado cuerpo de creencias religiosas para centrarse en el desarrollo de la conciencia de los sujetos educandos.

Porque hoy en día, lo dicen muchos autores, enseña mejor los contenidos Internet e inculcan con mayor fuerza los valores –auténticos o inauténticos– los medios de comunicación que los profesores o las instituciones educativas. De manera que el desafío tiene que ver con la promoción de procesos en los que cada estudiante y cada grupo de estudiantes se descubran como sujetos movidos por el deseo de conocer y de conocer con verdad las realidades del mundo en el que viven, que se experimenten como sujetos dinamizados por el deseo de elegir bien –hacer buenas elecciones, elegir lo que es verdaderamente bueno– y que a partir de estos descubrimientos y experiencias se capaciten en la exploración de este deseo de conocer y de esta búsqueda del bien para ser cada vez más competentes y auténticos en el despliegue de las operaciones conscientes e intencionales que los aproximan al conocimiento y a la aprehensión de valor en cada momento de su vida (Loneragan, 1988).



Incertidumbre y formación integral

Un desafío fundamental con el que cerramos esta reflexión es el de la incertidumbre. El mundo de las certezas quedó atrás en la historia de la humanidad y hoy nos enfrentamos a una realidad incierta. “El futuro se llama incertidumbre”, dice Morin (2001) con razón, y nos plantea que vivimos en un océano de incertidumbre que tiene apenas pequeños archipiélagos de certezas.

Sin embargo, la formación integral en muchas instituciones que se asumen hoy como humanistas sigue estando centrada en la enseñanza de certezas: verdades absolutas e incuestionables, teorías científicas vistas como doctrinas o dogmas, valores conside-

rados como inmutables y universales, formas de comportamiento incuestionables y exigibles a todo ser humano, “pensamiento único” en lo económico y lo político.

Esta permanencia e incluso este retorno a la enseñanza de certezas ante el temor y la confusión que produce la incertidumbre no es la solución, aunque parece ser el camino más fácil, y por ello más transitado por educadores e instituciones educativas preocupadas por la vorágine de la globalización económica y la posmodernidad cultural.

La formación integral debe ser capaz de enfrentar de otra manera el desafío de la incertidumbre; tiene que plantearse desde y no contra la incertidumbre, y en lugar de enseñar certezas cada vez más difíciles de sostener y generalizar, buscar nuevos fundamentos teóricos que trasciendan el dogmatismo sin caer en el relativismo, nuevos planteamientos pedagógicos que asuman la pluralidad y la falta de certezas sin perder definición y postura, nuevos métodos que capaciten a los educandos para caminar en la incertidumbre apoyados en los pequeños archipiélagos de certeza y en el dinamismo de su propia estructura consciente, que es una brújula operante sin ser un mapa definido de cómo caminar en la construcción de humanización en un mundo donde no existen modelos únicos de ser humano y de ser humanidad.

Si los educadores y las escuelas y universidades quieren que la formación integral no sea un simple eslogan publicitario, sino una búsqueda constante y sistemática de contribución a la humanización del mundo a través de la formación de ciudadanos y profesionales más humanos, resulta indispensable que se planteen con seriedad estos y otros desafíos derivados del cambio profundo de lo que significa ser humano y hacerse humano en el cambio de época, sobre la necesidad de que este cambio transforme la visión de ser humano que está siendo generadora de la educación y generada por el sistema educativo.

Como afirma Edgar Morin (2003): “La misión parece imposible, pero la dimisión resulta igualmente imposible”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P.** y **J. C. Passeron.** *Reproduction in education, society and culture*, Beverly Hills, Sage, 1977.
- Flanagan, J.** *Quest for self-knowledge. An essay in Lonergan's philosophy*, Toronto, Toronto University Press, 1997.
- Freire, P.** *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 1982.
- Fullat, O.** *Filosofías de la educación. Paideia*, Barcelona, Ediciones CEAC, 1992.
- Giroux, H.** *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI, 1992.
- Latapí, P.** "Conferencia magistral al recibir el doctorado *honoris causa* de la Universidad Autónoma Metropolitana", 2007. Fecha de acceso, 12 de agosto de 2013. Disponible en <http://firgoa.usc.es/drupal/node/41948>
- Lonergan, B.** *Método en teología*, Salamanca, Sígueme, 1988.
- Lonergan, B.** *Filosofía de la educación*, México, Universidad Iberoamericana, 1998.
- Lonergan, B.** *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*, Salamanca, Sígueme/Universidad Iberoamericana, 1999.
- López Calva, M.** *Educación humanista*, tres tomos, México, Editorial Gernika, 2009.
- Marcel, G.** *The philosophy of existentialism*, Nueva York, Citadel Press Books, Kensington Publishing Corp., 2002.
- Morin, E.** *Mis demonios*, Barcelona, Kairós, 1995.
- Morin, E.** *La mente bien ordenada*, Barcelona, Seix Barral, 2000.
- Morin, E.** *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2001.
- Morin, E.** *El Método V. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*, Madrid, Ediciones Cátedra, 2003.
- Morin, E.** *O Método VI. Ética*, Brasil, Editora Sulina, 2005.
- Morin, E., E. Roger y R. Motta.** *Educación en la era planetaria*, Barcelona, Gedisa, 1a. reimpresión, 2006.
- Peter, Ricardo.** *Ética para errantes. La parábola del hijo pródigo*, Puebla, BUAP, 2000.



