

Filosofía, Cultura y Educación

José Alfonso Villa Sánchez
(coordinador)



UNIVERSIDAD MARISTA
VALLADOLID



Primera edición: junio 2016

D.R. © José Alfonso Villa Sánchez

© Plaza y Valdés S. A. de C. V.
Manuel María Contreras núm. 73, Col. San Rafael
México, D. F. 06470. Teléfono: 5097 20 70
Editorial@plazayvaldes.com
www.plazayvaldes.com

Plaza y Valdés Editores
Calle Murcia, 2. Colonia de los Ángeles
Pozuelo de Alarcón
28223, Madrid, España.
Teléfono: 91 862 52 89
madrid@plazayvaldes.com
www.plazayvaldes.es

Formación tipográfica: José Luis Castelán Aguilar

ISBN: 978-607-402-891-1

Impreso en México/*Printed in Mexico*

El trabajo de edición de esta obra fue realizado en el Taller de Edición de Plaza y Valdés ubicado en el Reclusorio Preventivo Varonil Norte. Lo anterior es posible gracias al apoyo, confianza y colaboración de todas las autoridades del Sistema Penitenciario del Gobierno de la Ciudad de México, en especial de la Dirección Ejecutiva de Trabajo Penitenciario.

Contenido

Presentación	13
Autoapropiación y cosmópolis: la filosofía de la educación de Lonergan	
<i>Francisco V. Galán Vélez</i>	15
Presentación general de Lonergan	15
¿Podemos hablar de una filosofía de la educación de Lonergan?	16
El bien humano es histórico: invariantes y diferenciales	19
La educación y el horizonte del sujeto	32
El significado para el personalismo de algunos antipersonalismos o impersonalismos importantes	
<i>Carlos Díaz</i>	37
No se trata de una historia de buenos y de malos	37
Enemigo número uno: el actualismo	38
El egocentrismo	42
El colectivismo	44
El pesimismo	45
El transpersonalismo	46
La sociobiología	49
Conclusión	59
Ética y educación	
<i>José Alfonso Villa Sánchez</i>	61
Introducción	61
Política, paideia y ética	62
Paideia, enseñanza-aprendizaje y evaluación	74
Conclusión	81
La educación como una praxis de la filosofía. Unamuno y la educación	

<i>Salvador Vega Valladares</i>	87
Introducción	87
Unamuno y su circunstancia	88
Unamuno y el problema fundamental de la filosofía	91
Unamuno y la educación	99
Conclusión	108

Demarcación de la noción de progreso científico. Hacia una problematización filosófica de la ciencia actual

<i>Héctor Sevilla Godínez</i>	113
Presentación	113
Introducción	114
Relevancia del cuestionamiento filosófico sobre la ciencia	114
La filosofía como sinodal ante la ciencia	115
La demarcación de la ciencia y lo que constituye su progreso	118
Hacia una problematización filosófica de la ciencia actual	120
Conclusión	126

El marco ético-político de la educación en derechos humanos

<i>Mónica Fernández</i>	129
Introducción	129
El problema político-cultural de la educación griega y la formación de la ciudadanía	130
La pedagogía moderna y la formación de una ciudadanía particular	134
¿La crisis de la formación de la ciudadanía?	139
El concepto de Educación en Derechos Humanos	142
Concepto y fundamento de los DDHH como base para la EDH.	143
Sobre la educación en derechos humanos y la <i>filosofía práctica</i>	146
El nexo entre derechos humanos y educación	148
Libertad e igualdad <i>versus</i> asimetría y opresión: una ciudadanía particular.	151
La educación en derechos humanos en América Latina	156
Una reflexión integrada para abrir una nueva discusión	159

Filosofía, educación y cultura: elementos para la construcción del sentido humano

<i>Rolando Picos Bovio</i>	163
Proemio	163

Filosofía: del mito al <i>lógos</i>	164
De la utilidad –y necesidad– de la filosofía	167
Algunos elementos para la educación desde la filosofía de Xavier Zubiri	
<i>Samuel López Olvera</i>	177
Introducción	177
Una paideia desde la realidad	181
Conclusión general	192
Crítica al derecho y aportes filosóficos para repensar la educación contemporánea	
<i>Andrea Verónica Pérez</i>	197
Presentación	197
Perspectivas críticas del Derecho	200
Particularidades del Documento Jurídico	210
Ética y experiencia en educación. Algunas reflexiones finales	213
La evaluación educativa como problema hermenéutico	
<i>Eduardo Gabriel Molino</i>	219
Introducción	219
Lo educativo como ámbito para el “sentido”	221
Evaluar en educación	224
Aportes de la hermenéutica filosófica	227
Consideraciones finales	236
El hombre moderno escindido	
<i>Héctor García Cornejo</i>	239
Introducción	239
Modelos de esta dialéctica de la ocultación	241
Algunos antecedentes	243
Tipología de la escisión. Su dialéctica.	251
Otra perspectiva del problema.	266
Cuestiones para concluir	268
La fragilidad de los vínculos humanos: Fromm y Bauman	
<i>Silvia Alejandra Salgado Ulloa</i>	273
Antecedentes: la lógica económica en el plano de la vinculación	274
La soledad moral del sujeto objetualizado	278

Residuos humanos: objeto-sujeto sin valor de uso, sin valor de cambio . . .	283
Reminiscencias de la época de la Reforma en el objeto-sujeto de consumo	285
Relaciones efímeras en la moderna sociedad líquida	288
Identidad y cultura: manifestaciones en las redes sociales	
<i>Alejandro Ruiz Zizumbo</i>	295
Introducción	295
La imagen del mundo	296
Identidad y redes sociales	299
El mostrarse	303
Conclusión	308
Educación: vías y viabilidad	
<i>Napoleón Montero Cerquera</i>	311
Educación hoy. ¿qué nos queda en claro?	311
¿De dónde nos vienen estas vías?	321
¿Hacia dónde van estas vías y cuál es su viabilidad?	325
La educación desde la formalidad: ¿Una vía más?	326
El inicio de la paz desde el nosotros	
<i>Nayeli Pérez Rivera</i>	329
Acerca de los autores	335

Autoapropiación y cosmópolis: la filosofía de la educación de Lonergan

Francisco V. Galán Vélez

“Cuando un profesor le enseña aritmética a Pablito, le está enseñando Pablito a Pablito”.

PHIL MCSHANE.

Presentación general de Lonergan

Bernard Lonergan (1904-84), jesuita, canadiense, profesor de teología dogmática de la Universidad Gregoriana de Roma, fue también un filósofo notable, e incluso llegó a escribir sobre economía. Como autor destacan sus dos grandes obras: *Insight, un estudio de la comprensión humana*¹, y *Método en Teología*² (MT). Si se me pidiera un resumen apretado de su pensamiento tendría que explicar las ideas claves de estos dos libros³.

Insight es un libro que reúne en una sola perspectiva sistemática una fundamentación filosófica a través de un método. Es un proceso pedagógico para encontrar un modo de hacer filosofía que permita integrar los grandes logros del pasado (en concreto de la tradición aristotélico-tomista) y pueda, al mismo tiempo, quedar abierto a la riqueza de otros puntos de vista: científicos, filosóficos, culturales. *Insight* es una conducción

¹ *Insight: A Study of Human Understanding*, se publicó originalmente en New York Philosophical Longmans, Green and Co., New York, 1957. De la edición de las obras completas (Lonergan: 1992) se hizo la traducción al español (Lonergan: 1999).

² Lonergan (1988). El original en inglés es de 1972.

³ Y para Phil McShane, autor al que respeto mucho, se debería incluir también la presentación de los escritos de economía de Lonergan. Cfr: Lonergan (1999b) y (1988c). Para él, tendríamos que presentar tres partes.

pedagógica hasta una fundamentación fuerte, capaz de asumir una postura pluralista sin relativismo. Los fundamentos se encuentran en la explicitación de la estructura dinámica de la intencionalidad, operante en todo ser humano, principalmente en su vertiente cognoscitiva. Con esos fundamentos se propone también una ampliación de esa base hasta una metafísica, una ética y una filosofía de Dios.

Método en Teología es una ampliación de este método “trascendental” a una propuesta metodológica en sentido estricto, a una manera de hacer teología⁴ que permita reunir los grandes logros de la historia con una postura sistemática. Alguna vez señaló Lonergan que su misión era introducir la historia en la teología.

¿Podemos hablar de una filosofía de la educación de Lonergan?

De su magna obra *Insight* se derivan muchas consecuencias pedagógicas, algunas de ellas las propuso él mismo en un curso de 1959, en Cincinnati, que impartió a un grupo compuesto principalmente por estudiantes jesuitas. La edición de las obras completas en inglés sólo se tituló *Topics in Education* (Lonergan: 1993), mientras que en español, buscando darle una mayor difusión, pensamos llamarle *Filosofía de la educación* (Lonergan: 1998) (*FE*). Voy a referirme en este trabajo principalmente a esta obra, pero me ocuparé también de otros textos, y sobre todo trataré de aludir a lo que podríamos llamar el espíritu que anima la obra del autor del *Insight*.

Referirme principalmente a *Topics in Education* es una manera de resolver la dificultad a la que enfrento: ¿Qué decir de manera resumida de la riqueza del libro *Insight* de 850 páginas, el cuál pretende estar escrito de manera pedagógica? En muchos otros casos, con muchas obras, los intentos de presentación esquemática suelen ser una traición, pero especialmente con la obra *Insight* esto sucede de manera dramática, ya que en ella hay la idea de que sea el lector del libro el que se apropie de los conceptos a través del lento y cuidadoso examen de las operaciones cognoscitivas que él mismo realiza al conocer, es decir, al lector se le pide hacer una reflexión sobre su praxis. En otro texto señaló Lonergan que el libro *Insight* trata de responder a tres preguntas, que Lonergan le pide al lector que se las haga en primera persona: ¿Qué es lo que hago cuando conozco? ¿Por qué esto que hago, y no otras operaciones, es conocimiento? ¿Qué es lo que conozco cuando conozco? Lonergan propone que se vayan respondiendo estas tres preguntas en ese orden, y que se vaya haciendo a través de conquistar contextos más elevados, por ello señaló en el *Insight*

⁴ Aunque la propuesta de las ocho especialidades funcionales de esta obra es también relevante para la filosofía, las ciencias humanas y una gran cantidad de problemas interdisciplinarios.

que éste está escrito desde un punto de vista en movimiento (*a moving viewpoint*). De modo que no es un escrúpulo exagerado el tratar de evitar perder el talante profundamente existencial de la obra de Lonergan.

Lo que hizo nuestro autor fue una recuperación de la tradición aristotélica tomista, y de su concepto de naturaleza humana, pero de una manera no conceptualista, sino “existencial”. En *Topics* propone realizar tres transiciones desde la tradición aristotélica tomista “clásica”: 1) De la esencia al ideal. Si apelamos a “la esencia del ser humano” parece que apelamos siempre a algo fijo del pasado, si apelamos a un ideal entonces ese contenido se nos vuelve algo por encontrarse, por realizarse, algo heurístico más que un contenido inmóvil. 2) De la substancia al sujeto. Esta transición está marcada por el gran énfasis moderno de atender a los datos de consciencia⁵. 3) De la psicología de las facultades hasta el flujo de consciencia. No vamos a hablar de la inteligencia o de la voluntad, sino de este sujeto que soy yo, o es el lector, y que es inteligente y razonable. No vamos a hablar de nada que el lector no pueda verificar en él mismo, en sus propios datos de consciencia. No estamos rechazando las aportaciones “ontológicas” de los tratados de psicología de las facultades, pero ahora se trata de dar un paso metodológico más allá de éstos, para no quedarnos en una estéril e interminable disputa conceptual⁶.

Una de las primeras ideas expuestas es la de Dewey para quien la filosofía y la educación guardan una estrecha relación. La educación es como la verificación de una filosofía. La pregunta que debe responder una filosofía de la educación es ¿cuál es el bien de la educación?, y lo debe hacer de una manera histórica. No se vale una respuesta perenne que no nos oriente hoy. Sin embargo “histórico” no quiere decir

⁵ El énfasis que Lonergan mostró se encuentra ya en Aristóteles y en Santo Tomás; a esta tarea dedicó casi diez años de su vida en sus monumentales artículos sobre el *verbum* en Santo Tomás. Ahí muestra que Aristóteles y Santo Tomás practicaron una suerte de “fenomenología”, -o “psicología introspectiva” como se le llama en esos artículos-, sin la cual no habrían podido sostener ciertas tesis “metafísicas” sobre el alma humana, y aunque ellos practicaron tal psicología introspectiva no tematizaron metodológicamente su uso. Véase Lonergan (1997).

⁶ Se podrían multiplicar los ejemplos: Las discusiones sobre la relación entre inteligencia y voluntad, entre el entendimiento agente y el paciente, sobre la distinción entre persona y naturaleza, etcétera. Si en todas estas discusiones no vamos a la explicitación y análisis de nuestros propios datos de consciencia nos quedamos sólo en una mera discusión nominal y de exégesis de textos. Pienso que esto que vale para la tradición aristotélica tomista, y que nuestro autor llamó “el escándalo de la filosofía”, -a saber, el que los filósofos no se ponen de acuerdo, lo cual es para Lonergan el verdadero problema crítico, y no el supuesto problema del puente, de cómo un sujeto llega hasta el objeto-, es algo común a la mayoría de las tradiciones filosóficas, y desgraciadamente es un problema que domina en nuestro talante comunitario filosófico: discutimos sólo que si fulano dijo esto o no, o que si quería decir esto o no, pero no salimos de ahí y no vamos nunca “a las cosas mismas”.

tampoco olvido de los grandes logros del pasado. Lonergan comparte la preocupación de muchos pensadores católicos anteriores al Concilio Vaticano II de superar una mentalidad no histórica que Lonergan llamó “clasicista” por su referencia a una “cultura clásica”. En esa mentalidad se formó Lonergan. En el clasicismo se consideraba que había una única cultura. El hombre culto era el hombre que se formaba en los valores, referencias y costumbres de esa cultura. Así en lenguas extranjeras aprendía latín y griego, la música era “la clásica”, etcétera. En la mentalidad “clásica” o clasicista ya estaba resuelto el problema de los contenidos y criterios normativos de la educación. Esta formación sin duda tenía grandes valores; Lonergan no pretendió ignorarla ni rechazarla, pero en su opinión esta mentalidad adolece de una apropiación de la conciencia histórica⁷

Desde el mundo moderno, pero en especial desde el siglo XIX, surgió con fuerza la conciencia histórica. Ésta introdujo el dinamismo, el cambio, el mundo mediado por la significación, el pluralismo cultural. Pero con ello también el relativismo y la contingencia de todos los criterios normativos. Una educación excelente debe capacitar para apropiarse de los grandes logros de la tradición pero debe permitirle al sujeto poder llevar adelante las realizaciones y tareas que su tiempo le exige. Es conocido el aprecio de Lonergan de la frase de Ortega de que uno debe estar a la altura de su época. Para lograr esta misión es muy importante enfrentar los nuevos retos que la época presenta.

En la obra que comento, Lonergan señaló tres grandes retos para 1959; muchos de ellos, pienso, están vigentes: el problema de las masas, la vastedad del nuevo aprendizaje y la especialización. Estos retos pueden verse como secuelas del desarrollo de la cultura moderna. La educación es sobre todo la ampliación del horizonte de una persona, pero las personas a las que tenemos que educar son muchas. Surge una tensión entre considerar a la educación como algo existencial, como un asunto de personas y de rostros concretos, con la necesidad de implementar estructuras, tecnologías, que atiendan a las necesidades de muchos⁸. Los retos segundo y tercero se interrelacionan. Lo que hoy hay que aprender es enorme en cantidad, y por la especialización cada día se incrementa, sin que pueda lograrse, o por lo menos cada vez se vuelve más difícil, el ideal de un ser humano con una buena educación general.

Me gusta presentar este reto como el de una cultura altamente diferenciada y poco integrada, en la que cada vez será más difícil lograr la integración, ya que ésta no consiste en tener unos contenidos fijos inmutables, como se buscaba en el clasicismo, sino en desarrollar un método que permita integrar contenidos y que quede siempre abierto, -justo como pasa en un método cognoscitivo-, a nuevos

⁷ Cfr. “The transition from a classicist world-view to historical-mindedness” en Lonergan (1974).

⁸ Véase Galán (2009).

contenidos. Esto en lo que toca a la integración cognoscitiva, pero, el reclamo y reto de nuestra época, es también por tener una integración social y política de diversas tradiciones culturales que puedan convivir creativamente. Frente a este reto tenemos tres estrategias pedagógico-culturales: la primera es la de volver a un pasado no diferenciado, tal como lo planteó el clasicismo. Para esta estrategia no es un problema el de los nuevos aprendizajes, pues de lo que se trata es de formar en los contenidos fijos pasados. La segunda estrategia señala que debemos quedarnos con las diferencias sin buscar una integración. Es en mucho la estrategia con la que nos movemos hoy. Los currícula se elaboran adicionando más y más contenidos. Las universidades son pluriversidades, y la vastedad es tan enorme que se acaba por renunciar a criterios normativos centrados en aspectos cualitativos, para quedarse con las exigencias del mercado, o de la moda de los consumidores. La tercera estrategia representada por Lonergan, y por autores como Edgar Morin, pide una nueva integración, que respete las diferencias, pero que trate de buscar un nuevo “centro mediador” de las diferencias y del diálogo⁹. Por ello pienso que es justo caracterizar la postura de Lonergan como un pluralismo sin relativismo. Pero estos son mis términos más que los de él, así que volvamos a *Topics*.

El bien humano es histórico: invariantes y diferenciales

Como la filosofía de la educación trata de responder a la pregunta por el bien que la educación aporta al ser humano de hoy, Lonergan propone que pongamos atención a la estructura del bien humano, invariante en todas las culturas y épocas, y que posteriormente nos fijemos en las diferencias de contenido propias de cada cultura y de cada época, para tratar de comprender especialmente nuestra circunstancia. El bien humano, que para Lonergan es siempre algo concreto, tiene en todas las culturas una estructura invariante tridimensional. Existe siempre el bien o los bienes particulares, pero más allá de estos está la posibilidad de hacer recurrentes la existencia de esos bienes particulares, y eso es el bien de orden. Pensemos en los hábitos de una persona, en las instituciones económicas, sociales, las escuelas, los mercados, las leyes, los tribunales, las fábricas, las organizaciones sociales, etcétera, todos ellos son ejemplos de bienes de orden. Y tenemos también el bien de valor, que son las razones por las que preferimos unos ordenamientos en lugar de otros.

⁹ Véase el magnífico trabajo de Martín López Calva (2009) comparando el pensamiento de Lonergan y de Morin.

El fundamento de esta división tripartita del bien humano lo constituye el isomorfismo que señala Lonergan con los niveles de consciencia de la estructura invariante de la intencionalidad humana. Todos los seres humanos nos caracterizamos en nuestra actividad consciente, en nuestra intencionalidad, por ser sujetos que experimentamos, que entendemos, que juzgamos si lo que entendimos es así o no, que hacemos planes, y que juzgamos sobre el valor o no de esos planes que hacemos. Somos sujetos conscientes de manera empírica, inteligente y racional. Tenemos así la siguiente tabla para esquematizar los niveles de consciencia.¹⁰

IV	Deliberar sobre lo que uno debe hacer a partir de los cursos posibles de acción
III	Juzgar si lo comprendido es realmente así o no
II	Entender o comprender
I	Experimentar
	Soñar

El bien particular claramente se corresponde con la consciencia empírica, el bien de orden con la inteligente, y el bien de valor con la consciencia racional. Para profundizar en la estructura del bien, tema que nos lleva a la visión de la sociedad y de la historia de Lonergan, voy a interrumpir la exposición de *Topics* para comentar algo de lo que expone Lonergan en el capítulo 7 del libro *Insight*¹¹. En el primer apartado del capítulo 7 aparece el bien del orden, al señalar Lonergan cómo la inteligencia desde el comienzo de la vida humana, se destaca por su carácter artístico, pero habla de cómo ella es también práctica. La inteligencia humana introduce la necesidad de no sólo satisfacer las necesidades de modo particular, sino de hacerlo de modo recurrente. Lo cual lleva a la producción de bienes que sirvan para producir otros bienes, y éstos

¹⁰ Algunos comentaristas de Lonergan, Phil McShane entre otros, suelen considerar que el cuarto nivel se divide en dos: La pregunta exclusiva sobre ¿qué cursos posibles de acción hay a partir de considerar lo que es? Y la pregunta sobre el valor o no de realizar tal curso de acción seleccionado.

¹¹ El capítulo 7 del *Insight*, intitulado el sentido común en cuanto objeto, consta de nueve apartados, siendo el último la conclusión. Los tres primeros son un estudio de qué principios conforman el sentido común, después vienen cuatro y cinco que nos hablan de la tensión permanente en la que vive toda comunidad, y cómo hay una lucha entre el progreso y la decadencia. Los apartados 5 al 7 profundizan las razones de la decadencia que son los sesgos, las aberraciones. Es un capítulo que nos muestra con claridad cómo el libro *Insight*, aparentemente un libro teórico, respondía a una motivación práctica. Lonergan, como otros pensadores de su época, tenía una enorme preocupación por la historia, por entender (si es que se puede hacer eso) su dinámica, su composición, pero sobre todo por tratar de influir en ella. La famosa tesis XI sobre Feuerbach de Marx para nada resultaba ajena al jesuita canadiense.

a su vez llevan a la necesidad de dividir el trabajo de modo eficaz y de repartir de modo equitativo el producto del trabajo, pero de nada sirven buenas ideas sobre un sistema económico si no hay una manera eficiente de persuadir a todos los involucrados de que determinadas ideas son convenientes para ese grupo, y que por tanto hay que sacrificar aspectos del presente para poder implementar dichas ideas. Tenemos que una de las más importantes tareas especializadas en la división del trabajo es la política, y que lo importante en ella es la comunicación eficaz de las expectativas futuras.

La tensión de la comunidad

Para Lonergan la sociedad se establece desde dos principios diferentes que en cierto modo son opuestos, pero que ambos son imprescindibles. En primer lugar está lo que él llama intersubjetividad, nuestro originario ser social o gregario. En *Método en Teología* nos dice que antes de ser un sujeto individual somos un inter-sujeto, un ser-con-otros (Heidegger). No es verdad que inicialmente seamos individuos aislados completos, y que seamos lobos de otros; por el contrario, espontáneamente queremos estar con otros, convivir, ser apapachados, cantar, bailar. Pero el otro principio igualmente importante es el bien del orden, fruto de la inteligencia humana, que concibe estructuras sociales, instituciones, tecnología, para hacer recurrentes los bienes particulares, pues somos sujetos que decidimos también con base en nuestra inteligencia y razonabilidad. El bien, se nos dice hasta el cansancio, no es ningún ideal ni algo abstracto. Es fruto de las intelecciones que se comunican y se juzgan valiosas y se establecen.

La probabilidad emergente y el bien de orden

Al igual que en los campos de los sucesos físicos, la historia humana tiene que ver con un dinamismo que Lonergan llama probabilidad emergente. Es un término intermedio entre determinismo y azar. La idea de probabilidad emergente supone lo que Lonergan llama esquemas de recurrencia. Estos hacen que ciertos eventos ocurran no sólo una vez, sino recurrentemente. Y se dan también series condicionadas de esquemas de recurrencia, es decir unos condicionan a otros. Pero el punto es que estos esquemas hacen que la probabilidad de que ocurra algo va cambiando. Por ejemplo, una vez que existe un planeta a cierta distancia del sol, y una vez que se ha formado una atmósfera, la probabilidad de que aparezca la vida se ha incrementado respecto a un momento del tiempo en que no habían sucedido dichos esquemas de recurrencia. En el determinismo la probabilidad de que algo ocurra sería uno, y en el azar siempre mantendríamos la misma probabilidad de

que ocurriera. La probabilidad emergente es un concepto fundamental para entender la concepción de Lonergan de la historia. El universo no es una máquina que siempre esté operando de modo determinado, hay verdaderos sucesos. La probabilidad emergente opera también en los asuntos humanos, con una gran diferencia, en la historia humana, la comprensión inteligente de dicho orden inmanente modifica, sobre todo incrementando, la probabilidad de que aparezcan nuevos esquemas, que harán más exitosa la aparición de nuevos y mejores bienes. Desarrollar la inteligencia hará más probable las mejoras de la vida humana. La aparición de la agricultura, de la rueda, de las escuelas, de los sistemas de drenaje, del internet, etcétera, son ejemplos de esto que señala Lonergan. Debemos resaltar que el desarrollo o progreso no es un conjunto de mejoras, sino un flujo continuo de mejoras. El bien de orden es algo concreto y dinámico.

La dialéctica de la comunidad

Pero el ordenamiento inteligente no es lo único. En *Insight* Lonergan llamó dialéctica al movimiento de la historia que tiene que ver con dos principios opuestos: “(...) una dialéctica es un despliegue concreto de ciertos principios de cambio vinculados pero opuestos. Por tanto, habrá una dialéctica, si (1) se da un agregado de eventos de un carácter determinado, (2) los eventos pueden ser reducidos a uno u otro de dos principios o a ambos, (3) los principios son opuestos pero están estrechamente vinculados, y (4) son modificados por los cambios que resultan sucesivamente de ellos mismos” (*Insight*, 274). El punto clave del estudio de los fenómenos dialécticos de la historia es entender que se trata de algo híbrido, algo que no puede ser comprendido desde un solo principio, y que por tanto no puede esperarse una completa transparencia o inteligibilidad. Lo más importante en algo dialéctico es precisar cuáles son esos dos principios y encontrar un criterio normativo para poder discernir cómo influye un principio y cómo el otro, en nuestro caso lo central es discernir qué es el progreso y qué es la decadencia. Sin este criterio se pensará o que todo está bien, o que en algunos casos debemos cortar o suprimir lo que en realidad estaba sano y podía ayudarnos a recuperar la salud.

Los eventos sociales pueden ser reducidos a los dos principios de la intersubjetividad humana, que espontáneamente nos hace estar a gusto con otros, y del sentido común práctico, que va llevando a un cada vez mayor ordenamiento. Los dos principios están relacionados, “pues el individuo espontáneo e intersubjetivo se esfuerza por comprender y desea comportarse inteligentemente”, al mismo tiempo que no habría nada que ordenar “si no existieran los temores y deseos, los esfuerzos y satisfacciones de los individuos”. Con todo, son dos principios diferentes y las exigencias de uno no son las

del otro, y en ocasiones pueden entrar en conflicto. Freud podrá pensar que hay un malestar en la cultura. Marcuse nos enseñó el sojuzgamiento de la libido por el orden institucional. En México, en muchas instituciones, incluyendo las universidades, las cosas funcionan más por amistad, por las relaciones, que por el acatamiento del orden. Aún en los cinturones de pobreza encontramos la solidaridad espontánea de la gran familia, que no encontramos en otros países anglosajones. Pero qué difícil es recolectar la basura de manera ordenada, qué difícil la puntualidad, y la disciplina para conseguir frutos posteriores. Por ello debemos reconocer que hay una dialéctica entre ambos principios, pues los dos principios se modifican mutuamente por los cambios que resultan de ellos mismos: “(...) el desarrollo del sentido común consiste en las nuevas preguntas e intelecciones que surgen a partir de las situaciones producidas por las operaciones anteriores del sentido común práctico; y las alternancias de tranquilidad social y crisis social marcan las etapas sucesivas en la adaptación de la espontaneidad y la sensibilidad humanas a las exigencias de la inteligencia en desarrollo” (*Insight*, 275).

Los criterios para discernir el progreso de la decadencia

Existe un criterio para distinguir entre productos que favorecen el desarrollo humano y los que hacen lo contrario. Este criterio se encuentra en cada cultura y en cada individuo, pues es el dinamismo de la intencionalidad del ser humano, que Lonergan explicita y tematiza bajo la forma de imperativos trascendentales: sé atento, sé inteligente, sé razonable, aventúrate, sé responsable, enamórate.

Para Lonergan la historia es una dinámica de progreso y decadencia, siempre es así, es decir, siempre en cada persona, en cada grupo, en cada cultura, hay progreso y decadencia, pero no de la misma manera. En la historia de una determinada institución hay momentos en que la dinámica del progreso es mucho más poderosa que la decadencia, pero ocurre también lo contrario. El progreso tiene que ver con el desarrollo de los imperativos trascendentales, y la decadencia con su bloqueo o rechazo.

Y justo porque el bien de orden es algo concreto y no un ideal, sabemos que existen también las desviaciones, los sesgos, las decisiones fallidas, que originan no sólo algún mal, sino también la aparición de males de manera recurrente. Lonergan dedica los parágrafos 5 al 8 a describir la dialéctica de la comunidad, especificando los sesgos que interfieren en el desarrollo. Lonergan concede una gran importancia al desarrollo de la inteligencia impulsada por el deseo puro de conocer. El deseo de conocer es llamado puro, porque no se contenta con sucedáneos, y desapegado, porque nos lleva más allá de los intereses del sujeto y del mundo en el que nos instalamos, hacia la realidad en totalidad y profundidad.

Los sesgos que menciona el *Insight* son de cuatro tipos: 1) los sesgos dramáticos, por los que bloqueamos las imágenes que nos podrían llevar a entender, ya que esas imágenes están asociadas a sentimientos dolorosos para nosotros (un tema que proviene del psicoanálisis); 2) los sesgos egoístas por los que un sujeto en lugar de buscar ir a la inteligibilidad pertinente de una pregunta cambia la orientación a ¿y a mí que me conviene?; 3) los sesgos grupales, por los que se desvía la pregunta al beneficio de un grupo. Éstos llevan a los grupos que disputan el poder, o a los que son excluidos, a invertir su talento e inteligencia en nulificar a los grupos opositores. Y entonces las situaciones sociales que se van presentando tienen un elemento de irracionalidad; 4) y finalmente los sesgos generales del sentido común. Mientras que los sesgos grupales tienen nombre y apellido, son los prejuicios de un determinado grupo contra otro, o las desviaciones a su favor¹², los sesgos generales son llamados así porque aparecen en todas las culturas, y en diferentes épocas. Son el predominio de la orientación práctica de la inteligencia sobre ésta en cuanto es movida por el puro deseo de conocer. La orientación práctica interfiere en el patrón intelectual de experiencia y declara como carente de significado y valor los esfuerzos de comprender algo a cabalidad y de perseguir lo incondicionado. El sesgo general es una miopía de las consecuencias del mediano y largo plazo. “Comamos y bebamos que mañana moriremos”.

Sesgos invisibles

Mucho de los esfuerzos del libro *Insight* se encaminan al combate de ese sesgo, que es tan terrible porque pasa desapercibido. Muchas propuestas políticas solo consideran que superando algunos sesgos grupales, y eliminando al grupo que los detenta, habremos avanzado, pero la historia demuestra que estas victorias traen otros sesgos y otros grupos dominantes. Los sesgos egoístas son castigados socialmente, salen a la luz, y el propio sentido común los repudia. Los sesgos grupales son corregidos con el triunfo del grupo contrario. Pero esto no pasa con los sesgos generales, con nuestra miopía a las consecuencias del mediano plazo.

La historia obviamente no es el despliegue de la racionalidad, pero tampoco es la brutalidad como algunos pesimistas sugieren. Como dije, en la historia hay desarrollo y decadencia, pero no de la misma manera. E incluso la decadencia puede acabar llevando a la extinción de un grupo, de una institución, de una cultura.

¹² Aunque tema antiguo en la filosofía occidental, Lonergan abrevó el tema en Marx. Una lectura simplificada de la propuesta marxista consideraría que si eliminamos los sesgos de la burguesía, eliminando a ésta, habremos alcanzado la solución del problema.

El ciclo largo de la decadencia

Lonergan menciona que existe un ciclo corto de decadencia. Es un ciclo pues son esquemas que van trayendo males recurrentes, pero sobre todo van encogiendo el horizonte, las alternativas. El ciclo corto es el fruto de los sesgos grupales, y el tema ha sido analizado por muchos pensadores, especialmente los marxistas en su análisis de la ideología, mostraron cómo se va deformando el horizonte intelectual y se van escondiendo las posibilidades de transformación de la historia. Pero existe también el ciclo largo de la decadencia, en el que se acaba atacando el mismo valor de la inteligencia y la razonabilidad. Se ataca el criterio de la inteligencia desasida y su deseo incondicional de conocer. Se acaba erigiendo como un mito el que sólo importa lo práctico, y la especialidad de lo práctico (pues el sentido común es un saber especializado). Tenemos así una capitulación de la razonabilidad.

Podemos ver cómo más allá del bien del orden está el bien de valor, la razón o el por qué de nuestra preferencia de un orden o una estructura en lugar de otras, o por qué seguimos manteniendo a éste. Si bien en cada cultura hay siempre bienes particulares, instituciones o estructuras, y razones compartidas sobre cómo hay que vivir, la cultura propiamente se encuentra en la manera como se tejen los ordenamientos y los valores¹³. La cultura es en cada pueblo y sociedad ese espacio de las razones, la crítica de los órdenes existentes, y la anticipación de otras posibilidades, así como la recuperación de posibilidades frustradas. La cultura es el espacio simbólico de la autonomía del ser humano. En las crisis de valores de una persona, de un grupo o de una cultura, se cuestiona por qué hay que mantener el orden o las estructuras que hasta ahora aparecían como naturales e incuestionadas. Y así como hay males particulares, y males estructurales (recurrentes), el mayor mal está en la perversión de los valores auténticos, aquellos por los que podríamos recuperar la salud. La mayor perversión es el mal de valor, el llamar bueno a lo que es malo, pero sobre todo, el llamar malo a lo que es bueno. El ciclo largo de la decadencia es exactamente tal perversión. Como la presión por lo inmediato se vuelve un imperativo, se olvida entonces que la educación es un fruto para el mediano y largo plazo, y que una buena educación no responde a ningún fin utilitario, sino a la plenitud de las personas. La educación que deberíamos proporcionar es una que permitiera el desarrollo en cada sujeto del reconocimiento y despliegue de las exigencias de los imperativos trascendentales. Los tres primeros

¹³ Esta estructura invariante tiene su origen en la estructura dinámica de la intencionalidad del sujeto humano, a saber, que somos sujetos empíricos, inteligentes, racionales y razonables. La racionalidad y la razonabilidad no son de ninguna manera una suerte de productos culturales occidentales, como tampoco lo es la inteligencia.

preceptos: Sé atento, inteligente y razonable tienen que ver con el deseo puro de conocer que está desde siempre en cada uno de nosotros, pero que sin embargo debemos, individual y comunitariamente, permitir y alentar su desarrollo.

Una ciencia crítica del ser humano

Si bien la probabilidad emergente opera en todos los asuntos, lo hace de manera diferente en los humanos. Cuando descubrimos las posibilidades, las anticipamos, las discutimos y planeamos, entonces podemos hacer que sea más probable el desarrollo que la decadencia, es decir podemos hacer que sea más inteligente la situación social. Si nos quedamos en un realismo de justificar la situación social tal como está, hay en ella algo de inteligente, pero hay mucho de absurdo social. Es decir, también hoy, y hoy más que nunca, necesitamos de una “ciencia” (o de una sabiduría) del ser humano “crítica”, en el sentido de que discierna los principios del desarrollo y de la decadencia, y nos ayude a clarificar los mejores cursos de acción. “El análisis anterior, lejos de conceder al sentido común una hegemonía en los asuntos prácticos, conduce a la extraña conclusión de que el sentido común debe tender a quedar subordinado a una ciencia humana que se ocupa, si vale parafrasear una sentencia de Marx, no sólo de conocer la historia sino también de orientarla. Pues el sentido común no está a la altura de la tarea de pensar en el nivel de la historia” [*Insight*, 286]. No hay duda que la orientación práctica es indispensable, de hecho es la que organiza y domina principalmente la cultura, pues ella produce el campo semántico del sentido común, de la vida diaria, y en la cultura no hay nada más importante que la cotidianidad, pero esta orientación trata de minimizar la importancia de las otras orientaciones, en el caso que nos ocupa la que es exigida por el deseo puro de conocer¹⁴. Sin duda las tareas de formar hoy los nuevos ciudadanos a la altura de nuestra época piden que recuperemos la gran tradición educativa de Sócrates, Platón y la Academia, Aristóteles y el Liceo, de las Universidades medievales y modernas, esfuerzos todos ellos por combatir el desprecio de la inteligencia desasida, y aconsejar en la solución de los problemas sociales tomar como arma principal el uso de la fuerza, y no la promoción del desarrollo espiritual de los sujetos. Entonces las alternativas al ciclo amplio de la decadencia pasan por la desaparición, hasta la tentación a la fuerza y al gobierno totalitario, que ponga orden en este desorden de la libertad.

En México si bien tenemos grandes males golpeándonos salvajemente: el narcotráfico, la inseguridad, la falta de empleos estables y bien remunerados sobre todo para los

¹⁴ Pero podría señalarse cómo quedan también ninguneadas la orientación estética y la religiosa.

jóvenes, la equidad de oportunidades, etcétera, hay un problema que pasa siempre a segundo plano, pues en caso de atenderse y mejorarse sus resultados no se obtendrían sino en el mediano y largo plazo, por supuesto se trata del problema del rezago educativo. En la sociedad del conocimiento hay una brecha que se acentúa más y más entre los que de verdad saben y los que accedieron a la alfabetización digital para sólo poder postear en el Facebook. Pero a nadie le importa realmente el debate de los problemas educativos, nadie sale a las calles a protestar por la falta de calidad en la educación.

La cosmópolis

Pero hay otra alternativa: es la cosmópolis, pues el ciclo amplio debe ser confrontado no con un conjunto de ideas a nivel de la tecnología, la economía o la política, “sino únicamente por el logro de un punto de vista superior en la comprensión y formación del ser humano por el propio ser humano” (*Insight*, 292). La inteligencia práctica necesita de estados y clases sociales, pero la cosmópolis es sobre todo un esclarecimiento de los criterios normativos de la cultura. “Lo que se necesita es una cosmópolis, que no es una clase ni un estado, que está por encima de todos sus reclamos, que los reduce a su medida justa, que está fundada en el desasimiento y el desinterés innatos de toda inteligencia, que exige al ser humano la lealtad primera, que se implementa a sí misma primordialmente por esa lealtad, que es demasiado universal como para ser sobornada, demasiado intangible como para ser sojuzgada, demasiado eficaz como para ser ignorada” (*Insight*, 297). ¿Qué es esa cosmópolis? Lonergan dice que es algo que buscamos, y diríamos algo que anhelamos. Es una *x*. Es un nombre para guiar nuestra búsqueda, pero como tal es algo de lo que más bien podemos señalar lo que no es: 1. No es una fuerza policiaca. La fuerza se necesita sin duda, pero de manera residual, incidental. “Se interesa por el problema fundamental del proceso histórico. Su tarea es impedir que la practicidad acabe siendo práctica de manera miope y por ello destruyéndose” (*Insight*, 298). Es tomar distancia de la practicidad, para salvar ésta, para hacerla plenamente inteligente y razonable, y por tanto verdaderamente práctica. 2. No es un súper estado, un súper poder, “no es una organización que incorpora adeptos, ni una academia que corrobora opiniones, ni una corte que administra un código legal” (*Insight*, 300). Lo que busca la cosmópolis es hacer operativas las ideas “oportunas y fructuosas que de otra suerte serían ineficaces”. Pero la cosmópolis quiere testimoniar que el verdadero éxito de las ideas está en lo inteligente y razonable, no en el poder, o la coerción o fuerza que las impone. Muchas veces esa coerción es la de los medios y la publicidad, la de las modas. Muchos grandes intelectuales han sucumbido a esa tentación del poder, de pensar que si el dictador, el tirano, les hace caso es porque

ellos tenían la razón. La cosmópolis quiere sobre todo dar testimonio del criterio del deseo puro y desapegado de conocer, pues es justo el desprecio de tal criterio lo que el ciclo largo de la decadencia establece como dogma. 3. No es un grupo activista en términos de presión política. “No se trata de un grupo que denuncia a otros grupos”. Es más práctica que muchos planteamientos, pues se ocupa de lo valioso que ha sido desdeñado. Su tarea no es criticar los sesgos egoístas, estos ya han sido señalados como malos por la misma sociedad, pero como no es un grupo activista, no se ocupa tampoco de la condena de los sesgos grupales “pues ellos regresan por la puerta de atrás de la historia”. No usa la clase, la ponencia o el congreso para denostar contra los azules, o los tricolores. Lo que sí repudia la cosmópolis es que los sesgos grupales se racionalicen para presentarse como algo bueno. Y se condena esto porque la racionalización atenta contra los criterios con los que discernimos el desarrollo de la decadencia. La racionalización es que acabemos llamando bueno a lo que nos destruye. 4. La cosmópolis debe ser autocrítica y purificarse de mitos propios, tiene que ser lúcida históricamente (genealogía, deconstrucción). “Es una dimensión de la consciencia, una aprehensión penetrante de los orígenes históricos, un descubrimiento de las responsabilidades históricas” (*Insight*, 300). Esta última característica Lonergan dice que es la principal. Está expresando de otra manera la frase de Ortega que tanto le influyó: estar a la altura de la época. No es algo fácil. La aberración general, dijimos, es una miopía a las consecuencias del mediano y largo plazo, un desprecio por lo verdaderamente inteligente, lo sustentable, lo que trae el desarrollo a la larga. La cosmópolis pide una ciencia humana crítica que asuma los retos de la complejidad y se esfuerce por ser inteligente y razonable. La presión del corto plazo y de lo urgente y práctico es tremenda.

No he comentado hasta ahora un énfasis que me gusta mucho de lo que expone Lonergan sobre el progreso. Debo confesar que frente a tantos textos posmodernos me resultaba un poco incómodo el término progreso, y por ello mejor utilizaba y utilizo el de desarrollo. Pero Lonergan lo toma de la modernidad, y le concede mucho respeto a sus planteamientos, y señala que el principio del progreso es la libertad. Progreso es lo que nos hace más libres. “El principio del progreso es la libertad, pues las ideas se le ocurren a la gente sobre la marcha, su única expresión satisfactoria es su implementación, su única corrección adecuada es el surgimiento de nuevos actos de intelección” (*Insight*, 293). Por esto la cuarta característica nos pide ampliar nuestra libertad, descubrir las posibilidades perdidas que influyeron en la manera en que se gestó la historia, pero sobre todo asumir nuestra responsabilidad histórica de construir un mejor futuro¹⁵.

¹⁵ Lonergan pensó que realizaba una síntesis entre el liberalismo y el marxismo.

Otras cosmópolis

He usado el término que utilizó Lonergan en 1957, pero es claro que hoy el significado del término, entre los autores que se refieren al cosmopolitismo, tiene diferentes matices. Snell presenta un estudio del término y muestra cómo el “cosmopolitismo clásico” proviene de la modernidad¹⁶. “Modern thought is most closely identified with what could be termed ‘classical cosmopolitanism’, with three defining traits: (1) a tradition of humanism and civic republicanism centered on moral and political unity, especially as evidenced by international law; (2) a cosmopolitanism of science and letters, shared in common by those of broad and cultivated education; (3) an encounter with cultures and texts from beyond the West” (Snell, 2013, 148). Y por supuesto que el clásico del cosmopolitismo es Kant, y su *Paz Perpetua*. El énfasis que destaca es el de la ley internacional, el de avanzar más allá del estado nación, pero sin duda el motor de dicha esperanza lo constituyó la expansión de los ideales de la Ilustración. Stephen Toulmin (2001) le llamó al cosmopolitismo la agenda oculta de la modernidad, y entre otros énfasis, éste es uno de los que Habermas enfatizó con su eslogan: la modernidad es un proyecto que no ha acabado¹⁷.

Sin embargo la propuesta de Lonergan me parece que tiene un talante principalmente filosófico-educativo. La propuesta de Lonergan me parece embonar más con la propuesta de Platón de no dejar morir a su maestro Sócrates, y crear una institución que en su desapego, en su radicalización del eros del espíritu, en su tiempo diferente al de las urgencias de la pólis (20 años estuvo Aristóteles en la Academia) pudiera colaborar

¹⁶ Snell refiere el origen del término a Diógenes Laertio aludiendo a los cínicos, quienes lo utilizaron con un sentido negativo crítico de preservar la libertad, frente a las restricciones de la *pólis*. Con los estoicos el término tomó un matiz positivo de acentuar la universalidad de la razón, común a todos los seres humanos. Algo de esto se conservó en la edad media, en la tradición de la ley natural. Cfr. Snell (2013, p. 148).

¹⁷ Pero la globalización fue más impulsada por la expansión del capitalismo, y lo que vimos resurgir fueron los conflictos nacionalistas, como una especie de revancha o de resistencia local al furor de la macdonalización. El desastre ecológico ha traído voces que impulsan la necesidad de una ética cosmopolita, bien sea de la forma de una ética mínima (Adela Cortina), o de un consenso de las grandes tradiciones morales religiosas (Hans Küng). Propuestas de una fundamentación ética universal fuerte (Apel), de una preocupación por estándares de desarrollo humano para todos (Amartya Sen y Martha Nussbaum), están claramente relacionadas con la propuesta de Lonergan (Cfr. Brown y Held, 2010). Lo que se ha ido desarrollando con la expansión del internet es también la propuesta de una nueva forma de ciudadanía, que ya no puede ser la del estado nación. El documento reciente de la Compañía de Jesús sobre la promoción de la justicia en las universidades de la Compañía resalta también esta idea de ciudadanía universal, de responsabilidad y cuidado por la inclusión de los otros (Cfr. Secretariado para la Justicia Social y la Ecología, 2014).

a restaurar las fuerzas del desarrollo de la comunidad. Era una propuesta de ponerse fuera desde dentro, o desde dentro, desde la belleza de este cuerpo hermoso, llegar a la belleza que no es bella bajo este aspecto y bajo este no, que no conoce ocaso ni principio.

Cosmópolis y educación

Snell (2013) ha señalado que si bien Lonergan no pensó originariamente en la cosmópolis en términos educativos, es claro que una de las consecuencias más importantes de su propuesta es en relación a la educación. Nos dice Snell que la primera vez que Lonergan usa el término es en su artículo de 1951 “The Role of a Catholic University in the Modern World” (Lonergan, 1988b). Ahí establece el paralelismo que ya comentamos entre la estructura de la intencionalidad de la consciencia y el bien humano. Así como experimentamos, entendemos y juzgamos, así existen los bienes particulares, objetos de los deseos humanos, el bien de orden y el de valor. Pero en este texto encontramos que este isomorfismo se lleva también al terreno de la comunidad humana. Los bienes particulares se corresponden con la espontánea comunidad intersubjetividad. La cual nos inserta en lo local, en nuestra familia, nuestros amigos. Un segundo nivel de comunidad, correspondiente al bien del orden es la comunidad civilizatoria, donde encontramos las estructuras sociales, económicas, jurídicas, políticas. Hoy hablaríamos de la integración sistémica funcional, que ya ha desbordado en mucho las fronteras locales y nos ha llevado al capitalismo tardío y a la globalización. Pero existe un tercer nivel de comunidad que es la comunidad cultural. Así como el desarrollo de la consciencia inteligente lleva a la civilización, así el desarrollo de la razón evaluativa lleva a la comunidad cultural.

Hay que notar que existe una interrelación entre la civilización y la cultura. Así como no se puede juzgar sobre la verdad si uno no ha entendido, no se puede juzgar sobre el valor si no hay ciertos ordenamientos recurrentes, que en un primer momento fueron sólo posibles. Por ello Phil McShane insiste con otros lonerganeanos que nunca hablemos del cuarto nivel de conciencia sin dividirlo por lo menos en dos, el de la conciencia que hace planes y el de la conciencia que evalúa. Al imperativo trascendental del cuarto nivel de ser responsable, le debemos anteponer el de aventurarse. Pero si bien la conciencia que evalúa está entretrejida por los ordenamientos y las estructuras, es en la conciencia que evalúa en donde surge la pregunta por la propia normatividad. Es en la conciencia que evalúa en donde se alcanza la reflexión completa, la auto-apropiación. Es en la conciencia que evalúa en donde se alcanza lo incondicionado, no como algo externo, no como una regla de una computadora que se tuviera que seguir, no como un criterio meramente naturalista-evolutivo. Es lo que

la tradición llamó el espíritu, la autoconciencia racional, que no sólo se descubre en su ser inteligente y racional, sino que también quiere serlo.

Por ello la comunidad cultural trasciende las fronteras de los estados y de las épocas históricas. Es una cosmópolis, pero nos dice Snell no pensado como un ideal político irrealizable, sino como un hecho cultural irreducible a lo político (*a longstanding, nonpolitical, cultural fact*). Podríamos decir que es algo político en sentido amplio, pero que escapa siempre a todo intento de ser cooptado por los intereses políticos de corto plazo. “It is the field of communication and influence of artists, scientists, and philosophers. It is the bar of enlightened public opinion to which naked power can be driven to submit. It is the tribunal of history that may expose successful charlatans and may restore to honor the prophets stoned by their contemporaries” (Lonergan 1988b, 109).

Richard Liddy (1989), en su comentario al texto de Lonergan sobre la Universidad, nos dice que si bien la comunidad cultural trasciende las fronteras de la Universidad, es especialmente en la Universidad en la que debe ser cultivada, sostenida, animada. Pero la Universidad puede volverse un mero politécnico, una mera escuela de profesionales, un mero sitio de entretenimiento para los mirreyes, un caldo de cultivo de guerrilleros, una cárcel para posponer por cuatro años el estallido social de los jóvenes.

La casa de la cultura se vuelve una pocilga

La Universidad se ha desvirtuado, especialmente la filosofía que se cultiva en ella. Lonergan señala en su explicación del ciclo largo de la decadencia cómo la filosofía se vuelve una gema que brilla para nada. En un párrafo también profético señala cómo la filosofía claudica en lo que hoy llamamos naturalismo. La filosofía se vuelve en mucho un saber especializado para mostrar lo inteligente que es uno. Los sesgos egoístas y grupales campean entre muchos de los que somos filósofos profesionales. En general, la filosofía que se practica es una filosofía ajena a la ciencia. Para Lonergan la ciencia humana tiene que ser empírica, es decir atenta a los hechos. La metafísica propuesta por Lonergan también presenta esta característica y señala que tiene una dependencia material de la ciencia. Pero la ciencia humana tiene que ser crítica, porque la realidad social distorsionada es fruto de la inteligencia pero también de los sesgos y por eso tenemos el absurdo social. No podemos quedarnos con la realidad humana tal cual. No hay lugar adecuado en la Universidad para estos dos puntos: lo empírico y lo crítico. No hay lugar para poderlos desarrollar de manera integrada. No hay una manera efectiva de implementar la interdisciplinariedad.

La educación y el horizonte del sujeto

En la conceptualización de qué es el desarrollo Lonergan toma la idea de Piaget de la asimilación y el ajuste¹⁸. Para que el alumno crezca intelectualmente necesita entender ciertos contenidos, por ejemplo de aritmética. Debe partir de lo que sabe e ir ampliando el dominio de sus intelecciones. A cada ampliación significativa debe proseguir una expansión horizontal de lo ya conquistado o construido, hasta que sea necesario pasar a una nueva expansión “vertical”¹⁹. Pero en todo este proceso el punto clave es que al entender descubra no sólo a los números fraccionarios, sino a su propia inteligencia. Cuando el profesor le enseña a Pablito aritmética le está enseñando Pablito a Pablito. Aprender “física” debería ser un encuentro con el misterio del universo del cual somos parte. Al aprender física Pablito debería descubrirse como Pablito inteligente abierto al misterio. Desgraciadamente, como sabemos, lo que sucede en la mayoría de las escuelas primarias y secundarias es exactamente lo contrario. La enseñanza de la lógica en las preparatorias no es ningún encuentro con la propia racionalidad, ni mucho menos la enseñanza de la ética lo es con la propia razonabilidad, es por el contrario la enajenación, pues uno “aprende” que aquello “está en chino”, que “aquello” no tiene nada que ver con uno, de este modo no sólo no se aprende lógica, tampoco se descubren ciertas dimensiones profundas de sí mismo.

Por ello la educación puede verse como la ampliación de un horizonte. Tenemos la ampliación “horizontal” pero más importante es la ampliación vertical radical. En otro trabajo señalé que esta experiencia de cambio de horizonte la tematizó Lonergan como “conversión” y que hay dos sentido en los que podemos hablar de una conversión²⁰. La primera es la expansión vertical significativa, cuando uno descubre un nuevo ámbito

¹⁸ “La idea fundamental de Piaget es que el desarrollo es una suma de adaptaciones y que una adaptación tiene dos polos, dos elementos que son al menos nocionalmente distintos y pueden llegar a ser realmente distintos. Estos dos elementos son la asimilación y el ajuste. Una adaptación es una asimilación en la medida en que la actividad involucrada en la adaptación procede de un esquema preexistente de operaciones. Pero se trata también de un ajuste en la medida en que el esquema preexistente se modifica debido a que los objetos, las circunstancias, o el fin difieren de la utilización previa del esquema” (Lonergan, 1998, 196).

¹⁹ En *Insight* Lonergan habla de las intelecciones o *insights* que son puntos de vista superiores y que se caracterizan porque conservan lo que antes se había aprendido pero que permiten poner lo entendido en una nueva base para poder resolver ciertos problemas que con la base anterior era imposible. Así, por ejemplo, para que un niño pueda aprender los números negativos, o los números fraccionarios, debe ampliar verticalmente su concepto de lo que es un número, de otra manera dice: “no se puede”. Más importante para entender lo que es punto de vista superior es el paso de la aritmética al álgebra. Cfr. Capítulo 1.

²⁰ Cfr. Galán (2009).

de objetos que antes no existían. Pienso por ejemplo en lo que fue en mi educación el descubrimiento de la literatura en la preparatoria. La búsqueda de este tipo de ampliación significativa sería lo menos que podríamos pedir de los agentes educativos. Pero hay además un tipo de expansión vertical radical en la que uno necesita rectificar los fundamentos del horizonte para que éste se pueda expandir, he aquí la conversión en sentido estricto. El jesuita canadiense tematizó tres tipos de conversión, que tienen que ver con tres tipos de horizontes: el intelectual, el moral y el religioso.

El horizonte intelectual está formado por tres esferas: 1) lo que sabemos que sabemos; 2) lo que sabemos que no sabemos y 3) lo que no sabemos que no sabemos. Nuestro horizonte es propiamente la frontera entre dos y tres. Podemos hacer muchas ampliaciones significativas de nuestro horizonte intelectual cuando descubrimos nuevos ámbitos cognoscitivos. La conversión radical pediría revisar nuestra noción o idea sobre qué es la realidad, pues la mayoría de las personas espontáneamente operamos con un criterio de que lo real es lo que se encuentra ya-ahí-ahora-afuera. Con este criterio de realidad podemos operar y ampliar nuestro horizonte, pero hasta cierto punto, pues hay un límite que impone esta noción “biológica” de realidad y que pesa en la posibilidad de abordar ciertas cuestiones filosóficas y teológicas radicales. En toda persona que tiene un mayor grado de desarrollo intelectual existe ese conflicto interno entre dos nociones de realidad y de objetividad. ¿Es la objetividad un asunto de echar una buena mirada a lo que está ahí afuera o es algo que proviene de las exigencias de la propia inteligencia y razonabilidad? Sin pretender que la educación general intente la conversión intelectual, sí debería, en cierta edad y nivel, incluir ciertos aspectos de ella, por ejemplo la necesidad de distinguir entre las imágenes a partir de las cuales entendemos y los conceptos.

Nuestro horizonte moral está, también, formado por tres esferas: 1) la de los asuntos que nos importan, que nos ocupamos de ellos y por tanto valoramos; 2) la de los asuntos a los que les reconocemos valor pero que no nos ocupamos de ellos, no los llevamos a nuestra praxis; 3) la de lo que ni valoramos ni nos ocupamos de ello. Al igual que el horizonte intelectual, el moral está en la frontera entre la segunda y la tercera esfera. De la misma manera que en el intelectual, tenemos las conversiones “menores” por la ampliación de nuestro horizonte al descubrir nuevos valores, y tenemos también la conversión radical al cambiar nuestro criterio mismo de que lo valioso es solamente lo placentero. En el caso de la educación general, la conversión moral sí ha sido un tema y un objetivo, aunque no ha sido propiamente tematizada como horizonte existencial, ni se ha visto la necesidad de una estrategia “dialéctica” para promoverla²¹.

²¹ Cfr. Lonergan, (MT), capítulo 10, “La dialéctica”. Desde luego los grandes moralistas de la humanidad sí lo han visto: Sócrates y su mayéutica, Kierkegaard y su comunicación indirecta son ejemplos de ello.

Tenemos finalmente el horizonte religioso. ¿Es la muerte la última palabra de la vida o lo es el amor? La educación general debería permitirle a los sujetos el desarrollo de su dimensión religiosa, por lo menos en lo que concierne a la apertura al misterio. ¿Cómo hacer para que la escuela permitiera el desarrollo de esta dimensión, el aprecio por las grandes tradiciones religiosas de la humanidad, sin caer en un adoctrinamiento? Tal vez deberíamos hablar de crecimiento de la vida espiritual, más que religioso. Por supuesto que lo religioso es el elemento central de la vida espiritual, pero en la propuesta de Lonergan, también interviene con un papel destacado el arte. Se trata del crecimiento del sujeto existencial y de su fortaleza espiritual, de la dimensión de gratuidad y contemplación, de la perspectiva del don, se trata en suma de buscar hasta donde sea posible que el sujeto viva, lo que en la tradición cristiana se llama, la libertad de los hijos de Dios. Recordemos que la palabra progreso Lonergan la relaciona con la libertad, por ello permítaseme esta larga cita: “Lo que deseo comunicar en esta charla sobre el arte es la noción de que el arte es relevante para la vida concreta, que es una exploración de las potencialidades de la vida concreta. Esa exploración es extremadamente importante en nuestra época, cuando los filósofos durante al menos dos siglos, mediante las doctrinas sobre política, economía, educación, y mediante todavía más doctrinas han estado intentando rehacer al hombre, y han hecho no poco para que la vida humana no se pueda vivir.

La gran tarea que se nos pide, si hemos de hacerla vivible de nuevo, es la recreación de la libertad del sujeto, el reconocimiento de la libertad de conciencia. Normalmente pensamos en la libertad como libertad de la voluntad, como algo que sucede dentro de la conciencia. Pero la libertad de la voluntad es un control sobre la orientación del flujo de la conciencia; y ese flujo no es determinado ni por el medio ambiente, ni por los objetos externos, ni por las demandas neuro-biológicas del sujeto. Tiene su propio componente libre. El arte es un elemento fundamental en la libertad de conciencia misma. Pensar en el arte nos ayuda a pensar, también, en explorar la libertad plena de nuestras maneras de sentir y percibir” (FE, 308). En nosotros no sólo opera la dinámica de progreso sino que también opera el mal, la decadencia, por ello la educación debe también permitirnos auto conocernos en nuestra dificultad por responder a los imperativos trascendentales. Lo que la tradición cristiana llamó “pecado original” es algo que puede ser constatado en todas las culturas y épocas, en la conceptualización de Lonergan es nuestra incapacidad de un desarrollo sostenido. Ya mencionamos que no sólo existe el mal particular, también existe el mal de orden y, que el más terrible es el mal de valor, que mucho tiene que ver con lo que el jesuita llama la racionalización, esto es terminar diciendo que está bien lo que uno sabe que está mal. “Pero el crecimiento continuo parece ser raro. Existen las desviaciones ocasionadas por necesidades neuróticas. Hay que contar con la negativa a abandonar

rutinas en que la persona se ha instalado y a aventurarse en una manera de vivir más rica pero de la cual no se ha hecho todavía la experiencia. Se dan también esfuerzos erróneos para apaciguar una consciencia intranquila mediante la ignorancia, la minimización, la negación o el rechazo de valores superiores. La escala de preferencia se deforma. Los sentimientos se amargan. Las desviaciones se infiltran en la perspectiva que se tiene; la racionalización se introduce en la moral; la ideología, en el pensamiento. Así se puede llegar a odiar lo que verdaderamente es bueno, y a amar lo que realmente es malo. Esta calamidad no se limita a los individuos. Puede afectar también a grupos, a naciones, a bloques de naciones, y aun al género humano. Puede asumir formas diferentes, opuestas y beligerantes para dividir al género humano y amenazar con destruir la civilización. Tal es el monstruo que ha venido avanzando en nuestros días” (MT, 45). Debemos, pues, educar a las personas de modo que puedan discernir en su circunstancia el bien y el mal, y que puedan colaborar con el bien y combatir el mal. Esto significa hacer que las personas crezcan hasta la altura de su época y de los grandes logros. Como dirían los maestros de la antigüedad, “conócete a ti mismo”, “sé lo que eres”. No seas inferior a ti mismo. Para esta aventura del auto conocimiento hay que estar abiertos a nuestra época y a lo mejor de nuestra tradición, y para ello hay que ir paso por paso. El reto mayor está en nuestras instituciones: ¿cómo podemos incorporar el criterio de la autenticidad que introdujo el existencialismo, -y que parece valer sólo para el individuo-, con el criterio de la eficiencia de las instituciones? ¿Será posible esto?

Referencias

- Brown, Garrett W., y David Held (2010). *The Cosmopolitanism Reader*. Cambridge, UK ; Malden, MA: Polity, 2010.
- Galán, Francisco (2013). “Volver al futuro: del *Insight al Método*”, *Revista de Filosofía Año 45 #135*, pp.255-278.
- _____ (2009). “Humanismo y educación: una propuesta para las Universidades”. En Germán Plascencia, *Desde las entrañas de la Universidad: Seminario Universidad sin condición* (pp. 27-46). México: Universidad Iberoamericana.
- Liddy, Richard. “Lonergan on the Catholic University,” *Method: Journal of Lonergan Studies*, vol. 7, no. 2 (October 1989), 116-131
- López Calva, Martín (2009). *Educación humanista : una nueva visión de la educación desde la aportación de Bernard Lonergan y Edgar Morin*. México: Universidad Iberoamericana-Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.

- Loneragan, Bernard (1999). *Insight: Estudio sobre la comprensión humana*. Francisco Quijano (trad.). Salamanca: Universidad Iberoamericana-Sígueme.
- _____ (1999b). *Collected works of Bernard Lonergan Vol. 15: Macroeconomic Dynamics: An Essay in Circulation Analysis*, Fred Lawrence (ed.). Toronto: University of Toronto Press for Lonergan Research Institute of Regis College.
- _____ (1998). *Filosofía de la Educación: Las conferencias de Cincinnati en 1959 sobre aspectos de la educación*, México, Universidad Iberoamericana, traducción Armando Bravo, SJ. Hay una segunda edición corregida y aumentada de 2006.
- _____ (1997). *Collected works of Bernard Lonergan Vol. 2: Verbum: Word and Idea in Aquinas*. Frederick E. Crowe y Robert M. Doran (ed.). Toronto: University of Toronto Press for Lonergan Research Institute of Regis College.
- _____ (1993). *Collected works of Bernard Lonergan Vol. 10: Topics in Education, The Cincinnati Lectures of 1959 on the Philosophy of Education*, Frederick E. Crowe y Robert M. Doran (ed.), revisión e incremento del texto sin publicar de James Quinn y John Quinn, Toronto: University of Toronto Press.
- _____ (1992). *Collected works of Bernard Lonergan Vol. 3: Insight: a Study of human understanding*, Frederick E. Crowe y Robert M. Doran (ed.), Toronto: University of Toronto Press, 1992.
- _____ (1988a) *Método en Teología*. Gerardo Remolina (trad.). Salamanca: Sígueme.
- _____ (1988b). *Collected works of Bernard Lonergan Vol. 4: Collection*. Frederick E. Crowe y Robert M. Doran (ed.). Toronto: University of Toronto Press for Lonergan Research Institute of Regis College.
- _____ (1988c). *Collected works of Bernard Lonergan Vol. 21: For a New Political Economy*. Philip McShane (ed.). Toronto: University of Toronto Press for Lonergan Research Institute of Regis College.
- _____ (1974). *A Second Collection: Papers by Bernard J.F. Lonergan, S.J., W.F.J. Ryan y B.J. Tyrell* (ed.), London, Philadelphia, Westminster, Darton, Longman & Todd.
- Secretariado para la Justicia Social y la Ecología de la Curia General de la Compañía de Jesús, La promoción de la justicia en las universidades de la Compañía , Promotio Iustitiae 116, 2014/3.
- Snell, R. J. (2013). *Authentic Cosmopolitanism: Love, Sin, and Grace in the Christian University*. Eugene, Oregon: Wipf & Stock Pub.
- Toulmin, Stephen Edelston, José Enrique Ruiz-Domènec, y Bernardo Moreno Carrillo (2001). *Cosmópolis: el trans fondo de la modernidad*. Barcelona: Ediciones Península.