



UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador

Revista Andina de Educación

<https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree>

<https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.1>

Educación integral holística: Un reto pendiente en el sistema educativo peruano

Holistic Integral Education: A Pending Challenge in the Peruvian Educational System

Nancy Elizabeth Contreras-Sánchez^a  , Brígido Ropa-Carrión^b  ,
Marcos Alama-Flores^c  

^a Universidad César Vallejo. Escuela de Posgrado. Av. Alfredo Mendiola 6232, Los Olivos, 15314, Lima, Perú.

^b Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Escuela de Posgrado. Calle Los Agrícolas 280, Urb. Las Acacias, La Molina, 15012, Lima, Perú.

^c Universidad Nacional de Huancavelica. Facultad de Ciencias Agrarias. Av. Evitamiento Este s/n, Acobamba, 09381, Huancavelica, Perú.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 27 de noviembre de 2022

Aceptado el 16 de febrero de 2023

Publicado el 02 de mayo de 2023

Palabras clave:

educación integral
neoliberalismo
holística
educación peruana

ARTICLE INFO

Article history:

Received November 27, 2022

Accepted February 16, 2023

Published May 02, 2023

Keywords:

integral education
neoliberalism
holistic
Peruvian education

RESUMEN

La educación es claramente reconocida como un factor que coadyuva los procesos de desarrollo socioeconómico. Existe consenso entre los pensadores sobre la necesidad de llevar a la práctica una educación integral, acorde con la naturaleza del ser humano. El objetivo del presente estudio es interpretar y comprender la esencia de la educación y de la naturaleza del ser humano para postular una praxis de educación integral en el sistema educativo peruano. Se trata de una investigación de enfoque cualitativo que hace uso de la metodología hermenéutica de interpretación de textos de autores reconocidos en el ámbito académico de la educación. Aunque las teorías educativas del poscapitalismo o neoliberalismo y la teoría integral holística reconocen la necesidad de implementar una educación integral, acorde con la naturaleza del ser humano, en la práctica no se lo hace, por lo que es un asunto pendiente del sistema educativo peruano.

ABSTRACT

The importance of education is clearly recognized in the processes of socioeconomic development of all societies as a factor that contributes to its acceleration. There is consensus among thinkers on the need to put into practice an integral education, in accordance with the nature of the human being. The objective of this study is to interpret and understand the essence of education and the nature of the human being in order to postulate a praxis of integral education in the Peruvian educational system. This research has a qualitative approach that makes use of the hermeneutic methodology of interpretation of texts of recognized authors in the academic field of education. The research concludes that the educational theories of post-capitalism or neoliberalism and the holistic integral theory recognize the need to implement an integral education, in accordance with the nature of the human being, but that in the practical action of education it is not implemented, as in the case of Peru, being integral education a pending issue of the Peruvian educational system.

© 2023 Contreras-Sánchez, Ropa-Carrión, & Alama-Flores. CC BY-NC 4.0

Introducción

El desarrollo del neoliberalismo y la globalización, en los últimos cincuenta años, han dado lugar a una sociedad altamente compleja e interconectada en tiempo real por el gran desarrollo de la ciencia, la tecnología —especialmente las TIC—, la industria y la economía. En lo social, aparecen en escena nuevos fenómenos como la villa global y la ciudadanía global. Se ha generado asimismo una economía de hegemonía y tiranía capitalista global que concentra la fortuna en pocos países y ha expandido la diferencia entre pobres y ricos a un nivel de insostenibilidad nunca antes visto.

Sociólogos y economistas sostienen que en la actualidad alrededor de una sexta parte de la humanidad (1300 millones de personas) vive en la pobreza extrema o absoluta, y otro tanto, en las pobrezas moderada y relativa (en conjunto superan los 3000 millones de pobres). La situación asombra a las mentes más preclaras, porque, de continuar el actual sistema socioeconómico, es posible la degradación de la humanidad, ya que la pobreza significa la negación de la dignidad y un menoscabo del pleno ejercicio de la ciudadanía.

Frente a la nefasta realidad social y económica del mundo, las preguntas son: ¿cómo revertirla?, ¿qué podemos hacer?, ¿qué acciones inmediatas son necesarias? Para Collado (2016, p. 13),

la sociedad globalizada del siglo XXI tiene que tomar consciencia, de forma urgente, de la insostenibilidad socioeconómica de la industrialización, cuyos patrones de consumo y producción ponen en riesgo tanto las generaciones humanas futuras como el resto de los ecosistemas naturales.

La toma de consciencia debe entenderse como una transformación de los paradigmas sobre el ser humano, su naturaleza, su posición en el universo y su finalidad; sobre la naturaleza del conocimiento y sus posibilidades; sobre la posibilidad de cambio social; sobre el universo y su portentoso comportamiento; sobre el equilibrio de los ecosistemas; y sobre las limitaciones de las concepciones positivistas y las bondades del paradigma de la complejidad y la teoría holística.

Académicos reconocidos como Morin et al. (2005), Wilber (2005) y Martos (2015), al igual que organizaciones internacionales como la Unesco (2016) y Unicef (2011), apuestan a hacer frente a la problemática desde la educación, basándose en los paradigmas crítico-constructivistas, la complejidad y la cosmovisión holística. Resaltan la importancia de la educación como pilar del desarrollo social y económico en términos de justicia, igualdad y oportunidades para todos, sin discriminación. La educación es considerada como un mecanismo fundamental para promover los cambios profundos de las relaciones sociales en la forma de un imperativo o desafío ético. El reto es revisar no solo los contenidos, los procesos de enseñanza y aprendizaje, las estrategias y las tecnologías, sino sobre todo las metas educativas, en el marco de un nuevo paradigma educativo sustentado en la complejidad y la visión holística, orientando la educación hacia la acción y el compromiso, con el fin de lograr la justicia social y la equidad en la sociedad-mundo.

Morin et al. (2005) sostienen que la crisis ambiental, la pobreza, la violencia, la desigualdad y las migraciones son fenómenos generados por el capitalismo globalizado. Sin embargo, a pesar de sus ingredientes destructivos, este también contiene medios para movilizar a la humanidad en la búsqueda de soluciones. Así como el capitalismo globalizado ha dado lugar al surgimiento de una sociedad-mundo o planetaria, la educación fomentaría su consolidación, bregando por formar “ciudadanos protagonistas, conscientes y críticamente comprometidos en la construcción de una civilización planetaria” (Morin et al., 2005, p. 87).

La Unesco (2016) reconoce la importancia de la educación para identificar, comprender y enfrentar los problemas sociales, económicos, ambientales, políticos y culturales que ha generado esta sociedad globalizada. Admite que es posible mediante la educación generar nuevos conocimientos, valores y actitudes humanas para facilitar la cooperación internacional con miras a un mundo más justo, pacífico y sostenible.

En la perspectiva de humanizar los sistemas socioeconómicos y superar los males y limitaciones que anquilosan al ser humano, en este manuscrito se propone la necesidad de una educación basada en la comprensión y el entendimiento de la naturaleza humana, al servicio de la cual debe erigirse una concepción educativa que haga posible la plena realización de las personas. Con este propósito, se describe y analiza el fenómeno educativo y la naturaleza del ser humano desde la postura del neoliberalismo —resaltando sus aspectos positivos y sus limita-

ciones en el ámbito de la educación—, así como desde la teoría holística, para comprender el sentido global de la educación integral, que tiene como finalidad permitir el olvidado anhelo de educar al ser humano en todas sus dimensiones. La explicación del concepto sirve de contexto para describir la praxis de la educación integral en el sistema educativo peruano.

Metodología

Esta es una investigación de tipo cualitativo. Utiliza como estrategia metodológica la hermenéutica, en su sentido de interpretación y comprensión de textos previamente seleccionados sobre el tema de la educación, contextualizada a las teorías educativas del poscapitalismo o neoliberalismo y de la holística, para definir la educación integral y compararla con la praxis educativa del sistema educativo peruano.

En general, se implementó una estrategia metodológica con las siguientes fases: una exploración bibliográfica de las publicaciones y la identificación, localización, selección y clasificación de autores y textos de interés en términos de importancia, actualidad y profundidad académica; la distribución de documentos entre los miembros del grupo; la lectura y el acopio de información; la elaboración de resúmenes de interpretaciones y comprensiones personales mediante el procedimiento del círculo hermenéutico (análisis y síntesis de las partes y el todo de los temas y subtemas); la presentación al grupo de las interpretaciones personales; la elaboración grupal de síntesis comparativas de las interpretaciones personales (uso del círculo hermenéutico a nivel grupal con el propósito de generar intersubjetividad en el grupo); y la redacción final del manuscrito.

Resultados y discusión

Educación

La educación es uno de los actos humanos más nobles, meritorios y virtuosos, en el sentido de que propende al natural perfeccionamiento del ser humano en todos los tiempos y espacios. Constituye, pues, un valor singular para el desenvolvimiento de la vida humana en el aquí y ahora, así como para la búsqueda de trascendencia mediante una vida en paz, justicia y autorrealización. El fenómeno educativo es tan complejo y multifacético como la misma naturaleza del ser humano. Se trata de un sistema abierto no lineal, impredecible, autoorganizado e invisible, cuyo conocimiento demanda la inter- y transdisciplinariedad de las ciencias sociales y biológicas, las neurociencias, la física cuántica, entre otras, así como la participación de las epistemologías de las ciencias naturales y sociales y de los paradigmas de la complejidad y de la holística.

Educación, etimológicamente, tiene su origen en dos términos: *educare*, que significa ‘conducir, llevar a un ser humano de un estado a otro, guiar u orientar’; y *educere*, que se traduce como ‘extraer, sacar, educir algo del interior de las personas, revelar o exponer hacia el exterior’. Osho (2010), siguiendo el origen de la palabra, considera que tiene dos acepciones muy hermosas. La primera es la educación como “sacar algo que está en tu interior, actualizar tu potencial [...]. Una educación real extraerá lo que está oculto en ti —lo que la existencia ha colocado en ti como

un tesoro – para descubrirlo, para revelarlo, para hacerlo luminoso” (Osho, 2010, p. 59). El autor considera que este significado (*educere*) no se práctica actualmente; más bien, cada vez más se vierten cosas en la vida de las personas. La segunda acepción es *educare*, “que significa conducirte de la oscuridad a la luz” (p. 59). Por lo regular, el ser humano vive en la oscuridad; no obstante, es capaz de llenarse de luz. La luz está ahí, pero es necesario provocarla; posee una consciencia, pero tiene que ser despertada.

Las acepciones etimológicas del término *educación* han dado lugar a posiciones contrapuestas, con énfasis en alguno de los dos sentidos. Tal es el caso de García Hoz (1966), quien desarrolla su concepción a partir del sentido *educere*, como el proceso de revelación de las potencialidades internas de los educandos. En cambio, Nassif (1958) reconoce ambas acepciones y sostiene que la educación implica la influencia, guía y orientación del educando que hace el esfuerzo voluntario para su autodesarrollo.

Los dos sentidos que estas raíces etimológicas sustentan han recibido, respectivamente, la calificación de acrecimiento [*educare*] y de crecimiento [*educere*], y constituyen los conceptos centrales de dos ideas distintas de educación que a través del tiempo han luchado por imponerse. Esta misma oposición sirve a los pedagogos de hoy para distinguir la llamada educación tradicional, de corte intelectualista, con predominio del educador sobre el educando convertido en pasivo receptáculo de conocimientos, de la educación nueva o progresiva, basada en la actividad, la libertad y la espontaneidad del alumno. (Nassif, 1958, p. 5)

De estas acepciones se derivan asimismo los tradicionales conceptos de heteroeducación y autoeducación: el primero con el sentido de *educare*, de educación como proceso de influencia; el segundo, con el de *educere*, como desarrollo personal y desde dentro hacia afuera. A pesar de las diferencias originales sobre la educación, ambos sentidos son complementarios y se refieren a la misma realidad, expresada de formas disímiles.

La educación, entonces, es un complejo proceso de desenvolvimiento interno del educando y el resultado de la influencia externa a partir de las decisiones del educador. Este sentido de doble vía incluye en su seno la idea de la modificación del ser humano con la idea de perfección; por eso, se conceptualiza a la educación como un proceso de perfeccionamiento del ser humano.

Las ideas derivadas de las nociones *educare* y *educere* han orientado los procesos educativos en diferentes épocas, lo que se puede comprobar en las definiciones de *educación* que se citan a continuación:

Fenómeno educativo es la realización de la educación, un tipo especial de hecho social por el cual un sujeto interviene produciendo efectos positivos, sin dañar, a otros y recibe de la sociedad determinada influencia positiva que repercute en su formación cultural y en la modificación de su condición personal y social. (Rodríguez, 2018, p. 41)

Esta definición se sustenta en la acepción de la educación como *educare*, porque resalta la intervención y la influencia de un sujeto y de la sociedad en la transformación del ser del educando, perspectiva propia de la heteroeducación.

Para Rodríguez Rivera (2017, p. 45), “la educación es la formación del hombre por medio de la influencia exterior consciente o inconsciente, que suscita en él una voluntad de desarrollo autónomo conforme a su propia ley o naturaleza individual”, definición que resume las dos acepciones etimológicas mencionadas.

Según Acosta (2017, p. 135), la educación es un proceso “humanista, personalista y comunitario”. La educación como humanización permite a la persona trascender su condición meramente animal y elevarse a la condición específica de lo humano, al posibilitar el desarrollo racional y la comprensión de sí misma por medio de la consciencia, así como la unidad con la realidad total y la expresión del amor incondicional. En tal sentido, la tarea de la educación es ayudar a mostrar las multifacéticas y complejas dimensiones humanas como base fundamental para el protagonismo de la persona en las sociedades, a pesar de que actualmente las visiones societales niegan el valor del individuo en los procesos sociales: la educación como proceso de humanización de la vida de los sujetos en y para la libertad, en el amor y la máxima comprensión.

La educación es personalista porque se centra en el ser de la persona, en lo esencial del ser individual. La educación posibilita el despliegue de las potencialidades y facultades del ser humano como ente libre, autónomo y responsable, único, singular e irrepetible, que reflexiona sobre el mundo exterior y sobre su propia naturaleza, y que además es capaz de actos de consciencia trascendental, porque es espiritual y está destinado a la eternidad. Sin embargo, el individuo no es solamente un ser personal, sino también un ser comunitario y social que alcanza su plenitud respetando y asumiendo la hermandad de los demás seres humanos, iguales a él.

La educación es comunitaria porque este hecho se realiza en comunidad: al interior de la familia, de las comunidades locales, en las regiones geográficas, en las naciones definidas o en la comunidad internacional virtual de la sociedad global de los últimos treinta años. Dicho de otro modo, la educación se práctica con la participación de todos los actores sociales.

En la visión del maestro Osho, el Oceánico, la educación es posible porque el ser humano nace imperfecto, a diferencia de los animales, que nacen instintivamente perfectos. Constituye un puente entre la potencialidad y la realidad del ser de la persona: “La educación está para ayudarte a convertirte en eso que solo existe en forma de semilla” (Osho, 2010, p. 58). Pero la educación actual no permite el despliegue de las potencialidades, solo apunta a ganar el pan de cada día. “No prepara para la existencia, ni para el despertar, ni para la toma de consciencia de la infinita capacidad de transformación de la persona hasta lograr la plenitud existencial”. El resultado de esta educación son los seres

perfectos, [...] habilitados, pero si los miras profundamente, son solo mendigos y nada más. No han probado ni siquiera un poco de la vida. No han conocido lo que es la vida, lo que es el amor, lo que es la luz. No han conocido nada de la divinidad, no han probado nada de la existencia, no saben cómo cantar, cómo bailar, ni cómo celebrar [...], [pero] son hábiles [para buscar] el éxito. (p. 58)

La educación, prosigue Osho (2007 y 2010), es para conceder mayor riqueza interior, no solo más información para competir, basada en la violencia y en la ambición que deja de lado el amor y la compasión. No toma la vida como una lucha constante por la supervivencia, sino más bien como una celebración. Por lo tanto, la educación debería enseñar para que el ser humano sea él mismo y no una copia; o sea, reivindicar el carácter único de toda persona. La verdadera educación toma como principio la

unidad del ser humano con el cosmos, la trascendencia hacia la consciencia plena de autorrealización y de experiencia de unidad oceánica como posibilidad propia de la persona por medio de la práctica constante de la meditación. En este marco, Osho (2010) considera que la verdadera educación debe ser rebelde —y no ortodoxa— y antientrópica: enseñará los caminos de la mente para el conocimiento y la ciencia; los caminos del corazón para el arte, la poesía, la música y la danza; y los caminos de la trascendencia para la espiritualidad. El objetivo es hacer de este planeta una unidad con el cosmos donde reine la vida en sus más diversas manifestaciones, lo que hará posible la existencia feliz de toda la humanidad.

La educación del mundo occidentalizado actual, sustentada en la ideología neoliberal y la globalización, ha dejado de lado los aspectos esenciales del fenómeno educativo desarrollados en los párrafos precedentes. En la concepción de Morin (2015), la educación tiene como propósito preparar al ser humano para la vida. Sin embargo, argumenta el autor, la educación actual nos enseña la vida de manera muy parcial: aparta de ella los problemas esenciales relativos a cómo enfrentar la incertidumbre y los riesgos de la vida; ha dejado de lado la comprensión de uno mismo y de los demás, reducido al hombre al simple conocimiento mental y abandonado por completo la sabiduría y la trascendencia. No apuesta por la vida feliz, sino por la sobrevivencia o subvivencia que anquilosa la naturaleza íntima del ser humano.

El mundo, impulsado por Occidente, ha asumido un modelo prometeico activista, de dominio, de conquista del poder sobre la naturaleza, y ese dominio rechaza toda idea de sabiduría. El problema de la muerte y de la vida [...] resulta ocultado por la agitación a la que nos vemos arrastrados. El debilitamiento de las antiguas solidaridades se dio junto al desarrollo del individualismo. (Morin, 2015, p. 26)

La educación en un mundo virtualizado como el actual se caracteriza por ser insuficiente, superficial e incompleta, por no tener en cuenta la compleja y multifacética naturaleza humana. Llena al individuo de información y lo hace repetir mecánicamente las ideas con un nivel muy incipiente de interpretación; solo permite el desarrollo científico y tecnológico basado en la concepción de la ciencia positiva y mecanicista; reduce el despliegue de la técnica para la competitividad económica, que genera miseria y pobreza en el mundo entero; prepara para la lucha y la competición al considerar, en forma equívoca, que la vida es una lucha perpetua; se sustenta en el miedo, la ambición y la violencia, porque su objetivo es el éxito individual. A todas luces, esta educación está anquilosada y casi no se relaciona con la vida para la autorrealización.

Con algunas excepciones, los sistemas educativos del mundo de hoy —sustentados en el paradigma de la ciencia y la técnica positivista, mecanicista y empirista objetivista y en la visión pragmática— preparan a los niños y a las jóvenes generaciones para que encajen, sin mayor problema y reflexión, en el mundo del trabajo y la producción de la sociedad global. El ideal de los sistemas educativos del modernismo y del capitalismo global ha sido y sigue siendo preparar trabajadores estándar, impersonales, profesionales y técnicos especializados, aptos para el mundo del trabajo, a expensas de los valores éticos y morales que son necesarios en los actuales momentos de crisis.

En tal sentido, las instituciones educativas se interesan, sobre todo, por el desarrollo de la mente, soslayando las otras dimensiones del ser. Su labor consiste en desarrollar solo al sujeto cognoscente, el saber cognitivo e intelectual; para ello, recogen a los niños y los despiden a los dieciocho años, sin importarles para nada sus sentimientos, su consciencia y su espiritualidad para su despertar y autorrealización. Las instituciones educativas, en cierta medida, han contribuido a la mutilación del potencial humano al fomentar una enseñanza vertical tipo embudo, basada en el principio de *magister dixit*. El proceso de aprendizaje se sustenta en la ciencia positiva de la cultura occidental, desperdigada en disciplinas individuales —disgregadas en las ciencias físicas, exactas y sociales— con poca interrelación y aprendidas de memoria, que dan lugar a conocimientos abstractos sin sentido para el desarrollo humano y de la sociedad (León, 2012; Elbers, 2014; Morin, 2015; Acosta, 2017; Martos, 2015).

Para Escobar y Escobar (2016), la educación de hoy, siguiendo la lógica del mercado capitalista, se ha convertido también en un bien más de consumo.

El conocimiento y el saber son asumidos de un modo robotizado, la reflexión es escasa y la racionalización integral del pensamiento es prácticamente nula. Lo peor de todo es que el entramado organizacional y pedagógico de la escuela imposibilita las prácticas de otredad que generan una comunicación sinérgica y personal entre los individuos que la constituyen. No hay lugares de encuentro en los que las personalidades distintas, las ideologías, los pluralismos culturales y las cosmovisiones del mundo puedan verse integradas y confrontadas. No hay diálogo, la ecología de los saberes se pierde ante la transmisión mecánica de este, el sujeto pierde su identidad cuando decide afiliarse a movimientos homogéneos que lo masifican y lo convierten en uno más del grupo. (Escobar & Escobar, 2016, pp. 95-96)

Otra de las paradojas de la educación capitalista es que prepara a la juventud para el futuro sin tener en cuenta la situación actual, que compromete profundamente la vida de la humanidad debido a la pobreza, a los sistemas de explotación desmedida de los recursos naturales, a los problemas climáticos y a la corrupción generalizada. Se acepta que el porvenir será una continuación de estos problemas, pero la idea es replicar la educación con modificaciones innovadoras, a pesar de que las organizaciones sociales coinciden en que el futuro que le depara a la humanidad, de mantenerse las actuales modalidades de producción, será totalmente disímil a la actualidad.

Por el contrario, la educación se ve obligada a formar generaciones con mentalidad y aspiraciones mundicéntricas, capaces de enfrentar los nuevos y complejos problemas. Para Osho (2010), se debe enseñar a los niños a ser inteligentes. Las personas de hoy, dice, no pueden imaginar ese futuro: las generaciones venideras podrían vivir bajo tierra, en las aguas, en la Luna, en otros planetas o quizás en algún otro lugar del cosmos; también serán distintas las formas de alimentación y muchas otras realidades.

Los sistemas educativos del neoliberalismo, como parte del macrosistema socioglobal, atraviesan una crisis paradigmática profunda a la que no atiende la concepción positivista, empirista, mecanicista y tecnicista de la ciencia y del conocimiento que sustenta a nuestra sociedad. No hay esperanzas de que los actuales dominadores de la economía, la ideología y la política hagan un *mea culpa*; más bien, agudizan, agravan y profundizan cada vez más la crisis de la educación. Morin (1999 y 2015) y Morin y

Domínguez (2018) plantean la necesidad de enfrentarla y superarla mediante el cambio de paradigma del conocimiento, sustentado en la teoría de la complejidad y en los principios de los sistemas complejos y abiertos, la autoorganización, la autopoiesis, la borrosidad, la conectividad, la incertidumbre, el caos, las acciones-interacciones-retroacciones no lineales. Morin (2015) sostiene que la verdadera educación en y para la vida, cuya expresión sublime es la autonomía y libertad del espíritu, debe tener como objetivo la regeneración social y humana.

Una educación regenerada no podría cambiar la sociedad ella sola. Pero podría formar adultos más capaces de enfrentar su destino, más aptos para ampliar su vivir, más aptos para el conocimiento pertinente, más aptos para comprender las complejidades humanas, históricas, sociales y planetarias, más aptos para reconocer los errores y las ilusiones en el conocimiento, la decisión y la acción, más aptos para comprenderse los unos a los otros, más aptos para enfrentar las incertidumbres, más aptos para la aventura de la vida. (Morín, 2015, pp. 51-52)

En general, el citado autor plantea ocho saberes para la educación del siglo XXI: 1. las cegueras del conocimiento, en especial el error y la ilusión, reconociendo la posibilidad de cometerlos en todo saber y teniendo en cuenta las limitaciones de los diferentes paradigmas; 2. los principios del conocimiento pertinente, asociados con el planteamiento de problemas globales, superando las teorías científicas de la autonomía de las disciplinas y su orientación tecnicista; 3. la enseñanza de la condición humana de unidad-diversidad y la posibilidad de ascender a lo espiritual; 4. la identidad terrenal del ser humano y su destino planetario de respeto a la naturaleza y la ecología; 5. el enfrentamiento a las incertidumbres que plantea la realidad, dejando de lado la linealidad de causa-efecto; 6. la enseñanza de la comprensión, que implica considerar las motivaciones y el contexto de los diferentes fenómenos, así como reconocer la posibilidad de no comprender realidades muy complejas; 7. la ética del género humano, sustentada en la trinidad individuo-sociedad-especie, resaltando la cuestión ética individuo-especie; y 8. la historia y el tiempo, que supone replantear la interpretación histórica del desarrollo humano-planetario y el flujo del tiempo.

En la cosmovisión holística, el universo es un todo integrado e interconectado; el ser humano forma parte activa del macrocosmos y en sí, como microcosmos, es corresponsable de todo lo que ocurre en la multifacética evolución cósmica. Este principio orienta la educación, entendida “como el arte de educar para la vida, en y para la libertad, en y para el amor y hacia la trascendencia” (González, 2017, p. 56). Se orienta al desarrollo de todas y cada una de las dimensiones humanas para lograr la trascendencia espiritual y la máxima plenitud de vida oceánica y de vacuidad sin límites. La educación holística pone especial énfasis en el desarrollo de la consciencia o la capacidad de darse cuenta de sí mismo, que lleva al ser humano a la trascendencia y a lograr la auténtica autorrealización. Por eso, Gallegos argumenta que, en esta cosmovisión holística, la educación “promueve la evolución de nuestra consciencia mediante la espiral dinámica” (en López, 2018, p. 303). También el movimiento internacional denominado Pedagogía 3000 fomenta la educación orientada al crecimiento personal de cada ser humano y a elevar la consciencia planetaria-cósmica (Paymal, 2014).

La auténtica educación se sustenta en la concepción de la persona, en todas las sociedades y en todas las épocas. Por ello, resulta vital estudiar el significado del ser humano para describir, dentro de lo posible, las dimensiones que servirán de base para implementar una auténtica educación.

Naturaleza del ser humano

El ser humano, desde sus orígenes, se ha interrogado acerca de sí mismo. La pregunta fundamental ha sido y sigue siendo sobre su naturaleza esencial, y las respuestas han sido y siguen siendo incompletas, no satisfactorias, porque el ser humano es de naturaleza indeterminada. Por eso, en el Oriente se tiene la idea de la persona como un ser único con dimensiones cognoscibles e incognoscibles, o no posibles de ser conocidas por medio de la razón.

Aunadas a esta pregunta fundamental, el ser humano se ha formulado las siguientes: ¿quién soy?; ¿soy parte de este planeta, del cosmos o del universo?; ¿soy mi cuerpo, mi mente (mi razón) o mi consciencia?; ¿todas juntas o separadas?; ¿de dónde vengo y a dónde voy?; ¿cuál es mi destino?; ¿cuál es la finalidad de estar en el planeta?; ¿cuál es la esencia de mi individualidad que me distingue de los demás seres?; ¿soy único?; en general, ¿cuál es mi naturaleza esencial? En el sistema neoliberal, dado el alto desarrollo de la ciencia y la tecnología positivistas, la pregunta es: ¿puede el ser humano ser replicado naturalmente y sin problemas existenciales de ningún tipo?

En su diario vivir, las personas han intentado dar respuestas a los interrogantes señalados. Son conscientes de ser únicas y diferentes de los demás seres; también son conscientes de la mutua influencia con el medio natural, social y cultural que las rodea —el ser humano, al relacionarse con el medio, no solo lo modifica, sino que también se transforma a sí mismo—. La existencia es una relación permanente donde el cambio es connatural y esto hace inviable el desarrollo de una teoría final del ser humano.

En la civilización occidental, la visión y la comprensión esenciales del ser humano se relacionan con cada época histórica. En la Antigüedad, la visión cosmocéntrica lo consideraba como parte de los demás seres —la realidad del cosmos lo explicaba—. En la Edad Media, se sostenía que el ser humano era imagen y semejanza del Todopoderoso, y era la visión teocéntrica la que prevalecía. En la Edad Moderna, era el centro del universo y la razón era su cualidad fundamental; por eso, la que predominaba era la visión androcéntrica. En la actualidad, llamada por algunos *posmodernidad*, por otros *transmodernidad* y por terceros *sistema neoliberal*, resaltan las dualidades sensibilidad-emoividad y naturaleza-cultura como continuaciones del binomio cuerpo-mente, así como la relación del ser humano con la realidad a través del cerebro y la razón. A esta visión se la denomina *holocéntrica* (Plasencia, 2017; García Ferrer, 2017).

En la antropología filosófica de Occidente existen vastos tratados teóricos sobre la naturaleza del ser humano, que se clasifican, siguiendo a Plasencia (2017), como visión monista, visión dualista y visión integral del ser humano. Sus fundamentos específicos se presentan sucintamente a continuación.

La visión monista argumenta que el ser humano es materialidad animada, parte de los seres vivos pero de natu-

raleza esencialmente diferente por los complejos procesos y estados mentales que se originan en su cerebro. La mente, para esta visión, no es una entidad separada ni superior al cuerpo biológico: más bien conforman una unidad indisociable, gracias a la cual se producen las conexiones neurofisiológicas de las relaciones del individuo con todas las realidades del ser — los estados mentales son procesos del sistema nervioso central (cerebro) —. Esta visión aparece en las etapas primigenias de la modernidad, pero perdura hasta el día de hoy metamorfoseándose y entretendiéndose con la visión dualista en “las concepciones humanas del marxismo de Dewey y Hayek” y en las concepciones científico-tecnológicas del sistema neoliberal, que generan la posibilidad de transformar la naturaleza indeterminada del ser humano por medio de la experimentación en laboratorios científicos.

Según esta visión monista, el ser humano emerge de la naturaleza y su desarrollo es permanente, porque se hace históricamente. Se distingue de los demás seres por la actividad neural y fundamentalmente por la complejidad y el dinamismo de su sistema nervioso central, que origina todas las capacidades humanas. El hacerse del ser humano se desenvuelve en la vida en sociedad — en la interacción con todo lo que lo rodea —, factor de cambio y transformación de su ser.

Para Marx, el *homo faber* o ser productor de bienes tiene al trabajo como fundamento de su humanidad (en IES Séneca, 2018). Al trabajar, el ser humano se transforma, se perfecciona y se humaniza permanentemente. En el trabajo, se relaciona con la naturaleza y con las demás personas, que permiten las formaciones económicas sociales de igualdad o desigualdad que históricamente han devenido en relaciones de explotación, y que en la sociedad capitalista han producido una alienación de la cual debe ser liberado.

La visión dualista asume que el ser humano se compone de materia y espíritu como dimensiones separadas, desemejantes, antagónicas e independientes que conforman todo lo existente en el universo. Generalmente, el cuerpo se considera como materia diferente del espíritu, que es energía animada. En el proceso histórico se distinguen dos tipos de dualismo: uno fuerte, que considera que la materia y el espíritu son sustancias totalmente disímiles e irreductibles, y otro débil, que reconoce que ambas realidades son interdependientes, vinculadas en un *continuum* que hace improbable su delimitación.

En el dualismo fuerte, la materia y el espíritu (alma) son realidades independientes, y siempre el espíritu es más importante y determinante. Platón (2020), en la alegoría del carro alado, reconoce al espíritu como la capacidad de conocimiento racional y al cuerpo como el centro de las pasiones, los instintos, los placeres y los deseos. Pero el filósofo considera que el conflicto entre estas dos entidades tiene lugar al interior del alma, compuesta de tres partes: el alma como ser racional, la parte más noble y elevada, que contempla las ideas y guía a las otras partes, y cuya esencia es inmortal; la parte irascible de las pasiones nobles, uno de los componentes mortales del alma, que simboliza el valor, la fortaleza y la voluntad; y el apetito o parte concupiscible, que representa los deseos y las pasiones sensibles y desmesuradas, y que también es mortal.

Sobre la base de la concepción platónica y aristotélica de la cultura griega, en la escolástica del Medioevo se estructura la concepción religiosa del ser humano de naturaleza dual: cuerpo-alma, cuerpo-espíritu, nacido-creado, que aún perdura en la actualidad, sostenida por la religión católica (García Ferrer, 2017).

Con el surgimiento del industrialismo y el desarrollo de la época de la Ilustración, la concepción religiosa del ser humano se modifica, pero no logra superar el dualismo, a pesar del comienzo del proceso de laicización en las sociedades occidentales. Ya no es preponderante la dualidad cuerpo-alma del Medioevo; la sustituye la relación cuerpo-razón, cuerpo-mente, naturaleza-sociedad o naturaleza-cultura, dualidades en que resalta como trascendente la razón o la mente de mayor jerarquía, naturalmente con menores connotaciones divinas. En este sentido, Descartes (2002) considera que el ser humano está compuesto por dos realidades diametralmente opuestas: la razón, el pensamiento, el intelecto o el alma; y el cuerpo, que ocupa un lugar sensible. Descartes llama a la primera “*res cogitans*” o “sustancia pensante” y a la segunda, “*res extensa*” o “sustancia corpórea”; inicia así el movimiento denominado *racionalismo*, según el cual la razón se constituye en la esencia del ser humano.

Kant (2013) destaca a la razón como lo esencial del ser humano: considera que por ella la persona es libre y moral, y la constituye como el fin último de todo el accionar humano, nunca como un medio. Actuar libremente significa actuar de acuerdo a la razón, que determina lo que se debe hacer, o sea, actuar moralmente.

Desde finales del siglo XVIII hasta la década de 1960, las ideas ilustradas fueron relativizadas y objeto de modificaciones por parte de los avances científicos de la biología, la sociología y la psicología, ciencias en las que los dualismos se mantienen apelando a la cultura, la sociedad, la razón y la lingüística para justificar la naturaleza distintiva del ser humano como individuo-persona y naturaleza-sociedad.

Para Mounier (1972), el ser humano es un ser perdurable, subsistente, libre, autónomo, esencialmente comunitario y social; un ser libre y trascendente cuyo valor emana de sí mismo — por eso, no puede ser convertido ni considerado como un simple objeto —; y un ser moral, que practica el amor incondicional y actúa para realizar su potencial natural. Es sustancia personal y un individuo en proceso de realización permanente, y desde esta perspectiva es indefinible: la ciencia y la metafísica no pueden agotarlo de una vez, solo pueden describirlo de manera parcial, porque lo que es innato en el ser humano es la libertad de escogencia. Siguiendo a Kant, Mounier considera que la persona es un absoluto frente a toda realidad, ya sea otra persona, realidad material o de tipo social; nunca puede ser considerada como parte de ningún organismo o colectividad, ni puede ser utilizada como medio. En esta línea de pensamiento, explica: “El hombre, así como es espíritu, es también un cuerpo. Totalmente cuerpo y totalmente espíritu [...]. El hombre es un ser natural; por su cuerpo, forma parte de la naturaleza, y allí donde él esté está también su cuerpo” (Mounier, 1972, pp. 12-13).

Del mismo modo, Mounier centra su análisis del ser humano no en la dimensión individual, sino en la pers-

pectiva abierta como persona: asevera que el ser humano, en su devenir, se va purificando permanentemente de su ser individual, haciéndose cada vez más disponible y transparente para sí mismo y para los demás. La responsabilidad de la persona es superar el individualismo, entendido como aislamiento, como vivir sin ataduras, que genera desconfianza en los demás. El ser humano como persona es presencia en el mundo y para quienes lo hacen ser y realizarse; es decir, el sujeto se realiza en el encuentro con los demás. En resumidas cuentas, el ser persona constituye lo esencial de la existencia humana y debe ser conquistado. El ser persona humana implica los sucesivos actos originales:

1. Salir de sí: la persona es una existencia capaz de separarse de sí misma, de desposeerse, de descentrarse para llegar a ser disponible para otros [...].
2. Comprender: es capaz de dejar de colocarse en su propio punto de vista para situarse en el punto de vista del otro. No se conforma con conocer a los otros con un saber general [...], sino que intenta abrazar su singularidad con la propia, en un acto de acogimiento y un esfuerzo de concentración [...].
3. Tomar sobre sí: asume el destino, la pena, la alegría, la tarea de los otros [...].
4. Dar: la fuerza viva del impulso personal no es ni la reivindicación (individualismo), ni la lucha a muerte (existencialismo), sino la generosidad o la gratitud, es decir, en última instancia, el don sin medida y sin esperanza de devolución [...]. Gracias a esta cualidad humana, la persona puede superar la soledad, aun cuando no reciba respuesta, y luchar contra el orden estrecho de los instintos, de los intereses y de los razonamientos [...].
5. Ser fiel: la aventura de la persona es una aventura continua desde el nacimiento hasta la muerte. Así, pues, la consagración a la persona, al amor, a la amistad, solo son perfectos en la continuidad [...]. La fidelidad personal es una fidelidad creadora. (p. 21)

Maritain (1968 y 1983) reconoce en el ser humano la doble estructura, como individuo y como persona. La primera no es la verdadera persona, sino una sombra de ella, la parte material; la segunda es la parte espiritual, que se constituye como la verdadera personalidad. A partir de los postulados aristotélicos, el autor sostiene que el ser humano es una unidad substancial conformada por materia (cuerpo) aunada al alma (forma), una unidad única denominada *hombre* que asume caracteres individuales que lo hacen diferente de los demás. Asevera que cada uno de los hombres es único, un fragmento de la especie, un punto del universo sometido a las leyes físicas. Pero al mismo tiempo es una persona, una espiritualidad. Cada persona es una unidad por la subsistencia del alma y la espiritualidad, principio de unidad creadora de independencia y libertad. En tal sentido, la personalidad significa interioridad propia, en sí misma, de amor, bondad y de acción posible de dichas cualidades. Resaltando esta unidad personal, Maritain (1983, p. 46) afirma que

no existe en mí una realidad que se llama individuo y otra que se dice mi persona; sino que es un mismo ser, el cual en un sentido es individuo y en otro es persona. Todo yo soy individuo en razón de lo que yo poseo por la materia, y todo entero persona por lo que me viene del espíritu.

Marcel (1954), al estudiar la naturaleza humana, diferencia asimismo entre la dimensión individual y la dimensión de la persona. Lo individual es impersonal, indefinido, indeterminado, ambiguo; lo característico de la persona, por otro lado, es su capacidad de confrontación para superar lo indeterminado, que implica enfrentar, encarar, exponerse a realizar actos de afirmación para llegar a ser persona por medio del compromiso consigo mismo y con los demás. Este compromiso es el sello distintivo de la

persona de crearse o construirse — en el sentido de hacerse más responsable — o de autodestruirse y deshumanizarse.

En la concepción de Dewey, el ser humano es un proyecto por lograrse, una realidad muy dinámica y abierta (en Parada, 2020). No es algo dado en toda su excelsa y multifacética realidad, sino un logro ayudado y respaldado por las condiciones culturales, sociales y físicas. Como tal, es un ser unitario con múltiples dimensiones: el impulso (propio de su biología), el hábito (capacidad referida a reproducir experiencias positivas), la sociabilidad (capacidad de relacionarse y establecer sistemas sociales), la creatividad (capacidad de imaginarse y generar nuevas realidades con base en la intuición), la temporalidad (la persona como ser histórico), la libertad (capacidad para la autodeterminación y el respeto a los demás), la reflexión o racionalidad (capacidad de conocer, transformar y transformarse) y la excelencia (capacidad de ser cada vez mejor y lograr la máxima realización).

La visión integral del ser humano se asienta en su condición de espíritu corporeizado. En los últimos cincuenta años, en los planteamientos sobre la naturaleza del ser humano, destaca la tendencia integral que interrelaciona sus aspectos naturales y biológicos con sus aspectos socioculturales. Pero aún pervive el dualismo sustentado en la idea esencial de que el ser humano detenta una naturaleza superior por la capacidad de razonar y por la creación de la cultura como fenómeno propio del hombre. La cuestión del alma continúa vigente en la religión católica. En este marco, los nuevos dualismos son mente-cuerpo, genética-cultura y naturaleza-sociedad (lenguaje). En cambio, en las concepciones de la ciencia actual, especialmente en la ciencia positivista sustentada por la teoría económica neoliberal, el alma queda por fuera.

En general, en el Occidente del siglo XXI, se pueden identificar dos tendencias en cuanto a la naturaleza del ser humano: una dualista, disgregada de la religión y expresada en las categorías antes mencionadas; y otra monista, fundada en la naturaleza social o cultural del ser humano, cuya tendencia extrema es la no naturaleza humana propuesta por el pensamiento neoliberal, llamado también *posindustrial* o *sociedad del conocimiento*, cuyo paradigma es el cambio permanente en el que nada es dado al ser humano, sino que todo es construido.

Los fundamentos teóricos iniciales del monismo del siglo XXI se atribuyen a la concepción antropológica de Hayek, para quien el ser humano presenta las siguientes dimensiones:

1. El hombre es un individuo [individualismo verdadero de carácter irracionalista];
2. es un ser evolutivo;
3. es un ser creador de normas y tradiciones;
4. sus normas éticas principales son funcionales a la sociedad de mercado;
5. su racionalidad es limitada;
6. su libertad individual es negativa [aunque es su valor central referido a lo económico];
7. los hombres son naturalmente desiguales. (en Vergara, 2009, p. 61)

El acelerado desarrollo de la ciencia y la tecnología durante los últimos años del siglo pasado y lo que va del presente siglo empuja el desarrollo de las concepciones acerca de la naturaleza del ser humano en las ciencias de la vida, a la luz de los descubrimientos de la genética, la biotecnología, la microbiología, la neurología, entre otras; se afirma que el ser humano es uno más de su especie que aparece determinado genéticamente. En este respecto,

Plasencia (2017) sostiene que la razón ilustrada del modernismo, junto con la razón económica y la razón científico-tecnológica, configura y justifica no solo los niveles económicos de la sociedad, sino también las condiciones y la naturaleza de los seres humanos y de su especie.

En el sistema neoliberal, el mercado, sustentado en el principio del libre juego de la oferta y la demanda, ha configurado los nuevos demandantes: los seres humanos ya no deciden ni ponen a su servicio las cosas, sino que el mercado y los bienes son los determinantes de las necesidades de los sujetos. Este principio genera una mayor enajenación, al cosificar a la persona.

El acelerado progreso científico-técnico, expresado en los avances de la cibernética, la robótica, la nanotecnología, la biotecnología, la electrónica, la mecatrónica, la inteligencia artificial, la microbiología, la neurotecnología, la genética, la bioingeniería, entre otras ciencias tecnológicas, ha desarrollado no solo las partes mecánicas del ser humano —los robots y los andróides— y las posibilidades de su creación en laboratorios a partir de óvulos y espermatozoides, sino que también emula con eficiencia la inteligencia, además de generar alimentos y medicamentos sintéticos, capaces de prolongar la vida hasta edades insospechadas. Estos logros científicos espectaculares han dado origen a prospectos transhumanos de inimaginables consecuencias de grandeza o total descuido y menosprecio por la humanidad.

Pero el desarrollo científico-tecnológico ha generado asimismo nuevos problemas relacionados con los métodos de explotación de los recursos naturales, cuya expresión concreta son los fenómenos del cambio climático, el efecto invernadero y la aparición de nuevas enfermedades, ocasionados como consecuencia de la manipulación de la vida de los animales. Esta situación genera un panorama desolador sobre la naturaleza propia del ser humano. Ante la crisis antropológica acerca de la naturaleza del hombre, aunada con la crisis ecológica, ética y política, se debe asumir una razón crítica basada en el objetivo ético de generar mejores condiciones de vida que permitan una comprensión holística de la naturaleza humana desde las teorías antropológicas, teológicas, científicas e incluso desde las visiones de las diferentes civilizaciones del mundo.

Frente a la cosificación y el fraccionamiento del ser humano por parte del monismo materialista reductor, en el marco de las ciencias sociales de la segunda mitad del siglo XX, surge una concepción que integra el naturalismo con los aspectos socioculturales. Así, conceptualiza a la persona como un ser biopsicosociocultural, un complejo relacional dinámico que busca integrar las diferentes visiones plurales acerca de la naturaleza humana.

Esta visión integral del hombre posibilita establecer que el ser humano es un ser biológico que siente y piensa; es un ser social y productor y coproducto de la cultura. A pesar de su complejidad multifacética, es único, irrepetible e irremplazable, que deviene humano exteriorizándose en sus múltiples dimensiones. Y gracias a sus dimensiones,

el ser humano no solo se manifiesta como único y plural, sino que, sobre todo, se sabe quién es [con] respecto [...] de los otros (seres humanos), lo otro (el cosmos y la naturaleza) y el Otro (Dios), es decir, se codetermina. (Plasencia, 2017, p. 93)

La compleja pluralidad y unicidad del ser humano se expresa como las vinculaciones armónicas de lo material

e inmaterial, lo físico y lo psíquico, lo inmanente y lo trascendente, lo corpóreo y lo espiritual, lo finito y lo infinito, que forman parte de un gran entramado de única y abierta indemnidad, que revela a la persona como un ser-plus abierto al futuro o un ser posible de lograr siempre algo más en su constante devenir.

El ser humano cuanto pluridimensional es puro acto que se realiza solo en las interrelaciones con las realidades social, cósmica y trascendente [...]. [Las] dimensiones a partir de las cuales el ser humano se deviene humano desde la historicidad concreta: corporeidad sexuada, mundaneidad historizada, raciointelectualidad, psicoafectividad, intersubjetividad/socialidad, libertad, ético-politicidad y trascendentalidad. (pp. 94-95)

Acosta (2017) también reconoce la naturaleza compleja e integral del ser humano en términos de pluralidad y unicidad. Sostiene que “la persona humana es un individuo [...] racional, que opera por medio de la inteligencia y la voluntad; es único, irrepetible, libre y autónomo; y está destinado a trascender su individualidad” (Acosta, 2017, p. 60). A efectos educativos, distingue siete dimensiones que constituyen la realidad humana: material o corporal, espiritual o formal, afectiva o de los sentimientos, cognitiva o racional, individual o subjetiva, social o comunitaria, e histórica como contexto de objetivación o realización humana.

En la visión oriental, la naturaleza del ser humano está íntimamente relacionada con la madre naturaleza, la tierra, el universo o el cosmos. Forma parte de la unidad indisoluble hombre-tierra-cosmos, es la parte vibracional de la naturaleza o del cosmos, que tienen vida. Este principio ha sido incorporado en la teoría de la complejidad de Morin (2015), al establecer la noción tierra-patria, y demostrado por la teoría holística de la cosmovisión de Wilber (1994). El ser humano participa dinámicamente de la energía universal, del fluir del cosmos o del despliegue del espíritu universal. Por lo tanto, es parte de lo primordial de la realidad, llamado *prana*, *tao*, *holón*, *vacuidad*, *espíritu universal*, *espíritu*, *consciencia omnipresente* o *energía esencial de todo lo existente* (Wilber, 2000; Osho, 2016).

Según la filosofía perenne y las grandes tradiciones de Oriente (taoísmo, budismo, tantra y zen), el ser humano es una red de relaciones dinámicas, multifacéticas y de totalidades complejas: un entramado complejo y armónico de fuerzas y energías físicas, químicas, psíquicas, mentales y espirituales. Vale decir, el hombre es una totalidad de campo vibracional intrincado que participa en el cosmos o universo (Wilber, 2000; Gómez, 2006; Osho, 2016; Huerta, 2023).

A tenor del iluminado maestro Osho (2016), el ser humano es una complejidad de múltiples dimensiones; de esta multiplicidad surge la armonía de la más excelsa belleza llamada *hombre*, que representa la melodía divina. Pero, en la realidad, el ser humano, tal como es, tal como se experimenta, no existe aún como divinidad, sino más bien en la potencialidad, en la posibilidad de realización: es una promesa. “El ser humano puede llegar a ser” (Osho, 2016, p. 9); por eso, vive en la ansiedad y en la angustia permanentes sobre la posibilidad de realizar todo su potencial, o tal vez no lo logre, no existe garantía. Para el citado maestro, “el ser humano [es] el puente entre el animal y lo divino [...]. El ser humano está exactamente entre los dos, en el limbo, vacilando entre ser o no ser” (p. 9).

El ser humano es un arcoíris porque tiene en su ser siete centros denominados *chakras*: Muladhara, o estado de la no mente; Svadhistana, o estado de la mente inconsciente; Manipura, o estado de la mente subconsciente; Anahata, o estado de la mente consciente; Visuddha, o estado de la mente subsuperconsciente; Ayna, o estado de la mente superconsciente; y Sahasrara, o estado de la no mente suprema. Existe una jerarquía natural entre estos centros de energía. En el proceso de crecimiento, de realización o en el camino a lo divino, el ser humano necesariamente tiene que desplegarlos todos, no puede dejar de lado ninguno de los *chakras* (Osho, 2016).

En el primer centro (Muladhara), el ser humano se obsesiona con la comida, no tiene metas, solo sobrevive en el círculo vicioso de comer para vivir y vivir para comer, al igual que una ameba — comer nunca es un fin, sino un medio para buscar la realización—. En el segundo centro (Svadhistana), vive como un maniático de poder — la dominación y la riqueza para demostrar al mundo que es alguien y puede mandar—. Es una persona obsesionada con su ego y su símbolo de poder es el dinero, por eso se dirige a la política, esta es su meta. Pero el verdadero ser humano no busca dominar, sino conocerse; ama la libertad para los demás y para sí mismo. En el tercer centro (Manipura), la persona vive desde el sexo, que es más elevado que la comida y el poder. En el sexo se comparte la energía y el ser humano se vuelve creativo. Estos tres *chakras* son los inferiores, pues se comparten con todos los animales, y el ser humano se encuentra atascado en uno de ellos. Es necesario tomar consciencia de la situación existente para poder alcanzar el propio potencial divino (Osho, 2010 y 2016).

El cuarto *chakra* es Anahata, la flor de loto del corazón, cuyo centro es precisamente el corazón. Es el *chakra* del amor y el puente entre lo animal y lo divino; por eso, se dice que el hombre es animal por debajo del corazón y por encima es divino: se vuelve humano en el corazón. “El verdadero ser humano es el hombre que puede sentir, que puede amar, que puede rezar, llorar, reír, que puede compartir, que puede sentir compasión” (Osho, 2016, p. 12).

El quinto *chakra* es Visuddha, el centro donde el amor se convierte en meditación y devoción. En el sexto *chakra* (Ayna), el amor se transforma en un estado de ser. No se trata de amar, sino que el ser mismo es amor: el amor fluye de manera natural del mismo modo que la respiración. El amor en este *chakra* es incondicional. En el séptimo *chakra* (Sahasrara), se encuentra el estado de *samandhi* (de vacío o de la nada), con el que el ser humano ha llegado a casa. En términos del maestro Osho,

el verdadero hombre religioso vive todo el arcoíris, desde la roca hasta Dios, desde la no mente de un extremo hasta la no mente del otro extremo [...]. Vive su vida con totalidad [...]. No rechaza nada en absoluto; si algo suena como una nota discordante es porque todavía no has sido capaz de aprovecharlo. (p. 21)

En el marco de la concepción de la persona como un ser multidimensional, el maestro Osho (2016) fracciona el ser del hombre en una cohorte de cuerpos interrelacionados: el cuerpo físico conocido por todos, el cuerpo etéreo, el cuerpo astral, el cuerpo mental o psíquico, el cuerpo espiritual, el cuerpo cósmico y el cuerpo nirvánico o incorpóreo. Cada uno posee sus propios atributos, que por razones de espacio no se pormenorizan. Solo se destaca

que esta percepción del ser humano es semejante a las características de los *chakras*, y que cada uno de los cuerpos se desarrolla en períodos de siete años, también con una jerarquía natural entre ellos.

Wilber (1994, 2000 y 2005) plantea una visión del desarrollo humano como un espectro de crecimiento integral compuesto por nueve niveles: sensorio-físico, fantástico-emocional, mente representativa, mente regla-rol, reflexivo-formal, visión-lógica, psíquico, sutil y causal. Los tres primeros son las etapas del desarrollo humano prepersonal, los tres siguientes son las de crecimiento personal, y los tres últimos, las de desarrollo transpersonal. Cada uno de los niveles de desarrollo presenta sus propias características — relacionadas con aspectos corporales, emocionales, intelectuales y espirituales —, así como sus respectivas patologías, que son los riesgos por los que atraviesa todo proceso de crecimiento. Los estadios conforman asimismo una jerarquía natural de lo más elemental a lo más complejo, expresada en estructuras básicas y particulares de cada etapa, que se diluyen cuando se pasa de una a otra.

Esta visión del desarrollo integral del ser humano se complementa con la teoría de los cuatro cuadrantes del mismo autor. “Cada uno de los niveles de la Gran Cadena presenta una dimensión interna y una dimensión externa que pueden expresarse en formas tanto individuales como colectivas, con lo cual cada nivel de existencia presenta cuatro dimensiones (o cuatro cuadrantes)” (Wilber, 2000, p. 71). El cuadrante superior derecho representa lo exterior individual, que se puede observar con los cinco sentidos. El cuadrante superior izquierdo representa la interioridad humana, el desarrollo de la mente y del espíritu; es intencional y no se puede observar solo con los sentidos. El cuadrante inferior derecho es de carácter externo colectivo, y se puede observar también con los sentidos. Por último, el cuadrante inferior izquierdo, de carácter interno colectivo, es propio de la cultura.

Los cuadrantes abordan todos los aspectos del ser humano y sirven para comprender su naturaleza en los distintos niveles de desarrollo. Se los conoce en la filosofía perenne como el “Gran Tres”, expresado como el Yo, el Nosotros y el Ello. Se los llama también belleza, bondad y verdad, o arte, moral y ciencia.

Educación integral

Paralelamente al desarrollo de la teoría integral sobre la naturaleza del ser humano, a mediados del siglo XX surge la concepción de la educación integral, cuya finalidad es la formación completa del ser humano. En la actualidad, los sistemas educativos de los países occidentales y occidentalizados aspiran a implementar y practicar la educación integral. Las reformas educativas latinoamericanas de las últimas décadas se centran en los estudios socioculturales, antropológicos, psicológicos y económicos del ser humano, y declaran que los sistemas educativos formales, en sus diversos niveles y modalidades, implementan una educación integral del ser humano.

Entre los académicos de las ciencias educativas existe consenso sobre la definición de educación integral, que implica educar al ser humano en sus diversas dimensiones estructurales desde la etapa de la concepción hasta el óbito. La diferencia y el énfasis en las diversas dimen-

siones dependen fundamentalmente de la concepción de la naturaleza multidimensional del ser humano. En este marco, la educación integral como proceso de formación de la persona “permite crecer desde dentro en y para la libertad [...]. Comprende el desarrollo de la dimensión intelectual, de la consciencia moral, del sentido estético y del pensamiento crítico” (Orosco, en Pérez et al., 2016, p. 35). Para Ramos (2021, p. 5), “la construcción de una educación integral que considere el desarrollo humano para lograr una sociedad positiva” integra las dimensiones de lo verdadero, lo bello y lo bueno, que se desarrollan en un contexto de lo inteligentemente apasionado por aprender.

En la misma línea de razonamiento, la Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia (ACODESI, 2003 y 2008) define a la formación integral como un proceso sistemático que, con el propósito de lograr la plena realización de la persona en el seno de las sociedades, desarrolla de manera permanente y continua todas y cada una de las siguientes dimensiones del hombre: ético-moral, cognitiva o intelectual, afectiva y de sentimientos, sociocultural, comunicativa, económica y política. En esta definición se toman en cuenta la dimensión individual-personal, la dimensión social y el contexto ambiental (Cantor et al., 2016).

Yus (2001) argumenta que la educación integral se inscribe en la concepción integral del ser humano, y que la persona es el fin último de la educación. Por eso, la educación es el desarrollo personal de la genuina naturaleza humana en toda su potencialidad y en todas sus posibilidades, y la sociedad en general debe responsabilizarse de ello creando las condiciones más adecuadas.

Por su parte, Acosta (2017) sostiene que la educación integral da cuenta, ilustra, desarrolla y forma en las diferentes dimensiones multifacéticas del ser del hombre: física, intelectual, afectiva, técnica, estética, moral, religiosa y social. Igualmente, es consciente de la necesidad de un enfoque multidimensional y creativo para abordar los problemas propios de esta concepción integral. Para el autor, educar integralmente implica

desarrollar los factores volitivos, cognoscitivos, afectivos-emotivos y los somáticos o físicos. Es por ello que la integridad de la educación lleva a considerar los diversos campos educativos: educación física, educación intelectual, educación técnica y profesional, educación social, educación moral, educación estética, educación de la afectividad y de la emotividad, educación ambiental, educación religiosa, etc. (Acosta, 2017, p. 278)

Para la ACODESI (2008), la educación es la formación integral en el ser de la persona para una convivencia pacífica y democrática con los demás seres humanos. En la formación integral se desarrollan armónicamente las diferentes dimensiones y potencialidades de los sujetos de la educación, cuya garantía implica definir y desarrollar acciones curriculares pertinentes. Así, se da forma a la persona del ser en un contexto sociocultural, en un “proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano” (ACODESI, 2008, p. 13).

El actual sistema educativo neoliberal, asentado en la concepción integral del ser humano, fundamenta la educación integral en el desarrollo de las competencias y capacidades entroncadas en las dimensiones biopsico-social, económica y cultural del ser del hombre. Destaca

asimismo la necesidad de una educación en la libertad como principio supremo de la formación integral en una sociedad democrática de libre mercado. El sistema educativo formal debe estar imbuido de ciertos valores morales comunes transmitidos por igual a todos y en todas las sociedades: el respeto irrestricto del pensamiento y de las pluralidades culturales, así como la libre elección del tipo de educación. Estas posiciones son los denominados principios comunitarios de neutralidad y pluralismo libertario del sistema educativo neoliberal, que considera que, para una auténtica educación integral con resultados de calidad y excelencia,

hay que favorecer la libre competencia y la desregulación para que las fuerzas del mercado se desarrollen con autonomía [...]. Las escuelas y universidades deben ahora pensarse y organizarse como empresas prestadoras de servicios educativos [...]; las escuelas deben competir entre ellas para captar a sus clientes o usuarios [...]. Ser competitivo es ser competitivo en el mercado. (Miñana & Rodríguez, 2002, p. 7)

El neoliberalismo, al segmentar la naturaleza del ser humano como ser individual-social, de cuerpo-mente y de naturaleza-cultura (comunicabilidad) y al resaltar los valores como elementos fundamentales de la sociedad, aspira a una educación democrática fundada en la libertad individual de las personas. En este respecto, concibe a la educación como una mercancía o fenómeno económico en términos de desarrollo del capital humano para la eficiencia y productividad de las organizaciones, implementando sofisticadas TIC al servicio de una educación tecnicista y poco reflexiva, interesada al máximo en la innovación tecnológica que haga posible la masificación escolar por medio de la virtualización de los contenidos educativos, ya sean de carácter cognitivo, valorativo o actitudinal.

A tenor de Paymal (2014, p. xv), las concepciones educativas integrales de corte neoliberal se centran “en el desarrollo del conocimiento (que no es igual a la sabiduría), [en el] desarrollo de la inteligencia (que no es igual a la mente); más aún, se ha[n] olvidado de la educación de la espiritualidad”. No se ha superado la modernidad educativa de la necesidad de conocimientos y competencias en términos de las capacidades, habilidades y destrezas requeridas para participar en la vida pública de las sociedades globalizadas. La educación en valores se ha reducido al concepto supremo de iniciativa y libertad individual, en desmedro del respeto a la dignidad humana de los demás, porque lo que más importa es la vida virtual de intercomunicación impersonal y sin límites.

En la visión holística, la educación integral cubre las múltiples y variadas dimensiones del ser humano. Incluso se postula que, por las limitaciones de las teorías científicas y filosóficas, aún no se conocen muchas dimensiones, tales como el comportamiento de la consciencia transpersonal, las posibles ensoñaciones del ser humano en las consciencias expandidas, y las posibles comunicaciones del ser humano con seres supuestamente inexistentes, que presencian situaciones o personajes diferentes de los entes materiales.

La Pedagogía 3000 promueve una verdadera educación integral que se caracteriza por ser holística (cubre todas las dimensiones del ser humano y explica la unidad sobre la base de la multiplicidad), flexible (según las necesidades individuales), incluyente (por abarcar todas las dimensiones), activa (por ser progresiva y práctica), pro-

tagónica (fundada en la experimentación), lúdica y divertida (basada en el libre juego y el movimiento constante), cariñosa (fundada en el verdadero amor incondicional) y por formar en y para la paz, la comprensión y el respeto a los demás. La auténtica educación integral atiende diez niveles de desarrollo integral del ser humano: físico, emocional, cognitivo, social, multicultural, ecológico, estético-creativo, ético-solidario, intuitivo-creativo y trascendental-espiritual (Paymal, 2014).

Igualmente, Rincón (2003) promueve la educación integral orientada al desarrollo integral holístico de las siguientes dimensiones humanas: ética (libertad, justicia, comprensión y fraternidad en la sociedad), cognitiva (desarrollo y uso de la razón y sus limitaciones), comunicativa (construcción de sí mismo y del mundo subjetivo e intersubjetivo mediante significados), estética (apreciación de la belleza y expresión de su imaginación a través de la contemplación de lo bello), corporal (reconocimiento, aceptación y admiración del cuerpo biológico del ser humano, así como el cuidado y la experimentación de su funcionamiento natural), sociopolítica (experimentación plena de la vida en sociedad y de los fenómenos políticos relativos al ejercicio del poder por delegación) y espiritual (posibilidad de experimentar la trascendencia, la vacuidad y la unidad con el cosmos).

En la concepción de la educación integral holística, la finalidad última de la educación es el desarrollo integral y genuino de la consciencia del ser humano, en especial de la dimensión espiritual. La verdadera educación holística debe cubrir los cuatro cuadrantes: 1. el cuadrante interior subjetivo, que incluye el yo como sentimiento, emoción, mente (lógica, razón), amor y espíritu; 2. el cuadrante exterior objetivo, que comprende la realidad externa con que se vincula la persona, y cuyo conocimiento es indispensable para comprender la unidad y la diversidad de la vida en el cosmos; 3. el cuadrante intersubjetivo, que abarca el mundo de “nosotros en plural”, el ajuste cultural, los valores y la construcción cultural intersubjetiva; y 4. el cuadrante interobjetivo, que engloba lo social y comunitario, así como el ajuste funcional (Elbers, 2014; González, 2017; Font, 2023a y 2023b; Pulido, 2020).

En el marco de la educación integral, promovida desde la teoría integral wilberiana, se cultiva el cuerpo-mente-espíritu del ser humano y se desarrollan dialécticamente y armónicamente nueve dimensiones: corporal (el cuidado biológico y la alimentación), emocional o afectiva (el mundo de las emociones), intrapersonal (la identidad del yo), psicosexual (la sexualidad), interpersonal (el vínculo con los demás), cognitiva (la mente y la razón), moral (el aspecto valorativo), estética (la belleza y el arte) y espiritual (lo trascendente y la autorrealización, la vacuidad y la experiencia de unidad con el cosmos) (Elbers, 2014; González, 2017; Font, 2020a y 2020b; Pulido, 2020).

Según la educación integral holística, la dimensión espiritual del ser humano es la más descuidada por la educación. Para Wilber (2016), el mundo occidental tuvo el crecimiento espiritual, que quedó congelado en el nivel mítico, hace aproximadamente dos siglos y medio. En casi todos los llamados sistemas educativos integrales de Occidente, esta dimensión espiritual solo se menciona tangencialmente y se reduce a la enseñanza de los dogmas de la religión católica. La verdadera espiritualidad

en el sentido de trascendencia de esta realidad fenoménica ha sido dejada de lado. Es imperioso retomar los procesos del desarrollo espiritual del ser humano a través de la práctica metódica de la meditación y la auténtica oración desarrollada por los grandes sabios e iluminados maestros del Oriente y los más avanzados y auténticos maestros del catolicismo. El desarrollo de la espiritualidad desde la temprana edad es venero de crecimiento personal y ayuda a superar el estado de estrés y tensión en que vive la humanidad producto de la excesiva e intensa interconexión social del mundo actual.

Educación integral en el sistema educativo peruano

La finalidad de la educación, en el sistema educativo peruano, es la formación o desarrollo integral de la persona humana. En la Visión del Perú al 2050, se persevera por “un país democrático [...] que garantiza la defensa de la persona humana y de su dignidad en todo el territorio nacional” (Centro Nacional de Planteamiento Estratégico [Ceplan], 2019, p. 2). En esta defensa de la persona humana,

el Estado garantiza una educación pública y privada, integral y de calidad en todos los niveles y modalidades. La formación en valores que brindan las instituciones educativas reafirma la igualdad entre hombres y mujeres, [...] y prepara ciudadanos [...] con memoria histórica, pensamiento crítico y aspiraciones, para incorporarse de manera activa y responsable en la sociedad. Se promueve una educación para el trabajo, y se fomenta el desarrollo artístico y deportivo. (p. 2)

Del mismo modo, se sostiene que por medio de la educación se fomenta la formación científica y tecnológica. La familia es el espacio fundamental y natural del desarrollo integral de las personas.

En el Proyecto Educativo Nacional al 2021 (PEN 2021) se conceptualiza el desarrollo o formación del ser humano como un “proceso de expansión de las capacidades y derechos de las personas, dentro de un marco de igualdad de oportunidades, en el cual todos pueden progresar en libertad” (Consejo Nacional de Educación [CNE], 2006, p. 24). Se asume que el desarrollo humano compromete tres procesos: 1. la comprensión de las personas como portadoras de derechos, necesidades y potencialidades que deben ser atendidos —no solo las necesidades fisiológicas, biológicas y de conocimientos, sino también las referidas a la identidad personal, la libertad, el amor, la creatividad y la trascendencia—; 2. la promoción y creación de espacios sociales democráticos que permitan el desarrollo en igualdad de oportunidades, donde se respeten los espacios culturales para el florecimiento de la diversidad y la coexistencia sociocultural que coadyuva al pleno desarrollo de las personas; y 3. el desarrollo personal, que debe ser sostenido en el tiempo y sustentado en la explotación racional de los recursos nacionales.

La sostenibilidad se refiere a la capacidad de mantener los logros de bienestar. Para ello, se debe dotar de recursos, capacidades, participación y facultades a las personas para que decidan los modos de organización social en democracia.

En el PEN 2021, al igual que en el Proyecto Educativo Nacional al 2036 (PEN 2036), no se analiza ni se describe la naturaleza del ser de la persona humana. Por las aserciones sobre la finalidad de la educación y los conceptos referidos a la formación o desarrollo humano, se asume que el marco de referencia del sistema educativo es

la concepción dualista occidental del ser humano, en su versión científica de los últimos cincuenta años, caracterizada en el apartado sobre la naturaleza del hombre del presente manuscrito. Esta deficiencia permite interpretar de manera diferente y muchas veces tergiversada la naturaleza a un tiempo física, cognitiva, socioemocional y espiritual del ser humano. Además, confunde y limita la implementación de los procesos educativos en la práctica – tanto en la fase de diseño curricular nacional de la educación básica y superior tecnológica, como en el diseño y la ejecución de los programas curriculares de las instituciones educativas –.

En coherencia con la Visión del Perú al 2050, en el PEN 2036 se define que

todas las personas en el Perú aprendemos, nos desarrollamos y prosperamos a lo largo de nuestras vidas, ejerciendo responsablemente nuestra libertad para construir proyectos personales y colectivos, conviviendo y dialogando intergeneracional e interculturalmente, en una sociedad democrática, equitativa, igualitaria e inclusiva, que respeta y valora la diversidad en todas sus expresiones y asegura la sostenibilidad ambiental. (CNE, 2020, p. 24)

Esta visión permitirá que todos los peruanos asuman el derecho a una educación de calidad que desarrolle las potencialidades plenamente, y que la sociedad peruana garantice las condiciones básicas necesarias para que se puedan ejercer sus facultades en términos de libertad y justicia. Del mismo modo, servirá de basamento para que todos los peruanos construyan un país democrático como parte de una comunidad del mundo. Se apuesta por una educación humanista sustentada en el reconocimiento supremo de la persona humana feliz en un contexto social de máximo respeto a la dignidad, el derecho y la justicia.

La visión educativa a 2036 también guarda coherencia con lo establecido en la Constitución Política del Perú de 1993, que establece que “la educación promueve el conocimiento, el aprendizaje y la práctica de las humanidades, la ciencia, la técnica, las artes, la educación física y el deporte. Prepara para la vida y el trabajo y fomenta la solidaridad” (Congreso de la República del Perú [CRP], 2022, art. 14). En la Ley General de Educación (Ley n.º 28044) se conceptualiza a la educación como

un proceso de aprendizaje y enseñanza que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que contribuye a la formación integral de las personas, al pleno desarrollo de sus potencialidades, a la creación de la cultura, y al desarrollo de la familia y de la comunidad nacional, latinoamericana y mundial. (CRP, 2003, art. 2)

Se reconoce asimismo a la educación como un derecho fundamental de la persona que coadyuvará en su realización personal, y se arroga al Estado peruano la responsabilidad, con la participación consciente de las familias y en alianza con las organizaciones privadas, de brindar una educación de calidad en los diferentes niveles. Se garantiza el acceso universal y gratuito a la educación básica, así como su permanencia, conclusión y satisfacción.

En la Ley n.º 28044 se establece la doble finalidad de la educación peruana:

1. Formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno, así como el desarrollo de sus capacidades y habilidades para vincular su vida con el mundo del trabajo y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad y el

conocimiento. 2. Contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz que afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística, supere la pobreza e impulse el desarrollo sostenible del país y fomente la integración latinoamericana teniendo en cuenta los retos de un mundo globalizado. (art. 9)

En el PEN 2021, estas finalidades son consideradas como dos dimensiones indisolubles y mutuamente influyentes de la educación: “la realización personal de todos los peruanos y [...] la edificación colectiva de la democracia y desarrollo del país” (CNE, 2006, p. 39). El PEN 2036 asume las dos finalidades de la educación al reconocer

la centralidad de la labor educativa (del aprendizaje) en la condición humana, y, por otro, que dicha condición encuentra un espacio fecundo para su desarrollo en el marco de las sociedades democráticas que descansan sobre la afirmación de la dignidad, la libertad y la responsabilidad de las personas en torno de justicia, es decir, de equidad e inclusión. (CNE, 2020, p. 19)

En el mencionado documento se argumenta que la educación posee una doble dimensión. En primer término, es un proceso permanente durante toda la vida, orientado fundamentalmente a desarrollar la potencialidad humana en los aspectos físico, cognitivo, socioemocional y espiritual de los sujetos como personas libres y responsables, cuya dignidad debe ser reconocida y respetada por todos. En segundo término, la educación se involucra asimismo en la formación de los ciudadanos como integrantes de una colectividad democrática en la que se respetan la dignidad y la libertad de los demás, y como miembros de una comunidad organizada políticamente (Estado peruano) en la que se reconoce un conjunto de derechos inalienables de la persona, incluido el derecho a la educación. En tal sentido,

el PEN se enfoca en las personas como fin supremo de la sociedad y afirma el derecho de estas a una educación que les permita desarrollar en libertad, y con la consiguiente responsabilidad, sus propios proyectos de vida y de búsqueda de la felicidad, y que al hacerlo puedan afirmar un proyecto de vida colectiva marcado por una ética asentada en los valores de dignidad, libertad, responsabilidad, integridad, justicia y sostenibilidad. (p. 21)

En la Constitución Política del Perú, la Ley General de Educación, el PEN 2021 y el PEN 2036, se postula una educación peruana de carácter integral que reconoce las dimensiones física, cognitiva, socioemocional y espiritual de la persona humana, pero no se dilucidan las características de estas dimensiones. Se supone que las dimensiones física, cognitiva y socioemocional se sustentan en los conocimientos actuales de las ciencias biológicas, la biología molecular, la ingeniería genética, la neurología, las neurociencias, las ciencias ambientales, la neuropsicología, la psicología cognitiva y humanista, la psicología transpersonal de la visión holística, la antropología, y la sociología constructivista y crítica del pensamiento complejo y de la visión holística.

La dimensión espiritual, por su parte, no es objeto de cualificación; solo se considera “que puede o no tener una base o refuerzo religioso [...] y [que el] autoconocimiento constituye una fortaleza para desarrollar los mejores atributos que tenemos como especie” (p. 64). Esta dimensión espiritual de la persona, a pesar de su gran importancia en el proceso educativo, no es objeto de estudio profundo, ni de la necesaria y debida atención. Por ello, se invita

a investigarla en profundidad desde las perspectivas de la psicología transpersonal, la filosofía perenne y las cosmovisiones de la sabiduría oriental, con el propósito de esbozar mejor la finalidad del sistema educativo del Perú.

Se sostiene que el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) da forma y viabiliza el derecho a la educación de los peruanos, tomando en cuenta los actuales retos sociales, las necesidades, los intereses, las aspiraciones, los valores, los modos de pensar y sentir, las vinculaciones con el medio ambiente y las diversas y múltiples formas de vida valoradas por la sociedad. Se orienta a formar en los educandos los aspectos “ético, espiritual, cognitivo, afectivo, comunicativo, estético, corporal, ambiental, cultural y sociopolítico, a fin de lograr su realización en la sociedad” (Ministerio de Educación, 2016, p. 13). Con esto se cubre la naturaleza del ser humano en sus dimensiones física, cognitiva, socioemocional y espiritual. Este es el fundamento básico para sostener una educación integral en el Perú, pero el antedicho documento señala que se priorizan

los valores y la educación ciudadana [...] para poner en ejercicio sus derechos y deberes; así como el desarrollo de competencias que le permitan responder a las demandas de nuestro tiempo apuntando al desarrollo sostenible, asociados al manejo del inglés, la educación para el trabajo y las TIC, además de apostar por una formación integral que fortalezca los aprendizajes vinculados al arte y la cultura, la educación física para la salud, en una perspectiva intercultural ambiental e inclusiva que respete las características de los estudiantes, sus intereses, aptitudes. (p. 8)

Con la priorización de los aspectos cognitivos, sociales, económicos y productivos del sistema educativo peruano, se postergan a un segundo plano los aspectos físico, biológico, corporal y de sentimientos de la persona humana, al igual que la dimensión espiritual trascendente, que se funda en la concepción católica tradicional, dejando de lado las concepciones científicas de la psicología transpersonal, la antropología, las visiones de la filosofía perenne y los múltiples caminos experimentales de realización personal desarrollados por las escuelas del Oriente. Según esta prioridad, el CNEB considera que el Perú aspira

a una educación que contribuya con la formación de todas las personas sin exclusión, así como de ciudadanos conscientes de sus derechos y deberes, con una ética sólida, dispuestos a procurar su bienestar y el de los demás trabajando en forma colaborativa, cuidando el ambiente, investigando sobre el mundo [...] y siendo capaces de aprender permanentemente, y dotados de iniciativa y emprendimiento. (p. 13)

De los argumentos expuestos en los documentos oficiales del sistema educativo peruano se deduce que la educación integral es un mero desiderátum, porque, si bien es cierto que considera como esencial en el sistema a la persona humana, se priorizan los aspectos sociales y laborales cuando debería ser al revés, ya que lo social es consecuencia de una formación integral del ser del hombre. En tal sentido, en este manuscrito se postula como hipótesis que el sistema educativo peruano no desarrolla el verdadero sentido de la educación integral expresado en la estructura del ser humano como ser físico-mental-espiritual. Se convoca a los profesionales de la educación y a todos los profesionales directa e indirectamente vinculados a adherirse a un esfuerzo por elucidar la verdadera naturaleza y las dimensiones de la persona humana, para aspirar a una auténtica praxis de la educación integral, tal

como lo postulan las teorías de la educación holística y el movimiento de la Pedagogía 3000.

En consecuencia, proponemos las siguientes líneas de investigación como estrategias previas para determinar las características de una auténtica educación integral y desarrollar caminos para una praxis educativa consecuente:

1. Visión sobre la educación continua del ser humano que permita esclarecer la multifacética naturaleza humana y sus posibilidades educativas en el contexto de los planteamientos de la filosofía perenne (kosmovisión holística y filosofía transpersonal).
2. Línea de investigación que identifique, describa y sistematice los diferentes enfoques de la educación integral; dé cuenta de su naturaleza, sus principios y características básicas a partir de los descubrimientos científicos de la transdisciplinariedad de las ciencias; y que responda a esta pregunta: ¿qué hacer para posibilitar el desarrollo armónico y genuino del ser humano de modo que logre su autodesarrollo?
3. Línea de investigación relativa a las estrategias para implementar la educación integral con el objetivo de identificar, describir y sistematizar las experiencias de aplicación para incentivar una implementación amplia y sistemática.
4. Línea de investigación sobre las políticas educativas que permitan la implantación de la educación integral en las organizaciones educativas y posibiliten su inclusión en los programas de formación y capacitación docente.

Conclusiones

La educación es un proceso complejo de desenvolvimiento interno del educando y el resultado de la influencia externa a partir de las decisiones del educador. Este hecho encierra en su seno la noción de la transmutación del ser humano, que vincula la educación con el concepto de perfección. La verdadera educación enseña las rutas del ser biológico del hombre; las rutas de la mente (racionalidad y cognición) para el conocimiento y la ciencia; las rutas del corazón para el arte, la poesía, la música y la danza; y las rutas de la trascendencia para la espiritualidad. De este modo, se busca hacer de este planeta una unidad con el cosmos donde reine la vida en sus más diversas manifestaciones, lo que hará posible la existencia feliz y jubilosa de toda la humanidad.

La auténtica educación se sustenta en la concepción del ser humano; el fenómeno educativo siempre ha supuesto una concepción del hombre. Por ello, resulta clave estudiar el significado del ser humano para que, en la medida de lo posible, se describan sus dimensiones física, biológica, mental, emocional y espiritual, que servirán de basamento para implementar una auténtica educación.

El objetivo de los sistemas educativos del poscapitalismo o neoliberalismo es formar a los seres humanos para que encajen en el mundo del trabajo y de la producción: preparar trabajadores impersonales, técnicos y profesionales especializados aptos para el mundo laboral. Se interesan sobremodo en el desarrollo de la mente, de la parte cognitiva o racional, dejando de lado la dimensión biológica del ser humano; no se interesan por las comprensiones corporal y sentimental, y el aspecto espiritual

queda enteramente a merced de las iglesias organizadas o de sectas que han olvidado el auténtico camino de la trascendencia. Esta concepción de la educación se sustenta en la interpretación monista de materialidad animada del ser humano o en la interpretación idealista del hombre como dualismo compuesto de materia y espíritu.

La finalidad esencial de la educación, en la concepción integral holística, es el desarrollo integral, multifacético y genuino de la consciencia del ser humano, que abarca las dimensiones física, biológica, mental y espiritual, que interrelaciona los aspectos naturales y biológicos con las dimensiones socioculturales y que se desarrolla en forma continua y en espiral en las diferentes etapas del ser humano. La educación integral se fundamenta en la filosofía perenne, que sostiene que la persona es una red de relaciones dinámicas y multifacéticas de totalidades complejas; un entramado complejo y armónico de fuerzas y energías físicas, químicas, psíquicas, mentales y espirituales: en otras palabras, el hombre es una totalidad de campo vibracional intrincado que participa en el cosmos o universo.

El sistema educativo peruano apuesta por una educación de carácter integral que reconoce las dimensiones física, cognitiva, socioemocional y espiritual de la persona humana, mas no se explican sus rasgos. Se asume que las dimensiones física, cognitiva y socioemocional se sustentan en los conocimientos actuales. La dimensión espiritual del ser humano no es objeto de caracterización, solo se la considera una fortaleza para desarrollar los mejores atributos que tiene como especie. En tal sentido, se postula como supuesto que el sistema educativo peruano no desarrolla el verdadero sentido de la educación integral, expresado en la estructura del ser humano como ser físico-mental-espiritual.

Referencias

- ACODESI (2003). *La formación integral y sus dimensiones: Texto didáctico*. ACODESI. <https://bit.ly/3Kz9i4a>
- ACODESI (2008). *Formación integral*. ACODESI. 9 de abril. <https://bit.ly/3Z0mLGy>
- Acosta, R. (2017). *La educación del ser humano: Un reto permanente*. Universidad Metropolitana. <https://bit.ly/3EVAXIX>
- Cantor, O., Lara, G., Linares, M., & Otálora, N. (2016). Educar para el reconocimiento y la construcción de proyectos de vida solidarios: Dos claves para formar integralmente en tiempos de paz. En L. Castillo y R. Arias (eds.), *Formación integral: Hallazgos de investigación y reflexiones para la docencia* (pp. 43-58). Universidad de La Salle. <https://bit.ly/3IMHeJ0>
- Ceplan (2019). *Visión del Perú al 2050*. Ceplan. <https://bit.ly/2EpDqMn>
- CNE (2006). *Proyecto Educativo Nacional al 2021: La educación que queremos para el Perú*. Consejo Nacional de Educación. <https://bit.ly/3kmPI02>
- CNE (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036: El reto de la ciudadanía plena*. Consejo Nacional de Educación. <https://bit.ly/41jw9q5>
- Collado, J. (2016). *Paradigmas epistemológicos en filosofía, ciencia y educación: Ensayos cosmodernos*. Editorial Académica Española. <https://bit.ly/3ks7wab>
- CRP (2003). *Ley General de Educación*. Congreso de la República. <https://bit.ly/41jviFY>
- CRP (2022). *Constitución Política del Perú*. Congreso de la República. <https://bit.ly/3xKokMK>
- Descartes, R. (2002). *Discurso del método y Meditaciones metafísicas*. Tecnos. <https://bit.ly/3IM0yVR>
- Elbers, J. (2014). *Ciencia holística para el buen vivir: Una introducción*. Centro Ecuatoriano de Derecho Ambiental. <https://bit.ly/3Y2iErT>
- Escobar, R., & Escobar, M. B. (2016). La relación entre el pensamiento complejo, la educación y la pedagogía. *Administración & Desarrollo*, 46(1), 88-99. <https://doi.org/10.22431/25005227.62>
- Font, J. (2023a). ¿Qué clase de inteligencia es la más importante a desarrollar? *Mentor Integral*. Accedido 23 de febrero. <https://bit.ly/3IM0XYn>
- Font, J. (2023b). El desarrollo de la espiritualidad según Ken Wilber. *Mentor Integral*. Accedido 23 de febrero. <https://bit.ly/41pBrk7>
- García Ferrer, R. (2017). Concepciones actuales de la naturaleza humana: Del dualismo al monismo y a la no naturaleza. *Quaderns-e*, 22(1), 122-138. <https://bit.ly/3ZfINGO7>
- García Hoz, V. (1966). *Principios de pedagogía sistemática*. Rialp. <https://bit.ly/41k7lcb>
- Gómez, J. (2006). Interconexión hombre-mente-naturaleza desde el taoísmo: Una mirada desde el yin-yang. *Hallazgos. Revista de Investigaciones*, 3(5), 72-86. <https://bit.ly/41ghiNj>
- González, A. (2017). Educación holística: El arte de llegar a ser lo somos en esencia. *Voces de la Educación*, 2(2), 56-61. <https://bit.ly/3kmVu1I>
- Huerta, R. (2023). La visión del hombre en la perspectiva transpersonal-integral. *Pontificia Universidad Católica de Chile*. Accedido 23 de febrero. <https://bit.ly/3Z3ewJu>
- IES Séneca (2018). *Tema 4. Concepciones filosóficas del ser humano* [apuntes de cátedra]. IES Séneca. <https://bit.ly/41IH6HK>
- Kant, I. (2013). *Crítica de la razón pura*. Taurus. <https://bit.ly/3EVIZI5>
- León, A. (2012). Los fines de la educación. *Orbis. Revista de Ciencias Humanas*, 9(23), 4-50. <https://bit.ly/3ItIy1Z>
- López, C. (2018). La educación holística desde una perspectiva humanista. *Revista Científica*, 3(8), 301-318. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.8.16.301-318>
- Marcel, G. (1954). *Prolegómenos para una metafísica de la esperanza*. Nova. <https://bit.ly/3XYL6ev>
- Maritain, J. (1968). *La persona y el bien común*. Club de Lectores. <https://bit.ly/3luGNBE>
- Maritain, J. (1983). *Los grados del saber: Distinguir para unir*. Club de Lectores. <https://bit.ly/3EYgs4x>
- Martos, A. (2015). *La educación cuántica: Un nuevo paradigma de conocimiento*. Corona Borealis. <https://bit.ly/3SxMLGH>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo nacional de la educación básica*. Ministerio de Educación. <https://bit.ly/2IIGbkW>
- Miñana, C., & Rodríguez, J. (2002). La educación en el contexto neoliberal. *Universidad Nacional de Colombia*. <https://bit.ly/3ISHnBE>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco. <https://bit.ly/2JvM4fl>

- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir: Manifiesto para cambiar la educación*. Nueva Visión. <https://bit.ly/3m4702q>
- Morin, E., Ciurana, E., & Motta, R. (2005). *Educación en la era planetaria: El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Santillana. <https://bit.ly/3m45x6o>
- Morin, E., & Domínguez, E. (2018). *El octavo saber: Diálogo con Edgar Morin*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. <https://bit.ly/3Ir8882>
- Mounier, E. (1972). *El personalismo*. Eudeba. <https://bit.ly/3IuVt3O>
- Nassif, R. (1958). *Pedagogía general*. Kapelusz. <https://bit.ly/3m4936C>
- Osho (2007). *Conciencia: La clave para vivir en equilibrio*. Penguin Random House. <https://bit.ly/3KzdGzP>
- Osho (2010). *El libro del niño: Una visión revolucionaria de la educación infantil*. Penguin Random House. <https://bit.ly/3Ikj5be>
- Osho (2016). *El libro de los chakras: La energía y el poder curativo de los cuerpos sutiles*. Gaia. <https://bit.ly/3IRdg6A>
- Parada, J. (2020). *La concepción antropológica de John Dewey: El hombre como un ser pluridimensional* [tesis doctoral]. Universidad Santo Tomás, Colombia. <https://bit.ly/3IrCS91>
- Paymal, N. (2014). *Pedagoogía 3000: Una pedagogía para el tercer milenio*. Tomo I. Ox La-Hun. <https://bit.ly/3XWJEJq>
- Pérez, B., Montaña, M., González, C., & Torres, J. (2016). La formación integral, constructora de relaciones humanas. En L. Castillo y R. Arias (eds.), *Formación integral: Hallazgos de investigación y reflexiones para la docencia* (pp. 33-42). Universidad de La Salle. <https://bit.ly/3IMHeJ0>
- Plasencia, V. (2017). *Ser humano: Un proyecto inconcluso. Reflexiones filosófico-teológicas sobre la antropología*. Universidad Politécnica Salesiana. <https://bit.ly/2LnZVpQ>
- Platón (2020). *Diálogos III: Fedón, Banquete, Fedro*. Gredos. <https://bit.ly/3EuNsL6>
- Pulido, R. (2020). La educación y el despertar de la conciencia. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 13(26), 12-28. <https://doi.org/10.25115/ecp.v13i26.3042>
- Ramos, C. (2021). ¿Inteligencia de la pasión?: En búsqueda de una educación contemporánea integral e inteligentemente apasionada. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.950>
- Rincón, J. (2003). El perfil del estudiante que pretendemos formar en una institución educativa ignaciana. *Centro Virtual de Pedagogía Ignaciana*. <https://bit.ly/3n4yDJn>
- Rodríguez, W. (2018). *Teoría de la educación e introducción a las ciencias de la educación*. Escuela Nueva.
- Rodríguez Rivera, V. (2017). *Pedagogía: Teoría general de la educación*. Trillas. <https://bit.ly/3IqqBkX>
- Unesco (2016). *Educación para la ciudadanía mundial: Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. Unesco. <https://bit.ly/2FeCtHk>
- Unicef (2011). *Educating for Global Citizenship: A Practical Guide for Schools in Atlantic Canada*. <https://bit.ly/3EAHkAW>
- Vergara, J. (2009). La concepción del hombre de Friedrich Hayek. *Polisemia*, 5(8), 59-72. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.5.8.2009.59-72>
- Wilber, K. (1994). *Psicología integral*. Kairós. <https://bit.ly/3SpziRa>
- Wilber, K. (2000). *Diario*. Kairós. <https://bit.ly/3kqiqIN>
- Wilber, K. (2005). *Boomeritis: Un camino hacia la liberación*. Kairós. <https://bit.ly/3Ip7J5T>
- Wilber, K. (2016). *El cuarto giro: Evolucionando hacia un budismo integral*. Kairós. <https://bit.ly/3xOz9gE>
- Yus, R. (2001). *Educación integral: Una educación holística para el siglo XXI*. Desclée de Brouwer. <https://bit.ly/3IP5xGc>

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Declaración de la contribución de la autoría

Los tres autores han contribuido de forma activa y sustancial en todos los procesos de elaboración del manuscrito.