



Análisis. Revista Colombiana de
Humanidades

ISSN: 0120-8454

revistaanalisis@usantotomas.edu.co

Universidad Santo Tomás
Colombia

Vidal Arizabaleta, Martha Cecilia

Tensiones éticas entre educación humanista y educación para la renta

Análisis. Revista Colombiana de Humanidades, núm. 82, enero-junio, 2013, pp. 199-214

Universidad Santo Tomás

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=515551537007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Tensiones éticas entre educación humanista y educación para la renta*

Martha Cecilia Vidal Arizabaleta**

Recepción: 16 de octubre de 2012 • Aprobación: 11 de diciembre de 2012

Resumen

El presente trabajo reflexiona la tensión entre educación humanista y educación para la renta, teniendo como trasfondo la argumentación de Martha Nussbaum en *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, con el ánimo de pensar el estado de la educación en las sociedades democráticas. La tendencia general en la mayoría de países ha sido considerar el crecimiento económico como el objetivo fundamental de la sociedad, es decir, que se debe buscar, ante todo, el incremento de la riqueza total de la nación, y a este objetivo deben dedicarse todos los esfuerzos del Estado y de la sociedad en general. Desde esta perspectiva, cuando se trata de pensar un sistema de educación, cabe preguntarse: ¿cómo prepara a las personas jóvenes para la vida? ¿Cómo forma en la comprensión de las diferencias culturales y en el pensamiento crítico? ¿Interesan los valores y los sentimientos morales? En últimas, ¿cómo responde el sistema educativo frente a prácticas sociales desviadas en entornos donde se privilegia de forma explícita el crecimiento económico

* Artículo de reflexión, producto de las investigaciones de la autora en los grupos de investigación a los que pertenece en la Universidad Santo Tomás y en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

** Docente del Departamento de Humanidades y Formación Integral de la Universidad Santo Tomás. Coordinadora de la Cátedra de Ética en esta misma universidad. Correo electrónico: marthavidal@usantotomas.edu.co

y la instrumentalización del saber? ¿Qué conductas patológicas podrían asociarse con esta concepción? Por tanto, si la educación es para las personas, necesitan entenderse los problemas que se afrontan en el proceso de transformación de los estudiantes en ciudadanos de la democracia.

Palabras clave: educación humanista, educación para la renta, valores, sentimientos morales, normalidad, anormalidad.

Ethical tensions between humanistic education and education for income

Abstract

This paper reflects the tension between humanistic education and education for income, against the background of Martha Nussbaum's argument in *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, in the spirit of thinking of the status of education in democratic societies. The general trend in most countries has been considering economic growth as the main objective of the society, i.e., we must seek, above all, increasing the total wealth of the nation, and this goal must devote all State and society efforts in general. From this perspective, when it comes to thinking of an education system, the following questions arise: How to prepare young people for life? How to train people to understand cultural differences and critical thinking? Do values and moral sentiments really matter? And ultimately, how does the education system respond when facing deviant social practices in environments that explicitly favor economic growth and the instrumentalization of knowledge? And what pathological behaviors may be associated with this view? Therefore, if education is for people, we need to understand the problems we face in the process of transformation of students into citizens of democracy.

Keywords: humanistic education, income education, values, moral sentiments, normality, abnormality.

Tensions éthiques entre éducation humaniste et éducation pour le profit

Résumé

Ce travail est une réflexion sur la tension entre éducation humaniste et éducation pour le profit, avec, en arrière-plan, l'argumentation de Martha Nussbaum dans *Not for profit. Pourquoi la démocratie a-t-elle besoin des humanités*, dans le but de penser l'état de l'éducation dans les sociétés démocratiques. La tendance générale dans la plupart de pays a été de considérer la croissance économique comme l'objectif fondamental de la société, c'est-à-dire, que, avant tout, il faut chercher à augmenter la richesse totale de la nation, et, pour atteindre cet objectif, doivent être consacrés tous les efforts de l'État et de la société en général. Selon cette perspective, quand il s'agit de penser un système d'éducation, il faut se demander: comment il prépare les jeunes personnes pour la vie? Comment il forme dans la compréhension des différences culturelles et dans la pensée critique? Est-ce que les valeurs et les sentiments moraux intéressent? Enfin, si l'éducation est pour les personnes, nous avons besoin de comprendre les problèmes auxquels ils font face dans le processus de transformation des étudiants en citoyens de la démocratie.

Mots-clés: éducation humaniste, éducation pour le profit, valeurs, sentiments moraux, normalité, anormalité.

¿Qué tenemos que aprender en la vida que nos ayude? Debemos aprender que si tenemos amor en nuestros corazones por todo el mundo, entonces tendremos una sociedad donde las personas se comporten como si los demás fueran miembros de su propia familia. Si junto con los atributos físicos e intelectuales, se les puede enseñar a los niños los atributos espirituales, este mundo se convertirá en un refugio de alegría y paz.

Sant Rajinder Singh ji Maharaj

Conferencia “Educación para un mundo en paz”, Bogotá, 2009

Este artículo se inscribe en las jornadas de reflexión llevadas a cabo por el grupo de interés Humanismo, Ética y Educación, en el marco del Seminario Permanente de Formación Docente del Departamento de Humanidades y Formación Integral de la Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia. El objetivo es exponer algunas ideas relevantes acerca de lo que Nussbaum (2010) denomina “educación para la renta” (pp. 51-74), con el ánimo de pensar el estado de la educación en las sociedades democráticas. Utilizaré un esquema de tesis, hipótesis y razonamientos alternados, para ir destacando y contrastando aspectos problemáticos relacionados con este planteamiento, e iré exponiendo algunas implicaciones en términos del deber ser, relacionados con anomalías o *pathos* culturales, que se derivan de este enfoque en la educación.

Parodiando a García Márquez en *Crónica de una muerte anunciada*, estamos asistiendo a la muerte de las humanidades en la educación en general, un anuncio que comenzó hace años, con el paulatino abandono del estudio de las artes y las humanidades, y con el desdén y la apatía con que se asumen estos conocimientos en los sistemas escolares; incluso existe una preconización creciente desde diversos sectores sociales, sobre la inutilidad y escasa productividad de los estudios humanísticos. Este hecho ha puesto una alerta —preocupantemente silenciosa— en el sistema educativo mundial, en donde se encuentran ejemplos de varias naciones que necesitadas de ingresos, deciden “amputar” en sus políticas educativas el desarrollo de otras aptitudes en la educación ciudadana y privilegiar “la producción de conocimiento en términos de rentabilidad y dividendos”; por consiguiente, deciden respaldar recortes presupuestales

para la financiación de investigaciones humanísticas y sus proyectos derivados; en la medida en que estos recortes se incrementan, se produce una grave erosión de las cualidades esenciales para la vida misma de la democracia.

Ahora bien, sabemos que la construcción de un modelo educativo de una sociedad está íntimamente ligado a su propio desarrollo, dado que establece una transición entre el pasado y el presente, de modo que la pregunta por la educación es, en realidad, la pregunta por las características que deben tener las personas que conforman la sociedad o qué habilidades son necesarias para construir un proyecto determinado de nación; o, desde una perspectiva más alarmante, en palabras de Martín Descalzo, es la pregunta por cómo prevenir instituciones que se conviertan en “fábricas de monstruos educadísimos”.

En lo global, crecer en términos económicos ha sido el objetivo priorizado de las sociedades democráticas enmarcadas en una lógica del mercado y el capital. Desde este punto de vista, los esfuerzos del Estado o del individuo por mejorar la formación de las personas en áreas que no se traduzcan en beneficios económicos directos podría considerarse “una pérdida de tiempo”, a pesar de saber hoy con certeza que incrementar la riqueza y el bienestar de una nación no trae aparejado necesariamente el bienestar de la sociedad. Vale recordar que Adam Smith pensaba que la economía tenía que estar al servicio del bien de las personas, es decir, de la felicidad, de la libertad. Al respecto, Adela Cortina, en el marco de la conferencia “Ética y responsabilidad social en el mundo globalizado”, considera central la idea de Smith: “El mercado en economía es un mecanismo necesario, pero no suficiente. Esta es de las cosas que nunca hay que olvidar. Será un mecanismo necesario, pero no suficiente, hacen falta otros elementos para que funcione bien una sociedad”.

Desde este marco, cuando se trata de pensar un sistema de educación, cabe formular los siguientes interrogantes: ¿cómo preparar a niños(as), jóvenes y adultos para la vida? ¿Cómo formar en la comprensión de las diferencias culturales y en el pensamiento crítico? ¿Cómo forjar valores, virtudes y sentimientos morales? ¿Cómo desarrollar aptitudes

y sensibilidad frente el arte en general, las letras y las disciplinas humanísticas? Y, desde otra perspectiva, ¿cómo esclarecer desde el sistema educativo la emergencia de prácticas sociales desviadas, derivadas de entornos donde se privilegia en forma explícita el crecimiento económico y la instrumentalización del saber? En consecuencia, ¿qué conductas patológicas o desviadas podrían asociarse con esta concepción? En últimas, ¿qué políticas formular para equilibrar estas fuerzas?

Can base en estos interrogantes, consideremos las siguientes tensiones:

Tesis 1: Si la educación es para las personas y para fortalecer su acción en el mundo, entonces necesitamos entender, *conditio sine qua non*, los problemas que afrontamos en el proceso de transformación de los estudiantes en ciudadanos de la democracia.

Razonamiento 1: El que prime en el mundo actual una idea de una educación rentable, capaz de dotar al estudiante de habilidades técnicas, sin la mediación de la formación humanista, conlleva una pérdida progresiva del pensamiento crítico y de la capacidad de los ciudadanos para entender la injusticia.

Razonamiento 2: La construcción de lo semejante, lo que nos une como seres humanos a pesar de nuestras diferencias aparentes, es un proceso muchísimo más complejo, porque esas semejanzas tienen que ver con cosas que no se ven, con categorías que hay que construir, que están mediadas por el lenguaje y el pensamiento, como, por ejemplo, nuestra capacidad de amar, de sentir dolor, pena, nuestra racionalidad y nuestra dignidad como personas.

En torno a lo expuesto, ¿qué puede y debe hacer la escuela para generar ciudadanos de la democracia? En primera instancia, centrar el papel de las humanidades en la educación del sujeto desde la primera infancia. Al respecto, Nussbaum (2010) afirma:

Cuando el niño se hace consciente de la separación entre sí mismo y el mundo, de su propia vulnerabilidad y de la imposibilidad

de satisfacer todos sus deseos, desarrolla un egoísmo narcisista, un sentimiento de repugnancia hacia lo externo que pueda contaminarlo (es decir, que le recuerde su naturaleza mortal) y un sentimiento de vergüenza ante el reconocimiento de su propia vulnerabilidad (p. 59).

Nussbaum hace un recorrido por la formación ética del sujeto en la infancia. En un constante diálogo con la obra de Rousseau, afirma que es necesario motivar la autonomía física y emocional del niño, para que el sujeto supere la tendencia al autoritarismo y la violencia, y de este modo no sienta que, para sobrevivir, debe someter a los demás. Pero también se lo debe educar para aceptar su propia vulnerabilidad y para incrementar los sentimientos de empatía hacia lo diferente, porque estas emociones pueden derivar en que el niño se vuelva un sujeto que, en la negación de su vulnerabilidad, tienda a buscar controlarlo todo (y controlar a todos), que sea incapaz de sentir empatía por quienes son diferentes a él y que acepte la identificación acrítica con un grupo.

En este punto, vale la pena revisar el planteamiento de Hume en el *Tratado sobre la naturaleza humana*, en el que afirma que la reflexión moral debe contar con que todos los seres humanos tienen la capacidad de sentir. Esa capacidad no se limita a experimentar los sentimientos propios, sino que se extiende y nos permite representarnos los sentimientos ajenos y acercarnos a comprenderlos. Los sentimientos individuales se derivan de algo enorme tal como la condición de humanidad, y en este sentido son compartidos por todas las personas (Hume, 1981).

El tipo de educación que reciba una persona, correspondiendo con la edad cronológica, debe basarse, por un lado, en la comprensión sinérgica y entrópica del mundo y, por otro, en procesos que fomenten la comprensión del otro, como también en la capacidad de imaginar estar en el lugar de los demás y en el reconocimiento y la reflexión sobre su relación con un mundo que no puede ni debe intentar controlar en su totalidad. Este tipo de educación está en contra de la idea de una sociedad dedicada al dominio total de la naturaleza (Nussbaum, 2006), de los grupos que se consideran inferiores por ser diferentes y de la jerarquía autoritaria.

Otro aspecto, derivado del anterior, consistiría en comprender cómo emerge la desviación del comportamiento, el *pathos* biológico o cultural en algunas personas, o entender de qué manera quienes han participado en los momentos más atroces de la historia (masacres, genocidios, entre otros) han sido personas normales¹, pero sus actos y hechos son monstruosos y evidencian en su análisis profundas carencias y vacíos en términos de lo humano, patentizan una infravaloración del otro, de sus circunstancias y situación biológica o cultural.

Tesis 2: La conducta negativa no deriva solo de una crianza enferma o de una sociedad enferma, sino que, bajo ciertas circunstancias, es posible observarla en personas que al parecer son *decentes*.

Razonamiento 1: Esto significa, en primer lugar, que el proyecto de construir una sociedad donde estos hechos no se presenten implica preguntarse por las circunstancias que permitieron la emergencia de estos y, además, reconocer qué formas de pensamiento llevan a algunas personas a pensar que la opresión y la atrocidad son expresiones aceptables.

Razonamiento 2: La generación de riqueza es un medio para lograr el bienestar de la población y para construir una sociedad democrática, equilibrada y plural, de modo que no tiene sentido sacrificar, en función de la renta, los fines mismos que se están persiguiendo. Así, las tendencias en educación que proponen disminuir la formación en humanidades para ahorrar gastos ponen en peligro la posibilidad de que se pueda conseguir o preservar la democracia. ¿Con qué nos encontraremos en el futuro si estas tendencias se prolongan?. Pues tendremos naciones compuestas

1 La noción está utilizada en el sentido que desarrolla Michel Foucault en el texto *Los anormales*. La primera de las figuras de lo que Foucault llama el monstruo humano es el que trasgrede la ley. La noción de monstruo es así —en principio— esencialmente una noción jurídica; jurídica en el sentido amplio del término, claro está, porque lo que define al monstruo es el hecho de que, en su existencia y su forma, no solo viola el pacto cívico, sino también las leyes de la naturaleza. Es, en un doble registro, infracción a las leyes en su misma existencia. El campo de aparición del monstruo, por lo tanto, es un dominio al que puede calificarse de jurídico, biológico y plástico. Por otra parte, el monstruo aparece en este espacio como un fenómeno extremo, límite, el punto de derrumbe de la ley y, al mismo tiempo, de la salud y lo natural. El monstruo es así excepcional, precisamente por su rareza, por su carácter de curiosidad de feria; lo que hace que un ser humano sea un monstruo no es solo la excepción que representan en relación a la forma de la especie, sino el problema que plantea a las regularidades jurídicas (se trate de las leyes del matrimonio, de los cánones de bautismo o de las reglas de la sucesión). El monstruo humano combina lo imposible y lo prohibido.

por personas con formación técnica, pero sin la menor capacidad para criticar la autoridad, es decir, naciones enteras de generadores de renta con la imaginación atrofiada. En palabras de Tagore, “un suicidio del alma”. Este suicidio del alma se evidencia no solo en el desprecio a las humanidades, sino de un modo más general en los modelos educativos instrumentales que se imponen hoy en día; modelos en los que la educación es un negocio y se asume que las mayorías deben recibir una formación que apenas les sirva para obedecer a una élite incapaz de comprender el mundo que gobierna (Rudas, 2011).

Razonamiento 3: La escuela es apenas uno de los factores que influyen en el corazón y en la mente del niño durante su crecimiento. La labor de superar el narcisismo y desarrollar el interés por el otro debe realizarse, en gran parte, dentro de la familia. Las relaciones que se dan en la cultura de pares desempeña una función importante; sin embargo, la escuela puede reforzar o socavar aquello que haya logrado la familia, sea bueno o malo, y también puede configurar esa cultura de pares. Al respecto, cabe mencionar las investigaciones de Kindlon y Thopson (2000), en su libro *Educando a Caín*: lo más importante, el principio básico que debiera guiar a todo padre, es mantener intacta la autoestima de su hijo durante toda su vida escolar. Es ahí donde puede llegar a peligrar su éxito y su salud mental. Una vez que termine el colegio, el mundo será diferente; encontrará un nicho donde no ser muy bueno en ortografía o haber aprendido a leer a los ocho años ya no tendrá importancia. Pero si comienza a odiarse a sí mismo porque no hace bien sus tareas escolares, caerá en un pozo del que tratará de salir por el resto de su vida (Kindlon y Thopson, 2000).

Razonamiento 4: Reconocimiento de las estructuras perniciosas que convierten a una persona decente en un ser cruel y desalmado². El desarrollo de la argumentación de Nussbaum propone las siguientes premisas:

- Los seres humanos se comportan mal cuando no se sienten personalmente responsables de sus actos.

2 Véase el experimento de Milgram sobre la “Obediencia a la autoridad” y el experimento de Zimbardo, Universidad de Stanford, 1971: “¿Qué es lo que sucede cuando se coloca a gente buena en un lugar maligno? ¿Podrá la humanidad vencer al mal, o será este el que triunfe?”

- El individuo se conduce mucho peor bajo la máscara del anonimato, como parte de una masa sin rostro, que cuando se siente observado y responsabilizado por tal.
- Las personas se comportan mal cuando nadie manifiesta una opinión crítica.
- Las personas se comportan mal cuando los seres humanos sobre los que tiene poder se encuentran deshumanizados y pierden su individualidad.

Ahora bien, si se prioriza el crecimiento económico como el objetivo fundamental de la sociedad, es de suponer que al tensar la relación entre bienestar económico y desarrollo humano, el corolario de esta tensión sea la disminución paulatina de construcción de capital social o moral, al considerarse estos conocimientos como una “pérdida de tiempo”, en relación con la adquisición de riqueza económica, sin desconocer que gran parte del bienestar humano también proviene de los resultados del quehacer científico y tecnológico.

En este modelo de sociedad y con esa manera de entender la educación, la mayoría de ciudadanos recibirían los conocimientos de un grupo selecto de profesionales altamente especializados en cuestiones técnicas, gerenciales y tecnológicas, a la par que cada participante social obtendría los mínimos suficientes para operar en la esfera productiva y garantizar así alguna eficiencia frente al sistema; en consecuencia, la mayor adquisición de la riqueza generada no se dispondría en términos de justicia distributiva, con gran afectación para el bienestar común.

De esta forma, se encuentra falaz y peligroso —ya lo sabemos— el creer que el crecimiento económico es el único criterio para entender el bienestar de una nación. Lo que preocupa realmente es lo que subyace de forma velada a estas visiones: una sociedad atiborrada de jerarquías interminables, con escasa movilidad social y un exacerbado nacionalismo que puede derivar en la pérdida de la visión humana de la existencia, con una simplificación infamante de la vida: no importa en qué condiciones vivan la mayoría de personas; si al sistema económico le va bien, se debe asumir que a todos les va bien.

Por otro lado, una sociedad como esta solo podría funcionar si la mayoría de personas renuncia a sus aspiraciones de autonomía, ejercicio del libre albedrío y responsabilidad personal como fundamentos sociales, y asuma, por tanto, una actitud receptora, obediente, dócil y acrítica. Al prescindir de todo ello, es muy probable que las instancias de la vida, de la existencia, de la convivencia, de la espiritualidad, del amor y del afecto estén fuertemente suplantadas y canalizadas por impulsos ilusorios de bienestar y placer material, en los que el consumo y la capacidad adquisitiva aparezcan como formas claras y distintas de “felicidad”, y constituyan, a su vez, una especie de valor identitario para ser y estar en el mundo.

En este sentido, el pensamiento crítico-reflexivo, el estudio de las artes y las humanidades o el análisis de los problemas sociales como un conjunto no solo se tornaría innecesario sino detestable, censurable y peligroso, pues lo importante es que las personas usen sus capacidades intelectuales para obedecer y producir con eficiencia, mas no para pensar, razonar o cuestionar. Es decir, para Nussbaum lo que implícitamente propone la “educación para la renta” es una sociedad antidemocrática. Además, es un tipo de educación que, al negarles a sus ciudadanos las herramientas para comprender y cuestionar el mundo en el que viven y al promover un nacionalismo ciego, impide que las personas comprendan la diversidad y la complejidad del mundo y que, en consecuencia, actúen de un modo responsable.

De no poner freno a esta circunstancia, ¿qué pasaría con la importancia de ser sí mismo? ¿Qué pasaría con nuestra capacidad natural para experimentar simpatía e interés por los otros? ¿Qué pasaría con las emociones y sentimientos morales? ¿Qué significado alcanzaría nuestra indagación por lo espiritual y lo trascendente?

La educación humanista hace parte del fundamento de las sociedades democráticas, por cuanto estimula el diálogo y la participación ciudadana en procesos deliberativos y de toma de decisiones; la posibilidad de una expresión pública en condiciones de pluralidad sobre diferentes problemas sociopolíticos y culturales que sea necesario dilucidar; promueve la construcción social mediante procesos consensuados; pone en contacto

sectores sociales antagónicos en lo que hace a referencia a temas como religión, diversidad cultural, clase social, riqueza, pobreza, aptitudes físicas, género, sexualidad; implica la adquisición de responsabilidad individual y colectiva, frente a la necesidad de resolver problemas de la humanidad en condiciones de equidad, dignidad, respeto y tolerancia; reconoce la necesidad de las estructuras de poder y su utilidad; contribuye a la regulación y control del poder que adquieren los *mass media* en estos procesos; impulsa, en lo social, el ejercicio práctico y consciente del ciudadano ya sea como votante o como funcionario electo o designado, entre otras múltiples acciones combinadas. Este tipo de educación promueve la corresponsabilidad, la cooperación solidaria y una ética del cuidado asociada con la previsión de los impactos de las decisiones sobre cuestiones que tendrán efectos importantes en la vida de las personas involucradas.

Cuando se trata de evaluar un sistema de educación que aminora el contacto con las artes y las humanidades, cabe también preguntarse: ¿cómo prepara a las personas *para la vida* en una forma de organización social y política de tales características? Según Nussbaum, el pensamiento crítico, la capacidad de entender los problemas sociales como parte de un todo y la disposición para comprender las diferencias culturales son habilidades que no pueden medirse con exámenes estandarizados o con indicadores tan simplistas como el potencial para generar riqueza material inmediata, porque son, de hecho, tanto o más importantes que las habilidades instrumentales que priorizan los modelos educativos orientados a promover únicamente el crecimiento económico. Sin duda alguna, equilibrar la adquisición de conocimientos en ciencias, arte, tecnología y humanidades es el gran reto para legisladores, gestores y educadores en el mundo actual.

Ahora bien, podemos considerar otra arista en este problema, referida a la actual producción de conocimiento en diferentes campos científicos. Kathinka (en Evers, 2010) señala:

Una de las razones por las que los países concentran su atención en el uso de la ciencia es que la competencia entre los países y

sus industrias se desarrolla cada vez más en el frente económico. En la medida en que los países dependen de sus industrias para el empleo, para los ingresos fiscales y para la defensa militar, no es raro que sus gobiernos busquen influir en las instituciones de investigación y en las universidades para que adapten su investigación a las necesidades industriales del país y de sus principales empresas (pp. 181-185).

En este contexto, el proceso de globalización moderna debilitó considerablemente el poder político del Estado-nación. La economía de los países industrializados está basada cada vez más en la producción de conocimientos, más que en los bienes materiales. Por ejemplo, las grandes empresas concentran la producción de conocimientos en sus lugares de origen y desplazan la producción de bienes materiales a otras latitudes, por cuestiones asociadas a salarios y disminución de costos de producción.

Sectores importantes de este conocimiento son producidos en el seno de sectores privados. En el interés del beneficio y la explotación, el conocimiento cada vez está más privatizado, sobre todo a través de las leyes sobre las patentes. Los fondos son invertidos en campos de investigación, de los que se espera que suministren una ganancia máxima, más bien que en campos donde servirían más al interés general y a la sociedad en su conjunto.

El problema que esta situación plantea es que los sistemas políticos-económicos que dominan a escala global están dirigidos hacia la ganancia a corto plazo para satisfacer las demandas de los mercados, lo que significa que los científicos, financiados por agencias a su vez orientadas hacia el beneficio, se ven en la obligación de producir resultados rápidos y regulares, atendiendo a necesidades determinadas por el desarrollo industrial, mas no necesariamente enraizadas en un trasfondo humano de indagación. Se advierte la gravedad de esta situación en términos de la responsabilidad social.

Para mencionar un caso, pensemos en el interés militar y el de la industria privada por las neurociencias y la utilización —en algunas ocasiones poco

ética— de los productos derivados de sus investigaciones. Los novedosos estudios sobre el cerebro (Llinás, 2002) y su función nos han mostrado que las realidades que construyen nuestros cerebros, incluso las concepciones que tenemos de nosotros mismos, se modifican incesantemente y evolucionan en una búsqueda permanente de sentido. En esta concepción, los humanos no parecemos simples máquinas biológicas encadenadas y operando de manera automática, sino que somos una especie con cierto poder de acción sobre nuestra realidad y capaces de crear sentido. El sentido, la dignidad, la razón de ser, la espiritualidad, los sentimientos morales, así como otras nociones tan apreciadas por los humanos, están fundados en unas dinámicas sociales. El olvido o el desconocimiento de lo humano en externalidades operantes trae aparejado un riesgo enorme para la preservación de la cultura y de los logros de la civilización en general, y por qué no, de la sobrevivencia de la especie.

Para finalizar, un recurso frecuente en la educación moral de los jóvenes consiste en presentar un modelo cuyo carácter virtuoso sea digno de imitar. En el contexto referido, y en términos de justicia y dignidad humana (Unesco, 2011, pp. 15-17), no sería digno de imitar un sistema que anula la educación en lo humano; no sería digno actuar pensando solo en el beneficio económico, pasando por encima del bien común; no sería digno educar en el silencio, en el temor y en la ignorancia. El comprender quiénes somos, qué nos motiva, el por qué desarrollamos las estructuras sociales que construimos, por qué actuamos, sentimos, valoramos moralmente y reaccionamos como lo hacemos, por qué hay débiles mentales y mentes enfermas, es una tarea importante en la medida que la evolución y el progreso de la humanidad ha incorporado nuevos conocimientos en esas búsquedas.

Semejante conocimiento es una condición previa, para que seamos capaces de desarrollar una concepción de nosotros mismos sana, dinámica y no disociativa, y para que podamos ejercer una influencia inteligente sobre nuestro futuro. Una tarea importante para los humanistas es desarrollar en profundidad una concepción de educación, sin ignorar las necesidades psicológicas fundamentales, tales como la necesidad de compasión, de misticismo, de contemplación o de comunión. Una concepción de

educación que se interrogue sobre la forma en que la naturaleza humana debería ser comprendida e integrada de un modo constructivo a nuestras sociedades y a nuestras concepciones del mundo.

Referencias

- Cortina, A. (2010). Cátedra Democratización y Democracia. Universidad Diego Portales. Recuperado de http://www.globalizacionydemocracia.udp.cl/docs/Adela_Cortina_Etica_y_Responsabilidad_040610.pdf
- Evers, K. (2010). *Neuroética. cuando la ciencia se despierta*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Hume, D. (1981). *Tratado sobre la naturaleza humana*. Madrid: Editora Nacional.
- Kindlom, D. y Thopson, M. (2000). *Educando a Caín*. Buenos aires: Atlántida.
- Llinás, R. (2002). *El cerebro y el mito del Yo*. Bogotá: Norma.
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Rudas, G. (2011). Por qué la democracia necesita de las humanidades. Razón Pública.com. Recuperado de <http://www.razonpublica.com/index.php/cultura/artes-y-libros-temas-33/2467-sin-fines-de-lucro-por-que-la-democracia-necesita-de-las-humanidades-.html>
- Unesco (2011, octubre-diciembre). *Correo de la Unesco. Hacia un nuevo humanismo. Una mundialización bajo el signo de la reconciliación. Justicia y dignidad* (pp. 15-17). Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/unesco-courier/>