

La educación superior desde el antropocentrismo y el biocentrismo

María del Rosario Guerra González

Presentación

El conocimiento eurocéntrico resalta las diferencias, desde el punto de vista lógico marca la disyunción y pospone la conjunción. Esta mentalidad se aprecia en el enfoque que se da a la relación Hombre-Naturaleza. Al definir “hombre” se señala su género inmediato y luego la diferencia específica, la actitud disyuntiva enfatiza las “diferencias específicas” humanas: a los rasgos comunes de la “animalidad” hay que agregarle la racionalidad, el ser social o el crear cultura.

Cada época piensa con sus propias categorías, ancladas en un espacio y en un tiempo; en la mayoría de los casos los hombres y mujeres que viven en una sociedad no son conscientes de ello. Dentro de cada cosmovisión está la idea de defenderla como verdadera, no es un punto de vista más, es la visión correcta.

Una mentalidad occidental es la actitud lógica de definir cada concepto, luego oponer, subrayar las diferencias y así clasificar a cada paso. La Vida es simplemente “vida biológica”, ubicada en reino, tipo, clase, orden, género; de esta manera ha evolucionado el desarrollo científico, que, si bien ha experimentado notorios avances, también ha aislado a las personas del resto de lo viviente y de la Naturaleza.

Este capítulo se refiere a las perspectivas deseables para que la universidad pase de un modelo homogenizante e incluya a la diversidad, es decir, la transición de una postura antropocéntrica a una biocéntrica. Esto de acuerdo con los documentos emitidos por organismos internacionales dependientes de la ONU y con la visión de especialistas.

En la primera parte se contextualiza el antropocentrismo; en la segunda sección se habla del modelo antropocéntrico tradicional; después se habla de la postura biocéntrica; a continuación se aborda la necesidad de una educación desde la diversidad, por último se hace una reflexión final.

El antropocentrismo

El antropocentrismo surge como reacción a un teocentrismo anterior, la humanidad puede autoregularse, es capaz de poner límites por su esencia racional y libre, no presente en otros seres vivos. Desde esta postura “todas las medidas y valoraciones parten del ser humano, y los demás objetos y seres son medios para sus fines” (Gudynas, 2011: 259).

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.

Otra forma de dualismo es el epistémico, aquí aparece la oposición entre experiencia y razón, es el conflicto entre los diversos empirismos y racionalismos. Tradicionalmente, bajo 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 clasificación de las personas es opuesta al pensamiento de los derechos humanos, para quien reconoce jerarquías y aísla en grupos es difícil concebir que cualquier hombre o mujer tiene una dignidad intrínseca.

Dewey muestra cómo 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, 2004: 279). Estos dualismos han dejado su huella en las escuelas, han impedido el libre fluir del que habla el autor de *Democracia y educación*, necesario para formar en derechos humanos. El pensamiento de Dewey marcó una época, hoy es completado con debates sobre la unión de la ciencia y la tecnología y la asociación

de ciencias biológicas y humanismo, con el objetivo de garantizar los derechos humanos de las personas (Suárez, 2014: 639-646).

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).

El autor francés 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). Éste es uno de “los siete saberes necesarios para la educación del futuro”: enseñar la condición humana.

Las antinomias 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 (Sanders, 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.

En 1994 Nussbaum publica el ensayo “Patriotismo y cosmopolitismo”, reestructurado más tarde y editado junto con veintinueve réplicas; posteriormente dieciséis de ellas integran el libro *Los límites del patriotismo*, publicado recientemente, con nuevas respuestas de la autora. La controversial tesis de la filósofa norteamericana 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: 24). 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 básicas 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”(Walzer, 2013: 162-163).

Este modelo es con el que se diseñó la universidad, con una visión homogénea, sin tener en cuenta que existen formas de vida diversas. A continuación se habla de las peculiaridades de ese tipo de educación superior.

La universidad homogénea

En el modelo educativo tradicional es frecuente ver la presentación de un conocimiento descontextualizado, pues quien así expone el saber lo hace desde el absolutismo de la posesión de la verdad; para su visión no es necesario decir quién expresó la información ni cuándo lo hizo, es válida para todos y en todas las épocas

¿Qué imagen del mundo le queda al estudiante? Aquella que sus maestros le han mostrado. Líneas rectas y curvas, éstas regulares e irregulares, trazadas en un papel y luego reconocidas en lo real; historia de las naciones sin aclarar cuál es la visión de los vencedores y cuál la de los vencidos. Se enseña que el mundo *es así*, no aparece el conocimiento como *interpretación*, como una forma de entender lo real. El profesor y el texto exponen con tal seguridad un conjunto de contenidos científicos que el alumno, ingenuamente, piensa que el saber científico tiene áreas sobre las que falta investigación pero aquellas verdades ya demostradas no están sujetas a la duda, jamás los científicos se contradicen entre ellos, la imagen es totalmente objetiva. No es ésta la educación que se necesita.

Es un juego entre conocer y dudar donde estos dos enfoques no pueden perderse de vista uno al otro. Sin este “ir y venir” las grandes preguntas vitales, las interrogantes de la humanidad, quedan fuera, sólo está presente un conjunto inconexo de interpretaciones parciales que se autodesigna “la verdad comprobada científicamente”.

La educación especializada ha *opuesto*, ha subrayado el signo de la disyunción lógica, α o β ; esta disyunción tiene carácter exclusivo, pues se elige una opción o se elige la otra, nunca ambas. Esta oposición exclusiva se manifiesta cuando se dice por ejemplo: se da ciencia o se trabaja el arte, se trabaja de manera individual o colectiva, se razona para ser objetivo o se incluye la sensibilidad; es momento de educar integrando al hombre, la esencia de la universidad lo permite.

Una falsa oposición que merece analizarse es la establecida entre el conocimiento científico –demostrado a través de un método, integrado en un sistema– y el saber tradicional de los pueblos, repetido, no demostrado y en ocasiones contradictorio. En el aula se privilegia el

primero y se considera atrasado al segundo. Entre los diferentes aspectos de la diversidad están las diferencias culturales; en numerosos pueblos la costumbre, la medicina tradicional es parte de lo cotidiano, mientras que la ciencia está en los libros y en unos pocos profesionales. Se ha regresado a lo ancestral en distintas áreas: valor del derecho consuetudinario, herbolaria, etc. Ciencia y tradición son dos maneras de leer el mundo, acerquémonlas en el salón de clase.

Lo expresado en apartados anteriores sobre la necesidad de pensar en estudiantes que no corresponden con un modelo homogéneo tiene vigencia al reflexionar sobre la universidad; coinciden con estas nociones Arévalo y Santos cuando dicen: “No se quisiera que la universidad postergara o ampliara su cuenta pendiente con la inclusión, y sí en cambio, considerara que es hoy cuando hay que trabajar en ella. El espíritu de esta propuesta es abarcar los valores culturales propios de la invención humana con vistas a movilizar a la comunidad universitaria en pro no sólo de la inclusión, sino de una ciudadanía más plena” (Arévalo, 2007: 86).

La universidad no es una institución educativa cualquiera, su misión es específica: combinación de investigación, enseñanza y difusión; no repite la información porque marcha hacia la búsqueda del fundamento de cada afirmación científica; necesita ser crítica aguda al saber y de su aplicación, salvaguarda de la libertad intelectual de profesores y estudiantes; centro de educación moral, artística y espiritual de una nación.

La universidad tiene por misión la búsqueda de la verdad y la formación del espíritu, porque quien busca la verdad está desarrollando simultáneamente cualidades especiales. Por lo tanto, de acuerdo con el Informe Delors es:

- un lugar que conduce a la investigación teórica o aplicada, o a la formación de profesores,
- un centro de formación de profesionales con conocimientos teóricos y prácticos, adaptados a la variedad de la economía,
- una plataforma de educación para toda la vida, reincorporando a los adultos que quieran reanudar sus estudios,
- un interlocutor privilegiado en la cooperación internacional, con cátedras internacionales,
- salvaguarda de los valores del patrimonio cultural,
- determinante en los países en vías de desarrollo gracias a una investigación que resuelva los problemas más graves (Delors, 1996: 21).

Dentro de las funciones sustantivas, la investigación es la indagación para obtener conocimientos fundamentados, la docencia y la difusión son la transmisión de los logros obtenidos en ese camino. Karl Jaspers al analizar la ‘idea de la universidad’ ha dicho: “Si la universidad está al servicio de la ciencia, y si la ciencia tiene sentido por pertenecer a una abarcante vida espiritual, entonces es esta vida espiritual el movimiento propio en la universidad” (Jaspers, 1959: 394). Este autor recuerda que en la universidad se realiza la formación científica, algo más que el saber especializado, es la capacidad de suspender las propias valoraciones frente al conocimiento científico, es poder prescindir de la propia posición en beneficio de un análisis conceptual, es suprimir “el fanatismo y la ceguera”. “La actitud científica es más que el fomentar un conocimiento limitado. Es una formación para la razón. La científicidad es entrega al objeto, es un ponderado sopesar, es búsqueda de opuestas posibilidades, es autocrítica” (Jaspers, 1959: 418).

Cuarenta años después de que hablara Jaspers la investigación de Torres corrobora ese pensamiento:

Hay reconocimientos explícitos dentro del aula –de parte del docente – de la labor que realizan los diversos investigadores promoviendo la generación de conocimientos. Éstos son percibidos como elementos reforzadores del proceso formativo profesional. Por supuesto que hay resistencias e intereses en las relaciones individuales pero ello no restringe significativamente el reconocimiento, de parte del docente, a la fundamental labor del investigador (Torres, 2006: 54).

Las ideas expresadas sobre el hacer intelectual de la universidad han sido olvidadas. Lamentablemente no es necesario enumerar lo que sucede, es conocido por todos, pero, a pesar de ignorarla, la tarea formativa de la universidad sigue estando vigente. Se trata de formación intelectual y también formación moral. Esta misión cambia de acuerdo con las estructuras que adopta la vida histórica de cada nación. En la actualidad se necesita enseñar a defender lo que cada uno piensa y a escuchar las razones de los otros, escuchar el punto de vista ajeno, intentar comprenderlo y respetarlo aunque no se lo comparta. Así es la comunicación como discusión, exige capacidad para poner en duda las ideas personales y estar dispuesto a modificarlas si se demuestra la necesidad del cambio. Por ello dice Fernández: “la universidad debe estar comprometida en la lucha contra el fanatismo, contra el fundamentalismo, contra la condena inquisitorial de otras maneras de ser, contra la segregación y la exclusión en todas sus formas” (Fernández, 2003: 52). Educar en esta actitud es enseñar a convivir en paz, tarea necesaria en un mundo poco tolerante, violento.

El siglo que acaba de terminar tristemente ostenta dos guerras mundiales, intentos de exterminios étnicos, serios conflictos religiosos, crecimiento de sofisticado armamento, entre otras lamentables situaciones. No se ha iniciado un siglo mejor: Afganistán, Irak, Colombia, Pakistán, las “ejecuciones” en México. La lista sería interminable.

La tradición filosófica estableció ruptura conceptual entre la humanidad y el resto de la Naturaleza. Por ello hoy existen otras propuestas educativas que incorporan los saberes ancestrales y a la Naturaleza. Se pasa así de una postura antropocéntrica a una biocéntrica.

El biocentrismo

La postura que pretende terminar con el antropocentrismo convencional parte de interpretaciones sobre el valor objetivo de los ecosistemas y de las especies, porque el valor intrínseco se sustenta en la idea de que de los individuos no dependen los atributos, pues hay algunos independientes a la existencia humana, pues si las personas no vivieran las especies animales y vegetales continuarían con su proceso evolutivo, este hecho es manifestación de un valor en sí mismo. A esta nueva concepción sobre los valores naturales se la conoce como biocentrismo, el nombre se deriva de la importancia que se otorga a todas las formas de vida, no exclusivamente a las humanas.

Es así como se quiebra la postura antropocéntrica, gracias al biocentrismo que le da un valor en sí a los recursos naturales, sin depender de una utilidad humana. No obstante, el biocentrismo no quita a las personas la capacidad de dar valoraciones, pero sí sostiene que algunos valores no dependen de ellas, es decir, los valores intrínsecos. De esta forma, el valor económico no es el más importante al referirse a cuestiones ambientales, ni mucho menos es el que muestra la esencia del entorno. Así, el biocentrismo resalta valoraciones humanas como las estéticas, las religiosas, las culturales y las ecológicas más los valores intrínsecos. En el momento en que se le quita al hombre la exclusividad de otorgar valores, la Naturaleza deja de ser objeto y pasa a ser sujeto, derivado de esto la Naturaleza se hace acreedora de derechos y se implementan deberes hacia ella. La Asamblea General de la ONU, en 2009, estableció el 22 de abril como el “Día Internacional de la Madre Tierra”. En el documento que da origen a la festividad se reconoce que la expresión “Madre Tierra” indica la interdependencia entre los seres humanos, las demás especies vivas y el planeta.

El tema se amplía al pensar no sólo en los animales, sino también en la Naturaleza; surgió el *derecho ambiental* y de ahí el derecho penal con tutela del medio ambiente o derecho

penal de medio ambiente, el derecho ambiental internacional y dentro de los derechos humanos el *derecho a un medio ambiente sano*¹. Tres aclaraciones son oportunas. En primer lugar la expresión “derechos de la Naturaleza” no es equivalente a “derecho a un medio ambiente sano”, éste es un “derecho humano”, son las personas las que tienen derecho a vivir dentro de un entorno digno, son derechos antropocéntricos; los “derechos de la Naturaleza” son propios de un sistema vivo llamado Gaia, Pacha Mama, Tierra u otra denominación. Su representante son los pueblos, las comunidades y tiene la protección del Estado. En segundo término, los “derechos de la Naturaleza” no son derechos de los pueblos indígenas, la Naturaleza es el sujeto de derechos y valen tanto para el mundo rural como para el urbano.

Una tercera aclaración es necesaria para ubicar a la Naturaleza como centro de los derechos, donde también está incluida la humanidad, pero con la puntualización de que la Naturaleza vale por sí misma, con independencia de la utilidad o uso que las personas le den. Junto a esta idea es necesario apuntar que lo afirmado no significa que no se pueda comer carne, pescado u hortalizas, la alimentación es posible siempre que queden funcionando los ecosistemas (Acosta, 2012: 121).

La propuesta plantea la existencia de los “derechos humanos” y “derechos de la Naturaleza”, no subsumen unos dentro de los otros. Con este criterio se han distinguido *megaderechos* (derechos humanos y derechos de la Naturaleza) y *metaderechos* (agua, soberanía alimentaria, biodiversidad, soberanía energética). Le Quan y Vercoutère expresan:

De acuerdo con estos principios, parecería necesario evolucionar de una concepción antropocéntrica de la organización económica y social que amenaza la supervivencia de la especie humana y de toda forma de vida en el planeta, a una concepción biocéntrica. Esto implicaría, en primer lugar, una desmercantilización de la naturaleza, el sometimiento de los objetivos económicos a las leyes de funcionamiento de los sistemas naturales y el respeto de la dignidad humana a la par de una necesaria mejora de la calidad de vida de las personas y de las comunidades (Le Quang, 2013: 32-33).

La mayoría de las sociedades ven a la Naturaleza como fuente de recursos al servicio del poder económico. Así lo relata Vandana Shiva:

Las patentes sobre la vida y la retórica de la “sociedad de la propiedad” en la que todo –el agua, la biodiversidad, las células, los genes, los animales, las plantas– es susceptible de convertirse en una posesión expresan una cosmovisión en la que las formas de vida carecen de valor intrínseco, de

¹ Puntual enfoque de estos aspectos se encuentran en el artículo “El derecho a un medio ambiente sano” de César Moyano Bonilla, publicado en el *Boletín Mexicano de Derecho Comparado de la UNAM*, No. 82, 2011, disponible en www.juridicas.unam.mx/publica/rev/boletin/cont/82/art/art9.htm

integridad y de reconocimiento como sujetos. Es una visión de la vida en la que los derechos de los agricultores a sembrar, de los pacientes a disponer de medicinas asequibles y de los productores a gozar de su cuota justa de los recursos de la naturaleza pueden ser vulnerados gratuitamente (Shiva, 2006: 11).

El problema radica en la privatización de la mayoría de los bienes: el conocimiento, el arte, el agua, la salud y la educación. Las dificultades se multiplican cuando los bienes a custodiar son susceptibles de inversiones en busca solamente de beneficios económicos.

El libre mercado ha permitido el crecimiento de las empresas transnacionales y ha cercado los recursos comunales. Las políticas establecidas por los organismos como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional no han sido creadas con la participación de los involucrados, han prescindido de las economías vivas con culturas diversas. La idea central que se desea destacar es que no todo es susceptible de propiedad, en esto está de acuerdo Amartya Sen. El economista hindú señala cómo no todo está dentro del mercado. El sistema que permite la concreción de los derechos económicos, sociales y culturales no opera como propiedad privada:

Todos los países ricos del mundo –los europeos, así como Estados Unidos, Canadá, Japón, Singapur, Corea del Sur, Australia y otros– han dependido en parte, desde hace ya bastante tiempo, de transacciones y otros pagos que tienen lugar, en buena medida, fuera de los mercados. Entre ellos están los subsidios de desempleo, las pensiones públicas, diversos rasgos de la seguridad social y las provisiones de educación, salud y otros servicios distribuidos por medio de disposiciones ajenas al mercado. Los derechos económicos relacionados con estos servicios no se basan en la propiedad privada o los derechos de posesión (Sen, 2009: 15).

La educación superior diversa

La Naturaleza hace surgir seres diversos, pero las instituciones educativas lo han olvidado y tienen presente un modelo de hombre. Por ello se requiere mirar más lejos e incluir distintas fisonomías, personalidades y culturas. El concepto de educación que se analiza en este texto ha sido tomado del informe entregado a la UNESCO por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Se ha elegido este documento porque es el resultado del trabajo de destacados intelectuales especializados en el área, provenientes de diferentes países.² Para un organismo de la O.N.U. establecer recomendaciones es tarea compleja porque las naciones viven situaciones diferentes y existen distintas concepciones sobre la

² La Comisión estuvo integrada por quince personas, asistidas por catorce asesores, contando con la colaboración de ciento veintinueve personalidades que presentaron estudios y la participación de cuatro instituciones : Asociación Internacional de Universidades (AIU), Consejo Internacional de Educación de Adultos (CIEA), Internacional de la Educación (IE) y la Universidad de las Naciones Unidas (UNU). Rodolfo Stavenhagen fue el investigador mexicano que participó. La primera reunión se celebró en París en Marzo de 1993, la octava y última fue en Nueva Delhi en enero de 1996.

educación, además hay dispares estructuras administrativas y económicas existentes. En una panorámica mundial reina la diversidad de aspiraciones humanas, con diferentes necesidades, situaciones y medios.

Frente a esta heterogeneidad ha sido necesario establecer una misión para la educación y así no perder de vista los objetivos que se desea lograr. La Comisión ha dicho:

La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal. Esta finalidad va más allá que todas las demás. Su realización, larga y difícil, será una contribución esencial a la búsqueda de un mundo vivible y más justo (Delors, 1996: 12-13).

Se trata de desarrollar aptitudes, este concepto no está de acuerdo con la idea de educación como ‘preparación para desempeñar alguna actividad’, noción manejada en el ambiente empresarial donde se pide que las instituciones educativas capaciten eficazmente a sus egresados para desempeñarse en el mercado laboral. La definición de educación de la UNESCO es un llamado a mantener la tarea de formación del hombre en un mundo con poca esperanza, porque en la realidad se ven a cada paso tres enemigos: *la guerra, la criminalidad y el subdesarrollo*.

La tarea educativa tiene la función de responsabilizar a cada persona de su propio desarrollo, del de su comunidad y de la situación del ambiente. La forma de realizar las propias potencialidades es lo que se ha llamado “educación durante toda la vida en el seno de la sociedad”, algo más que la simple actualización informativa. El progreso científico, los adelantos tecnológicos y las modificaciones en el proceso de producción han conducido a que la capacitación escolar pierda vigencia. Hoy no se puede esperar que el acervo de conocimientos acumulado durante la juventud sea suficiente durante toda la vida; se necesita actualización.

Otro hecho se ha dado simultáneamente: cada día son más las personas que se jubilan cuando todavía son activas, su situación física y mental les permite estudiar nuevamente. Por estas razones, la Comisión encontró que la “educación a lo largo de la vida” es clave para vivir en este siglo. Este enfoque incluye formación cultural, laboral y cívica; se refiere a todos los niveles educativos, pero en el tema que nos ocupa interesa la invitación planteada a las universidades a tener sus puertas abiertas a las personas que deseen continuar sus estudios.

Los planteamientos anteriores son generales, al ser llevados a la práctica puede existir confusión. ¿Que el alumno *aprenda a conocer* incluye prescindir del maestro o que la tarea de éste sea solamente establecer una secuencia de actividades que el educando realiza solo? Se trata de un equilibrio. Equilibrio entre la autoformación y la tarea heteroeducativa del profesor, entre adquirir los nuevos conocimientos e incorporar lo que la humanidad ha aprendido durante milenios. Es mantener la enseñanza tradicional con enfoques extraescolares para llegar a tres dimensiones educativas: ética-cultural, científica-tecnológica y económico-social. El docente necesita colaborar en que sus alumnos adquieran conocimientos, jerarquicen hechos y ubiquen el justo valor de la fuente de información. Desde el punto de vista informativo y formativo se requiere esfuerzo para que conozcan la identidad personal y cultural y simultáneamente comprendan a los demás aceptando la diversidad; así se afirman las diferencias y se refuerza la solidaridad.

La visión de la UNESCO, a la que nos adherimos, toma en cuenta los distintos aspectos que integran la vida del hombre, individual y social. La necesidad de multidisciplinaridad al enfocar al hombre o a la sociedad ha sido subrayada por Morin; cada persona es, a la vez, biológica, psíquica, social, afectiva y racional, llena de necesidades y deseos, mientras la sociedad tiene dimensiones históricas, económicas, sociales, religiosas y míticas inseparables. Por esto el mismo autor opta por la palabra *complejidad* como *estar tejido junto* (Morin, 2001: 37).

Una de las tres dimensiones de la educación es la “ética cultural”, formar a las personas para “aprender a vivir juntos”. Toda institución educativa tiene esta misión, por lo tanto, la universidad necesita participar en este movimiento.

Para la Comisión la enseñanza de la tolerancia y del respeto al otro necesita ser tarea permanente. En estas áreas se necesita prudencia. “En efecto, los valores en general y la tolerancia en particular no pueden ser objeto de una enseñanza en el sentido estricto de la palabra: querer imponer valores previamente definidos, poco interiorizados, equivale en definitiva a negarlos, pues sólo tienen sentido si el individuo los escoge libremente.” (Morin, 2001: 58). Estos conceptos necesitan pensarse porque con frecuencia se ha querido enseñar valores.

La educación propuesta consiste en debates sobre dilemas éticos y análisis de casos con implicaciones morales. Es papel de la escuela explicar el fundamento histórico, cultural, de

las diferentes posturas ideológicas, políticas, económicas; es un trabajo delicado porque no debe herirse a nadie. Así, la enseñanza de la historia necesita ser replanteada para dejar de lado los relatos que muestran la superioridad del propio pueblo y señalar que cada nación tiene momentos constructivos de los que se puede aprender, así se entenderá qué es el patrimonio común de la humanidad.

Otras áreas del saber pueden colaborar con la tarea anterior, la filosofía puede mostrar los cimientos de cada idea, la educación cívica necesita rebasar el preparar para el ejercicio político, se necesita formar un ciudadano que asuma su responsabilidad laboral, asociativa y como consumidor. Las instituciones educativas deberían ser modelo de prácticas democráticas, formar al alumno para que elabore su juicio con fundamentos, que sea capaz de dialogar con bases. Morin identifica posibles mentiras individuales y colectivas y dice: “El egocentrismo, la necesidad de autojustificación, la tendencia a proyectar sobre el otro la causa del mal hacen que cada uno se mienta a sí mismo sin detectar esa mentira en la cual, no obstante, es el autor.” (Morin, 2001: 23). La memoria colectiva altera los sucesos; se recuerda o se olvida con filtros nacionales. Cada cultura modifica la información con el objetivo de enfrentarse a argumentos adversos.

Cuando se dice que la educación busca el desarrollo humano, por *desarrollo humano* debe entenderse un proceso que tiende a la completa realización de la persona, a comprenderse y hacerse, a entender a los demás y participar en la vida social.

Los jóvenes hacen frente a su adolescencia con carencias y seguridades, se sienten capaces de incorporarse al mundo adulto, al que juzgan y con frecuencia condenan, y en ese conflictivo momento, deben decidir si van a formar parte del mundo laboral o si aspiran a incorporarse a una institución de educación superior. La educación futura necesita crear planes de estudio en las carreras profesionales universitarias que no cierren las puertas al cambio de proyecto de vida para que las elecciones equivocadas se puedan enmendar.

La mayoría ya ha entendido que la capacitación es cada vez más necesaria para competir en el mercado laboral. No es éste el punto de partida de la Comisión, por esto dice:

La educación no sirve únicamente para proveer al mundo económico de personas calificadas; no se dirige al ser humano como agente económico, sino como finalidad del desarrollo. Realizar plenamente los talentos y aptitudes que cada persona lleva en sí responde a la vez a su misión fundamentalmente humanista, a la exigencia de equidad que debe guiar toda política educativa y a las verdaderas necesidades de un desarrollo endógeno, respetuoso del ambiente humano y natural y de la diversidad de tradiciones y culturas (Morin, 2001: 84).

La comunidad internacional defiende el sentido humanista de la educación; respeta la heterogeneidad de estilos de vida, por ello se necesita en el presente emprender una actividad formativa que permita un equilibrio entre el conocimiento de la propia cultura, defendida como manifestación de la identidad cultural y el conocimiento de otras civilizaciones, para aceptar las diferencias y educar a los miembros de la sociedad en la diversidad.

¿Qué espera la sociedad de las instituciones educativas de educación superior? Puede responder quien acepta la responsabilidad individual en la formación del 'bien común', una minoría. Además, está capacitado para hablar quien conoce la temática, no es válido opinar sobre lo que se ignora. Las instituciones educativas no deben servir a intereses políticos ni económicos sino que necesitan crear las condiciones que permitan el desarrollo de cada persona, o lo que es lo mismo, fortalecer el 'bien común'. Las acciones necesitan pensarse a corto y largo plazo. Se vive la preocupación por solucionar los problemas urgentes, solicitud que merece ser atendida, pero sin olvidar acciones encadenadas en períodos de tiempo más extensos porque también urge resolver problemas profundos que no se puede erradicar en una administración, por ejemplo: la corrupción, el 'uso' de las personas, la pobreza, la violencia en todas sus formas. Enfrentar estos vicios es incursionar en educación continua.

La UNESCO piensa en diversidad de modelos de educación superior para satisfacer la creciente demanda y permitir la educación a lo largo de toda la vida. Incluye los títulos tradicionales, estudios a tiempo parcial, cursos por módulos y modalidad a distancia con horarios flexibles. Esta diversidad de modalidades tiene como objetivo reforzar la igualdad de oportunidades y así permitir sea realidad el derecho de toda persona de acceder a la educación.

Los métodos necesitarán desarrollar el pensamiento crítico, la creatividad, la aptitud para la comunicación, la reflexión independiente, el trabajo en equipo en contextos multiculturales donde se exige reunir el conocimiento teórico y práctico tradicional con la ciencia y tecnología de vanguardia. "La enseñanza de las normas relativas a los derechos humanos y la educación sobre las necesidades de las comunidades del mundo entero necesitarían quedar reflejadas en los planes de estudio de todas las disciplinas, especialmente las que preparan para las actividades empresariales" (Morin, 2001: 66). Es un pensamiento

innovador. Se está invitando a reunir el pensamiento práctico tradicional, el conocimiento teórico de carácter científico y la tecnología actual. La propuesta es típica del hacer de la UNESCO en los últimos años, a cada paso recomienda actividades *transdisciplinarias*, lo que significa integrar enfoques de diferentes disciplinas e incluso, de distintas culturas. Se trata de invitaciones difíciles de aceptar porque implica asociar formas de pensar que tienen distintos puntos de partida. Las investigaciones futuras mostrarán su viabilidad.

Pedir que los planes de estudio de todas las disciplinas que preparan para el trabajo empresarial incluyan la enseñanza de normas de derechos humanos y señalen las necesidades de las comunidades es cambiar el rumbo de estas áreas, *es tomar en serio las declaraciones y pactos que los países aprueban*. El artículo 133 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece que son normas supremas los tratados internacionales firmados por el Presidente de la República y aprobados por el Senado. Los planes de estudio han prescindido de este artículo constitucional, no se enseñan las normas que protegen los derechos humanos, entre ellas, las que salvaguardan el derecho a la identidad cultural de los pueblos. Es oportuno que la UNESCO recuerde la necesidad de informar sobre estos temas.

La inclusión necesaria ha conducido a pensar que no sólo la ciencia merece estudiarse y que no toda forma de saber opuesta a sus postulados es falsa. Por esto Bello presenta cómo en una educación intercultural es necesario un diálogo de saberes, para de esta manera tener en cuenta la alteridad y la atención a los alumnos; prescinde así de separaciones y exclusiones por condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales y lingüísticas (Bello, 2014: 175-193).

Reflexión final

Hoy puede cambiarse judío por musulmán; diferentes culturas, igual humanidad. Cada hombre vive con sus semejantes pero todas las facetas humanas presentan similitudes y diferencias, todos somos similares y simultáneamente diferentes. Esta dicotomía se da en todos los aspectos ya enumerados, desde el biológico –téngase presente a las personas discapacitadas– hasta el social. Las diferencias han pretendido ser limadas por una cultura homogenizante. La globalización de procesos culturales no está dominada por un solo país, ni por Occidente. Una cultura popular de masas domina, quedando fuera los intereses de minorías descuidadas o ignoradas.

Detrás del proceso descrito anteriormente hay intereses económicos –en su mayoría no de inversión sino financieros– que propician una homogeneidad que fomenta el consumismo, dado que se busca que la población compre los mismos bienes. La impresión de un mundo uniforme es parcialmente verdadera, predomina en las grandes ciudades y en áreas suburbanas, mientras los pequeños pueblos y las zonas rurales no participan. Los pobres, con su incapacidad de compra, se mantienen con sus costumbres y valores tradicionales. La universidad es para todos, el presente requiere una actitud incluyente.

No se trata de fomentar la educación bilingüe para los indígenas, sino que todos conozcan diferentes cosmovisiones, lo que incluye asomarse a otras lenguas, no sólo con valor instrumental de comunicación, como el uso reciente del inglés, sino para conocer palabras que implican estilos de vida, por ejemplo *makipurarina* (unir las manos para hacer un trabajo que beneficie a varios, no a toda la comunidad), significa respaldar una forma de vida que exige solidaridad y consumo responsable, pensando en la vida futura.

Maestros y alumnos necesitan modificar su actitud tradicional. Para ello se necesita cambiar los programas de formación de docentes. La renovación de la enseñanza superior requiere ser realizada partiendo de un centro: el alumno como gestor de su proceso de aprendizaje. Si se propone la internacionalización habría que crear instrumentos normativos regionales e internacionales para que los estudios sean reconocidos de un lugar a otro. Las redes facilitan la educación a distancia, pueden permitir la democratización de la enseñanza.

Bibliografía

- ACOSTA, Alberto (2012) *Buen vivir y Sumak Kawsay, Una oportunidad para imaginar otros mundos*, Quito, Abya Yala,.
- ARÉVALO, Norma y SANTOS, Aristeo (2007) “Aportes a la teoría *queer* para la diversidad e inclusión”, *Educere*, año 11, N°. 36, 81-86.
- BELLO, Juan (2014) “Educación intercultural y diálogo de saberes para la paz”, *Ra Ximhai*, Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, México, Vol. 10., N°. 2, julio-diciembre, 175-193.
- DELORS, Jacques (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, México, Ediciones UNESCO.

- DEWEY, John (2004) *Democracia y educación*, Madrid, Morata.
- FERNÁNDEZ, David (2003) “Los derechos humanos en las funciones sustantivas de la universidad” en *La educación superior en derechos Humanos en América latina y el Caribe*, México, Secretaría de Relaciones Exteriores.
- GLAZER, Nathan (2013) “Los límites de la lealtad”, en Nussbaum, Martha, *Los límites del patriotismo*, Barcelona, Paidós, 85-90.
- GUDYNAS, Eduardo (2011) “Los derechos de la Naturaleza en serio”, en Alberto Acosta y Esperanza Martínez, *La Naturaleza con derechos. De la filosofía a la política*, Quito, 239-286.
- JASPERS, Karl (1959) “La idea de la universidad”, en Fichte *et al*, *La idea de la universidad alemana*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- LE QUANG, Matthieu, VERCOUTÈRE, Tania (2013) *Ecosocialismo y bien vivir*, Quito, IAEN Instituto de Altos Estudios Nacionales.
- 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.
- MOYANO, César (2011) “El derecho a un medio ambiente sano”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado de la UNAM*, N°. 82, disponible en www.juridicas.unam.mx/publica/rev/boletin/cont/82/art/art9.htm [consultado el 23 de noviembre de 2019].
- NUSSBAUM, Martha (2013) “Patriotismo y cosmopolitismo”, en Nussbaum, Martha, *Los límites del patriotismo*, Barcelona, Paidós, 21-40.
- SANDERS, Charles (2012), *Obra filosófica reunida, Tomo II*, México, FCE.
- SEN, Amartya (2009) “El capitalismo más allá de la crisis”, *Letras libres*, México, Año XI, N°. 125.
- SHIVA, Vandana (2006) *Manifiesto para una democracia de la Tierra*, Barcelona, Paidós.
- SUÁREZ, Georgina, CASTELLANOS, Idelio, GALVAÑY, María Mercedes (2014) “Ciencia, conocimiento y diálogo de saberes”, *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, Ciudad de La Habana, Vol. 13, N°. 4, 639-646.

TORRES, Sergio (2006) “Identidad formativa de la educación superior, el caso de Biología”, *Revista de Educación Superior*, México, Vol. XXXV, N°. 139, julio-septiembre, 49 – 56.

WALZER, Michael (2013) “Esferas de afecto”, Nussbaum Martha, *Los límites del patriotismo*, Barcelona, Paidós, 105-112.