

Lay Aracely Rodríguez Hernández

**LA ESCUELA COMO MUTUA AUTOMEDIACIÓN
ENTRE EL ESTUDIANTE Y LA COMUNIDAD**

Director:

Francisco Sierra Gutiérrez, Ph.D.

**Trabajo presentado como requisito para
Optar al título de Maestría en Filosofía**

Facultad de Filosofía

Pontificia Universidad Javeriana

Bogotá. D.C. Febrero de 2008

ÍNDICE

| | Página |
|--------------------|--------|
| INTRODUCCIÓN | 5 |

CAPÍTULO 1

| | |
|--|-----------|
| 1. LA EDUCACIÓN COMO BIEN HUMANO..... | 10 |
| 1.1 La estructura del bien humano | 10 |
| 1.2. El sujeto existencial | 17 |
| 1.3. La noción de educación..... | 30 |
| 1.3.1. Hacia una definición de educación | 31 |
| 1.3.2. El nuevo aprendizaje | 40 |
| 1.3.3. Sobre los propósitos de la educación..... | 55 |

CAPITULO 2

| | |
|--|-----------|
| LA ESCUELA COMO MUTUA AUTOMEDIACIÓN ENTRE EL ESTUDIANTE Y LA COMUNIDAD..... | 60 |
| 2.1. Noción de mediación | 61 |
| 2.2. Tipos de mediación | 64 |
| 2.3. Papel mediador de la escuela | 69 |
| 2.4. La escuela | 72 |
| 2.4.1. La escuela, espacio que guía en la búsqueda del conocimiento | 73 |
| 2.5. El doble vector educativo | 78 |
| 2.5.1. El vector ascendente, la escuela como creación, logro, descubrimiento | 82 |
| 2.5.2. El vector descendente, la escuela como legado..... | 84 |
| 2.6. La escuela como valor | 88 |
| 2.7. ¿ la escuela: factor de progreso o de decadencia? | 91 |

CAPITULO 3

| | |
|--|------------|
| LA ESCUELA COSMOPÓLITA ENTRE LO LOCAL Y LO GLOBAL..... | 95 |
| 3.1. Noción de cosmópolis | 96 |
| 3.2. Cosmópolis y escuela: la forma integrada | 100 |
| 3.3. La escuela como obra de arte y búsqueda de orientación histórica..... | 104 |
| 3.4. cultura, dialéctica de la comunidad y cosmópolis | 107 |
| 3.5. Tareas de la escuela hoy | 113 |
| | |
| CONCLUSIONES..... | 121 |
| | |
| BIBLIOGRAFÍA | 127 |

INTRODUCCIÓN

La escuela es un tema muy discutido en los ámbitos político, económico, social e incluso filosófico. Esta situación, acompañada de cierta preocupación acerca del comportamiento de los sujetos que hacen parte de ella y de mi experiencia profesional en el campo, me llevó a indagar en el pensamiento de Bernard J. F. Lonergan (1904-1984), filósofo, teólogo, pedagogo y economista canadiense.

Sus ideas son muy relevantes para la institución escolar. Puede decirse que conllevan el planteamiento de una revolución en la concepción de la misma, ya que en ella no ha de primar la acumulación de información fragmentada sino, fundamental y sustancialmente, la transformación de los seres humanos concretos y sus comunidades. El cambio que se debe dar en la escuela –siguiendo las ideas de Lonergan- implica una transformación en los sujetos que participan en ella y de la escuela misma y su lugar en la sociedad. La escuela hace parte de un proceso humano dinámico y complejo donde muchas situaciones pueden ser transformadas. Es el gran componente activo de la sociedad ya que en ella acontecen la búsqueda de nuevos aprendizajes, de nuevos conocimientos, habilidades científicas, tecnológicas, culturales y socio-económicas pero, de manera insustituible, la escuela es un proceso singular de mutua automediación entre el estudiante y la comunidad humana.

En la escuela, la comunidad humana, arraigada en matrices culturales concretas, hace entrega a sus nuevas generaciones del legado de sus aciertos y fracasos, al tiempo que las personas que lo reciben ponen todo su empeño no sólo en apropiarse críticamente de éste sino en descubrirse a sí mismas en sus capacidades, creatividad y autonomía. Este singular intercambio, encuentro, diálogo, viene dado en los términos de una mutua automediación, expresión ésta que connota el enriquecedor intercambio entre: (1) la capacidad de admiración, descubrimiento y creación que cada nuevo ser humano pone en ejercicio en la constitución de su propia existencia como una obra de arte; (2) el dinamismo de la comunidad humana presente en sus matrices culturales, sus valores, creencias, hallazgos e historias en las que ésta misma se auto-constituye y, (3) el encuentro transformador entre las personas y la comunidad en cuanto tales, así como de la totalidad de sentido que este mismo encuentro genera.

Esta concepción del espacio escolar no es posible, por lo menos, desde el pensamiento de Lonergan, sin una sólida concepción del ser humano, o de una noción de sujeto filosóficamente relevante. Sin sujeto(s) no hay escuela(s) y por ende educación. Este trabajo pretende mostrar al sujeto de la educación en su situación vital, histórica y social, como sujeto existencial que decide lo que va a hacer con su propia vida y en relación con las personas que lo rodean. Un sujeto que a partir de su experiencia, siente, entiende, juzga y decide qué es lo mejor para él y para la sociedad, de acuerdo con unos valores que elige más allá de la satisfacción personal y gracias a una transformación interior que le permite llevar a

cabo esta tarea de una manera responsable y libre dentro de un marco histórico y social concretos. Ello, no sin olvidar que la educación es un bien humano, entendiendo el bien como objeto de desarrollo que da paso al bien del hombre como el sujeto en desarrollo; allí se presentan los principios del quehacer educativo y se da paso a una estrategia para el aprendizaje desde la noción de subjetividad existencial y la concepción estructural, dinámica y operativa del conocimiento humano guiado hacia el desarrollo de la sociedad. Igualmente, se presenta el cambio que se debe dar en la escuela como gran medio transformador de la sociedad y como componente activo en búsqueda del nuevo conocimiento dentro de un proceso de transformación al interior de una comunidad, en ejercicio de la autotranscendencia.

La tesis central de este trabajo nos permite ver a este sujeto partícipe de la escuela dentro de un proceso de mutua automediación, donde el despliegue de sus capacidades, acciones, cambios, supone también el despliegue de la comunidad. Este tipo de relación dinamiza la capacidad de auto transformación, crecimiento y autonomía de las personas, a la vez que la comunidad se puede dar a sí misma su propia expansión y desarrollo autónomos. La mutua automediación resultante de la combinación de la automediación y la mediación mutua tendrá, además, como rasgo característico, el que las partes interactuantes no sólo generan una totalidad de sentido del que participan sino que son igualmente capaces de transformarla de manera autónoma cuantas veces lo requieran. Precisamente es el espacio escolar el que permite, entonces, una reestructuración

conceptual y organizativa, una reorientación del imaginario colectivo y la generación de nuevos valores, comportamientos, actitudes, conocimientos y prácticas sociales adaptadas al mundo moderno. Este nuevo espacio de totalidad, en el que confluyen múltiples procesos dinámicos, abiertos, conflictivos, complejos y comunicativos de la persona, en particular y, de manera imprescindible de la comunidad, en general, alcanza un punto de vista superior en que se combina creativamente lo local y lo global. Es así como encontramos a la escuela integrada en torno a la noción de Cosmópolis, preocupada tanto por el orden social como por el del entorno natural, por las biografías personales así como por un sentido de la historia local y mundial, convirtiéndose en guía de la comunidad y en un factor dinámico esencial para la conservación, la transformación y el desarrollo histórico de una cultura mundial que forme de manera integral al individuo.

Esta reflexión se ha configurado en tres pasos fundamentales. En el primer capítulo ahondaremos en la noción de la educación como bien humano. Allí tendremos la ocasión de explorar su estructuración junto con un análisis fundamental acerca de la noción de sujeto existencial, decisivo en la obra de Lonergan. Presentaremos, también, sus lineamientos básicos acerca de la noción de educación y el nuevo aprendizaje.

Un segundo capítulo está dedicado al núcleo de nuestra hipótesis central: la escuela como una relación de mutua automediación entre el estudiante y la comunidad. Exploraremos la noción de mediación y sus diferentes tipos y

justificaremos cómo tal noción es de suma importancia en el espacio escolar por los dinamismos que encierra y la totalidad integral a la que apunta.

El capítulo final está dedicado a señalar el horizonte al que se abre la mutua automediación escolar. Se trata de la escuela como ámbito cosmopolita; es decir, como la totalidad resultante y cambiante de la relación de mutua automediación.

Finalmente, hago público el reconocimiento y gratitud a la Facultad de Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana y al doctor Francisco Sierra, mi tutor, quien ha acompañado mi proceso con Lonergan y me ha servido de guía en su comprensión.

1. LA EDUCACIÓN COMO BIEN HUMANO

“¿Por qué se educa la gente? Presumiblemente, por algún bien”

Lonergan, *Filosofía de la Educación*, Op. Cit., p. 59

Una reflexión sobre el bien humano constituye para Lonergan la base en la que ha de situarse todo tipo de discusión sobre el fin, el objetivo, la meta de la educación en general y, en nuestro caso, de la reflexión sobre la escuela. El bien, para Lonergan, como anota en otro lugar, siempre es concreto y, sus definiciones, abstractas¹. Este capítulo se propone, en primer lugar, exponer abreviadamente la concepción del canadiense acerca del bien humano. Dicha concepción corre paralela con el bien ontológico fundamental que es la persona humana o el sujeto existencial concreto y, acerca de quien expondremos sus lineamientos básicos, en un segundo momento. Finalmente, este capítulo introduce la noción general de educación en relación con los sujetos existenciales y el contexto básico del bien humano.

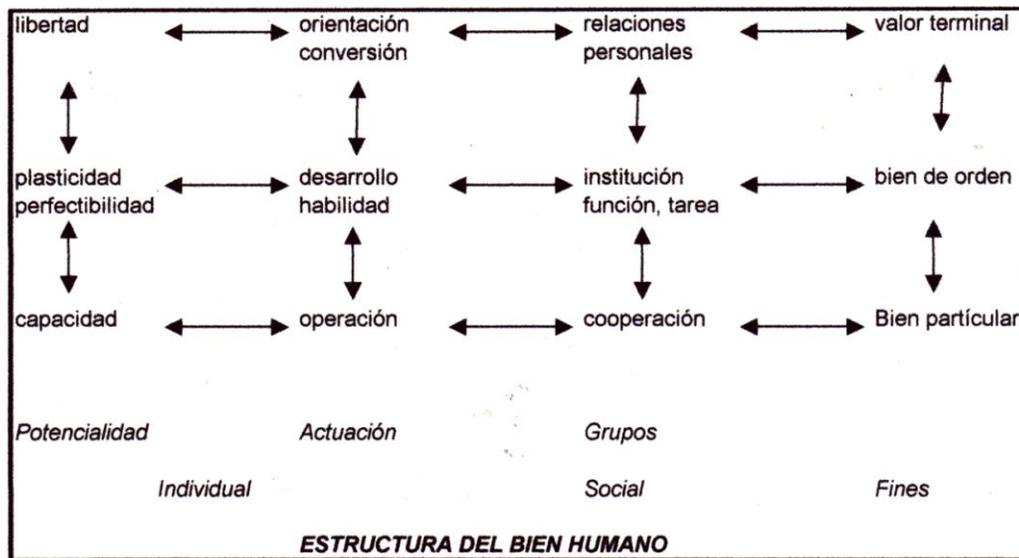
1.1 La estructura del bien humano

“El bien no es un aspecto. La definición del bien que ha estado en uso desde Aristóteles es id quod appetunt, aquello que todas las cosas buscan o tras lo que van. Sin embargo, no sólo lo que es buscado o deseado es lo que es bueno; la capacidad de desear también es bien; y obtener la cooperación necesaria para llegar ahí también es bueno. Así que se puede ver que no sólo lo que se busca es bueno, sino también en buscar, la capacidad de buscar, las habilidades que entran en el proceso del cumplimiento, y el cumplimiento mismo son buenos”².

¹ Lonergan, B., *Método en Teología*, Salamanca: Sígueme, p.33.

² Lonergan, B., *Filosofía de la Educación*, (Trd. A. Bravo) JUS, México, 1998, p. 62.

Esta referencia al texto *Filosofía de la educación* subraya el carácter concreto e integral del bien humano. Con todo, años más tarde, Lonergan propone en *Método en Teología*, un esquema explicativo de dieciocho términos básicos con sus respectivas interrelaciones y que constituye un mapa heurístico del carácter concreto del bien (Ver gráfico adelante). Leyendo este gráfico de abajo hacia arriba tenemos en primer lugar que, el bien es considerado en su simultánea interdependencia individual y social. Juntos apuntan a fines que se habrán de especificar más adelante. La dimensión individual del bien humano es analizada como potencialidad y como actuación y, la dimensión social hace referencia a los grupos. Estos elementos son también bienes.



(Gráfico 1)³.

³ Tomado de la readaptación propuesta por F. Sierra, (1993a) del que trae Lonergan en *Método en Teología*, Op. Cit., p. 52. Como tal, el esquema evidentemente no es la trama total del bien de la vida y de la historia humana. Sin embargo, es un esquema altamente sugestivo y completo. Esta estructuración es compatible con cualquier grado de desarrollo tecnológico, económico, político, cultural o religioso concretos. La lectura del cuadro se realizará en forma ascendente, combinando la lectura de los renglones o niveles con la de las columnas; ello permite considerar la dimensión individual del sujeto teniendo en cuenta su potencialidad y su

Analizando el primer renglón, nos damos cuenta que los individuos tienen capacidad de operar y, a través de estas operaciones, se procuran bienes particulares. Lonergan nos dirá que tales bienes corresponden a objetos de deseo particulares, sean objetos o acciones, que respondan a una necesidad de un individuo particular o permitan desempeñar sus capacidades.

Pero la obtención de estos bienes, así como el desempeño de las acciones de los individuos, no se realiza aisladamente sino que pasa y se entrecruza por el tejido social, mediante la cooperación presente en los distintos grupos humanos en virtud de sus mediaciones simbólicas, lingüísticas, prácticas, laborales, políticas, entre otras; allí las capacidades y operaciones de los individuos tendrán que ajustarse a las formas de cooperación del grupo y viceversa. Asimismo, los grupos apuntan a sus propios fines a través de formas propias de cooperación en las que se integran capacidades y operaciones concretas de los individuos.

El primer nivel de la realidad del bien al que nos hemos referido es necesario, pero insuficiente. Aquí el bien es sólo un objeto de deseo o, simplemente un conjunto de necesidades, capacidades y modos de obrar de individuos y colectividades. Sin embargo, estos componentes están sujetos a un desarrollo dinámico. De esta forma, pasamos a relacionar los elementos del segundo nivel. Las personas no se

capacidad de actuar, su dimensión social o comunitaria y los fines que busca en su vida, en niveles correspondientes del bien.

limitan, simplemente, a operar sino que perfeccionan y refinan sus capacidades y operaciones, las van haciendo más plásticas.

Este avance en las capacidades supone un desarrollo de las operaciones. Tales operaciones deben ir adaptándose a las nuevas realidades generadas, de donde surge una diferenciación creciente de operaciones, al igual que una multiplicidad de combinaciones cada vez mayor. Estos son los procesos de adquisición de habilidades en desarrollos graduales y tienen que ver con el despliegue de diversas competencias de los sujetos.

Pues bien, este desarrollo de habilidades, competencias, destrezas, tiene un valor no sólo individual sino también colectivo que, como hemos visto, es parte constitutiva de los seres humanos. Mirando ahora la columna de los grupos, se ve cómo la cooperación básica, espontánea, intersubjetiva, funcional, del primer nivel, apunta a un desarrollo superior. Esta cooperación se organiza de acuerdo con un modelo que se define por las funciones, roles y tareas que se realizarán en un marco de referencia Institucional. Este marco de referencia es entendido como la base y el modo de cooperación comúnmente comprendido y aceptado por los miembros del grupo o de la institución; modos que incluyen la familia, las costumbres, la sociedad, el lenguaje, la escuela, el Estado, las leyes, la economía, la tecnología, el comercio, entre otras.

En este dinamismo evidenciamos cómo la perfectibilidad de la inteligencia humana y su orientación de desarrollo van creando las posibilidades de cambios que transformen los niveles de vida.

Pasando ahora a la columna de los fines, tenemos que estos ya no se refieren solamente a objetos concretos de deseo para la satisfacción de necesidades básicas individuales o grupales, sino que el fin en este nivel se da en la manera concreta de organizar y distribuir los bienes particulares de acuerdo con las competencias y desarrollos de los individuos y los grupos, así como en la manera concreta como los grupos se organizan para deliberar y tomar sus propias decisiones, y ejercer el poder que la cooperación básica conlleva. Es esto lo que se denomina bien de orden, o modo concreto de ejercer realmente la cooperación. Este modo concreto de operar es todo un complejo de relaciones condicionales del tipo “si...entonces”; complejo que se pretende sea siempre efectivo. Con todo, dicho funcionamiento es sólo probable. Ahora bien, como se verá, una organización efectiva de producción, distribución y consumo de bienes particulares, no es la única función del bien de orden. Éste no se agota, como bien decía Sócrates, en mantener tranquila una piara de cerdos satisfechos.

En el tercer renglón tenemos, de cara a la dimensión individual y a sus capacidades, la libertad, la orientación y la conversión de la misma. Como se ve, ésta constituye el nivel superior de despliegue de las capacidades y necesidades humanas, como libertad esencial, a la que nos referiremos más adelante. A su

vez, nos presenta la libertad humana en su operar concreto desde el interior de algún horizonte valorativo de su actuar. Horizonte que está sujeto a cambios radicales, como nos lo sugiere el término de 'conversión'. Tales cambios han de surgir del dinamismo mismo del sujeto individual y han de ser realizados insustituiblemente por éste, aunque pueden ser sugeridos por la acción del grupo. Ahora bien, de cara a la columna de los grupos, este último nivel está constituido por las relaciones interpersonales libres. Esto quiere decir que la comunidad humana no se agota ni en su primer nivel de intersubjetividad espontánea y cooperativa, ni tampoco en una organización o institución con roles y tareas bien estructuradas. La comunidad humana es también posible por la libre decisión de las personas de conformar otros nuevos grupos, asociaciones, gremios, otras comunidades, a la luz de sus propias decisiones libres.

Finalmente, si tenemos en cuenta el último nivel de la columna de los fines, nos encontramos con los valores terminales. Se llaman así porque son los valores que se han escogido, que pueden ser formas verdaderas del bien particular o un verdadero bien de orden, o una escala verdadera de preferencias para valores y satisfacciones. Tal escala podría comprender los valores vitales, sociales, culturales, personales y religiosos. Los valores terminales tienen como correlato los valores originantes. Estos últimos son los que hacen la elección. Son personas auténticas que realizan su auto trascendencia haciendo buenas elecciones. Ambos valores -originantes y terminales- pueden coincidir, como sucede cuando los seres humanos conocen y eligen la autotrascendencia, cuando cada uno de

los miembros de la comunidad quiere la autenticidad para sí y la promueve en los otros en la medida de sus posibilidades⁴.

De otro lado, este plano superior de los fines que se denomina valores terminales, pone de manifiesto que el bien de orden no está destinado exclusivamente a la satisfacción de bienes y servicios de comunidades e individuos, sino que ha de orientarse hacia la promoción de la escala integral de preferencias valorativas tanto en los individuos como en las instituciones. El bien de orden debe integrar en sus esquemas de funcionamiento probables la promoción de la escala integral de preferencias. De otra manera, podría mutilarse a sí mismo, promoviendo exclusivamente una sociedad de consumo, confort y entretenimiento permanentes; debe pues, mirar los ideales más elevados del quehacer libre de los seres humanos. Esta dimensión se retomará más adelante.

Igualmente, la totalidad de la estructura del bien humano es no sólo condición de posibilidad (valor originante) del surgimiento de la escala integral de preferencias (valores terminales) sino que, también, esta estructura debe incorporar esta escala integral en todos sus términos, relaciones y niveles. Esta escala integral de preferencias debe irrigar toda la estructura. No hacerlo implicará una mutilación o un sesgo altamente riesgoso para la consecución del bien.

⁴ Lonergan, B., *Método en teología*, Op. Cit., p. 56.

1.2 El sujeto existencial

“¿Qué es un hombre? ¿Quién ha de ser un hombre? La respuesta es yo, nosotros”

Lonergan, *Filosofía de la educación*, Op. Cit., p. 129.

Expuesta ya la estructura del bien humano, es preciso preguntarse ahora por los sujetos de la misma; es decir, se trata de ahondar en la noción de subjetividad existencial (el individuo y la comunidad) como bienes ontológicos en sí mismos, como fuentes de valores tanto originantes como terminales. La acción educativa y el espacio escolar mismo son de suyo una creación humana, un horizonte de realizaciones humanas, un espacio para la mutua autocreación humana, generación tras generación. En efecto, la visión que por lo general se tiene de los actores del proceso educativo al interior de la escuela, es la de que allí estos se forman como seres humanos tanto a nivel individual como colectivo; como sujetos transformadores no sólo de sí mismos sino de su medio escolar, familiar y comunitario.

Lonergan no elaboró propiamente un tratado sistemático de antropología filosófica. Sin embargo, no cabe duda que todo su filosofar consiste en un giro decisivo hacia la subjetividad humana existencial, la que habrá de convertirse en fundamento y, a la vez en dinamismo metódico del vivir, el conocer y el actuar humanos a partir de

ahora⁵. De otro lado, la noción de subjetividad existencial que vamos a exponer brevemente, implica tanto al sujeto individual como al colectivo; no obstante, dado que Lonergan pone un destacado énfasis en la autoapropiación de las operaciones conscientes de cada persona concreta, se soslaya con frecuencia su propuesta de entender también a la comunidad como sujeto⁶.

La noción de sujeto existencial es el punto decisivo y nuclear en toda la obra de Bernard Lonergan. Es a partir de ella de donde se van a derivar, entre otras, las nociones de ser y objetividad, la de significado y valor, la concepción del método en filosofía, teología y ciencias sociales y humanas, la metafísica y, por supuesto la ética. En la base de todo esto se encuentra de manera indiscutible la noción de sujeto operante, de sujeto en cuanto sujeto, quien se conoce y autoafirma de manera libre y responsable⁷.

⁵ Este giro lo denomina Lonergan un “giro hacia la interioridad” y, señala la transición que urge implementar en nuestra época reciente, hacia un tercer escenario de la significación humana en el tiempo, toda vez que se ha hecho evidente la insuficiencia de un control de la significación basado en los criterios del sentido común, de las metafísicas clásicas, de las ciencias, de las lógicas y los métodos particulares. Este giro no es un fin en sí mismo (como pudo ser en Sócrates, Agustín, Descartes, Kant, Husserl) sino que, si bien nos conduce a la aprehensión de nosotros mismos y de la normatividad inherente a nuestra conciencia, nos exige pasar de allí a la reorientación y apropiación críticas de nuestra historicidad, vida cotidiana, quehacer científico, simbólico, artístico, religioso, etc. Cfr. Lonergan, B. *Método en Teología*, Op. Cit., pp. 84-92. En el capítulo tercero recuperaremos la relevancia de esta noción.

⁶ Sobre la noción de comunidad como sujeto, Francisco Sierra ha elaborado un artículo en el que surte citas y referencias de Lonergan al respecto y se aproxima a la construcción de un argumento sólido al respecto. Cfr. Sierra, F., “La comunidad como sujeto”, en: *Universitas Philosophica*, 29 (Diciembre 2002): 79-118.

⁷ Lonergan, en *Método en teología*, Op. Cit., p. 26, emplea la metáfora de una roca sobre la cual es posible construir: “La roca es, entonces, el sujeto, con su atención, su inteligencia, su racionalidad y su responsabilidad conscientes y, al mismo tiempo, no objetivadas”.

Para rastrear esta noción de subjetividad existencial en su contexto expresamente filosófico, vamos a emplear tres aproximaciones notables que trae Lonergan a la misma, sin la intención de desconocer otras que aparecen en otros lugares de su extensa obra: La primera, se halla en *Insight* (1957), en el Capítulo Once, cuando se refiere a la noción de autoafirmación del sujeto que conoce. La segunda, también se puede fechar en 1957, en un curso sobre fenomenología, lógica matemática y existencialismo que impartió en Boston College; allí se refirió a la subjetividad con la expresión: “sujeto-en-cuanto-sujeto” y, la tercera, data de 1968⁸ donde acuñó la expresión “sujeto existencial”.

Con respecto al Capítulo 11 de *Insight*, hay que destacar que éste abre la segunda parte en que está dividida la obra, en la que se referirá al acto de comprensión (*Insight*) en cuanto conocimiento, toda vez que ya ha hablado con gran extensión del acto de conocer en cuanto actividad en los diez capítulos precedentes. Aquí Lonergan quiere saber si con los elementos de su teoría del conocimiento y de su epistemología, podemos hacer un juicio concreto de hecho muy singular. Se trata de saber si quienes desempeñan los actos de conocer: matemáticos, científicos,

⁸ Lonergan B., *The Subject The Aquinas Lecture, 1968*. Under the auspices of the Wisconsin-Alpha Chapter of Sigma Tau. Milwaukee: Marquette University Press. 1968: p. 35. También en: *A Second Collection, Papers by B. Lonergan*. (W.F.J.Ryan & B.J.Tyrrell, eds.). London: Darton, Longman & Todd, 1974, pp. 69-86. Traducción de Francisco Sierra G., Fotocopias, Bogotá, autorizado por *The Bernard Lonergan Trustees* (03.1995).

personas de sentido común, pueden afirmarse a sí mismos en cuanto sujetos que conocen⁹.

La pregunta parecería innecesaria. Sin embargo, Lonergan dice que no basta con un conocimiento directo de que somos sujetos que conocemos cuando desempeñamos actividades de comprensión y explicación de nuestra vida ordinaria o en alguna de las ciencias y logramos explorar sus respectivos objetos o contenidos. Al sujeto no se lo conoce suficientemente de esta manera directa ni a través de una suposición inmediata de que él o ella es el agente de las actividades de conocimiento. En consecuencia, preguntarse si en uno acontecen las actividades de sentir, preguntar, comprender, reflexionar críticamente, aprehender el virtualmente incondicionado y juzgar, es indispensable porque en este ejercicio, las tres actividades se reduplican y nos permiten referirnos a nosotros mismos no sólo como sujetos que experimentamos, sino como sujetos que entendemos, y afirmamos nuestro propio ser sujetos cognoscentes.

En este ejercicio, Lonergan muestra que somos sujetos no porque estemos en oposición o confrontación con objetos externos como sostuvo la temprana y media modernidad, sino que, somos sujetos porque nuestras preguntas apuntan a lo que es; al ser; y, en este contexto, puedo decir que conozco que existen cosas, que yo soy diferente de las cosas y que yo conozco que puedo conocerlas en lo que son,

⁹ Lonergan, B. *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*, (Tr. F. Quijano), Salamanca: Sígueme; México: UIA, 1999, pp. 385-410.

y puedo conocer que yo mismo soy el que las conoce, y yo mismo me conozco en tanto un ser humano que conoce.

A la pregunta crítica “¿Soy un sujeto que conoce?” le sigue un proceso reflexivo en el que tengo que saber si en mí se cumplen las condiciones de ser un sujeto que conoce. Yo capto que es suficientemente evidente que realizo experiencias, indago, entiendo, afirmo y que esas actividades yo las realizo y no alguien distinto de mí. En este percatarme de mí mismo, mi autoconciencia empírica, intelectual y racional se me hace evidente. Ese cumplimiento viene respaldado, además, por el hecho de que me resulta imposible dar una respuesta enteramente negativa a esta pregunta. Caería en una contradicción realizativa. No puedo decir, en efecto, que experimento que no realizo experiencias o que entiendo que soy alguien que no entiende; o, que afirmo que he captado como suficientemente evidente el que no hago juicios o no soy un sujeto racional. Por eso, Lonergan habla de la autoafirmación como un ejercicio indispensable sin el que nos quedaríamos con visiones puramente exteriores o externas del sujeto; con discursos acerca de él como si se tratase de otro objeto entre los objetos. Sin este ejercicio, sin realizar efectivamente la propia autoafirmación en cuanto sujetos que conocemos, no podremos entender a qué se está refiriendo Lonergan en la mayor parte de su obra, ni el significado revolucionario que esta experiencia tiene.

Cabría anotar que, en una actitud espontánea, cualquiera diría que lo primero que se puede conocer es cualquier objeto frente de mí, observándolo. Sin embargo,

Lonergan, antes de hacer juicios sobre lo que es la realidad y las cosas en general, gana la primera evidencia de un ser que se caracteriza por el hecho de conocer que conoce. La autoafirmación del sujeto que conoce es entonces condición de posibilidad de todo otro conocimiento humano. Es así como esta experiencia no está sujeta a una revisión radical¹⁰, dado que, todo hipotético revisor desempeñaría las actividades que se propone revisar. Sin embargo, aprehender el alcance y significado de esta experiencia supone un denodado esfuerzo de autoapropiación.

Pasando ahora a la segunda aproximación, nos referiremos a la noción del Sujeto-en-cuanto-sujeto, a la presencia del sujeto a sí mismo que, como hemos visto no se puede aprehender directa e ingenuamente por la introspección, observando bien o sugiriendo alguna epistemología. Lonergan habla del sujeto-en-cuanto-sujeto, como centro de la inmediatez. Por “centro de inmediatez”, el canadiense entiende que el sujeto, en cuanto consciente, no se puede poner en ‘bandeja de plata’ para ser objeto de una aprehensión inmediata y directa. Si uno busca tal ‘presencia en sí misma’ no habrá nada que tenga que ver con los términos ‘ser’ y ‘yo’. Hay entonces dos opciones: si se concibe la conciencia como experiencia existe un sujeto

¹⁰ Ibid., p. 404. Las revisiones apuntan a los detalles, las expresiones, la prolijidad de matices con que pueda ser descrita o explicada esta condición humana.

psicológico; si se concibe la conciencia como percepción (Gestalt) de un objeto exterior no existe sujeto psicológico¹¹.

Lonergan, en sus conferencias inéditas: "Notes on Existentialism" (1957), declara:

"El sujeto-en-cuanto-sujeto es la realidad en el sentido de que vivimos y morimos, amamos y odiamos, nos regocijamos y sufrimos, anhelamos y tememos, esperamos y soñamos, investigamos y dudamos. Se trata del 'cogito' de Descartes transpuesto a la vida concreta. Es el sujeto mismo no como descrito en alguna teoría o afirmación de cualquier presentación sino como condición a priori de cualquier torrente de conciencia (incluyendo los sueños).

El argumento es: que lo prioritario no es el objeto en cuanto objeto o el sujeto en cuanto objeto; sólo queda el sujeto-en-cuanto-sujeto, y este sujeto-en-cuanto-sujeto es simultáneamente realidad y algo a descubrir mediante la conciencia. El argumento no prueba que en el sujeto-en-cuanto-sujeto podamos encontrar la evidencia, las normas, las constantes, y los principios para una crítica de los horizontes; prueba que a menos que encontremos al sujeto allí, quizás nunca lo descubramos del todo"¹².

Esta notable cita amerita nuestros comentarios. Lonergan le está dando un énfasis primordial al modo propio de ser del sujeto, de la presencia de la autoconciencia. Si la conciencia fuera el resultado de una mirada, o una introspección, uno no sería consciente cuando no estuviese mirándose y permanecería inconsciente cuando uno se mirase, porque lo que uno miraría sería algo inconsciente. Mirar no cambia su objeto, sostiene Lonergan en "Mediation of Christ in Prayer"¹³. Lonergan 'deconstruye' por intelecciones

¹¹ Matustik, M.J., 1988: 59-60. *Mediation of Deconstruction: Bernard Lonergan's Method in Philosophy*. Washington: UPA; citado por Sierra G., F., "Transformaciones epistemológicas", Bogotá, PUJ, 2006, p. 83.

¹² Lonergan, B., *Phenomenology and Logia: The Boston College Lectures on Mathematical Logic and Existentialism*. CWL, 18 (Ed. Ph. McShane), Toronto: University of Toronto Press, 2001, p. 215.

¹³ Lonergan, B., "The Mediation of Christ in Prayer", en: *Philosophical and Theological Papers 1958-1964*. CWL Vol. 6, pp. 160-182. Esta conferencia fue pronunciada por Lonergan en el Thomas More Institute de Montreal el 24 de septiembre de 1963.

inversas la inmediatez simple; es decir, la falacia psicológica que exige a la auto-presencia psicológica del sujeto presentarse como se presentan los demás objetos. La presencia del sujeto a sí mismo no es de ese estilo; antes bien, es operatoria; está dada en las operaciones por las cuales los objetos se presentan al sujeto operante.

El sujeto-en-cuanto-sujeto constituye, entonces, una unidad dialéctica de identidad y de no-identidad del sujeto-en-cuanto-objeto y del objeto-en-cuanto-objeto. Esta unidad no se iguala con la identidad, de manera exclusiva, como sucede en el idealismo hegeliano: porque el sujeto-en-cuanto-objeto es realmente distinto del sujeto-en-cuanto-sujeto; porque, por ejemplo: la experiencia consciente inmediata nunca se sublima completamente en el conocimiento como sí lo afirma Hegel.

Esta distinción es real pero, tampoco conduce a absolutizar la no-identidad (las distintas disoluciones o negaciones del sujeto), porque las operaciones del sujeto-en-cuanto-sujeto se ponen en ejercicio para constituir al sujeto-en-cuanto-objeto y son mediadoras también del objeto-en-cuanto-objeto, en la medida en la que la objetividad consiste en una subjetividad que va más allá de sí misma, se auto-trasciende. Por lo tanto, la unidad del sujeto no es absoluta, sino sólo virtualmente incondicionada; es decir, en la medida y alcance en que sus condiciones se cumplan; y, éstas se van cumpliendo en el despliegue en tensión (dialéctica) del desarrollo individual y colectivo en la historia humana.

Para Lonergan, el sujeto-en-cuanto-sujeto no es un sistema ni una teoría, ni una clase o grupo particular de individuos, ni una institución u organización de tipo determinado. Con todo, incluye todas éstas en la medida en que haya contribuido genéticamente a la atención, inteligibilidad, razonabilidad y responsabilidad de éste; o en la medida en que haya contribuido dialécticamente a la violación de dicha intencionalidad total o parcialmente. La noción de sujeto para Lonergan es heurística (abraza la realidad humana entera) pero, también, es normativa; pues fundamenta una dialéctica universal capaz de integrar muchas dialécticas particulares de la historia humana, como se verá más adelante. La noción implica una identificación concreta del sujeto individual, así como del colectivo; asimismo, es una no-identificación heurística capaz de dar cuenta de la alienación y la ideología como también de una apertura al futuro impredecible. El paso del sujeto-en-cuanto-sujeto al sujeto-en-cuanto-objeto no es ninguna deducción trascendental; ni este sujeto es un 'punto arquimédico' absolutamente seguro y acabado del cual se deriven automáticamente conclusiones correctas. El sujeto funciona primariamente en el polimorfismo de la conciencia de los dominios del sentido común de su familia, comunidad, escuela, nación, cultura. Con Marx, Lonergan sostiene que la vida social determina la conciencia pero, a diferencia de éste, demuestra que la conciencia como acción puede afectar y transformar la vida social. Ésta, sus instituciones y ordenamientos sociales, no son fuerzas absolutamente

independientes de los actos de sentido, sino que objetivan el desarrollo auténtico o inauténtico de los sujetos-en-cuanto-sujetos.

Una mayor clarificación en torno a la subjetividad humana, la proporciona Lonergan hacia 1968 con su conferencia acerca del sujeto¹⁴. Allí, mediante argumentos negativos, va despejando el campo para referirse a la noción de “sujeto existencial”. En esta tercera aproximación, Lonergan se refiere, en primer lugar, al *sujeto olvidado*, que puede interpretarse aquí como el estudiante olvidado, el docente olvidado, el padre de familia olvidado, el sistema olvidado, caracterizados todos por no conocerse a sí mismos. El olvido de la subjetividad - más profundo que el olvido del ser, para Lonergan-, resulta de una desbordada creencia en la objetividad de la verdad que desplaza al sujeto, sin tener en cuenta que tal objetividad es sólo intencionalmente independiente del sujeto, pero ontológicamente, sólo puede residir en él, pues ella existe formalmente en los juicios y éstos a su vez, solo existen en la mente del hombre que pueda aprender lo virtualmente incondicionado. Al sujeto se lo sustituye, también, mediante la visión de una razón pura que surge de premisas evidentes por sí mismas, que no deja lugar a preocupación alguna por el sujeto concreto y termina convertirlo en un postulado lógico del conocimiento de los objetos. Finalmente, el olvido del sujeto se encuentra anclado en la explicación metafísica del alma, en un estudio objetivo de la misma, diferente al estudio del sujeto, tal y como uno mismo es, en cuanto

¹⁴ Cfr. Nota 9.

consciente, que atiende a las operaciones y al Yo como su centro y fuente, quien indaga, reflexiona, delibera y se relaciona.

Aquel sujeto, estudiante, docente o cualquier miembro del sistema educativo que no se conoce, pero que además ignora esta falta de autoconocimiento, será denominado por Lonergan un *sujeto mutilado*. Inferir la existencia de los conceptos a partir del uso lingüístico y la generalidad científica y descuidar las intelecciones, sin prestar cuidadosa atención a los datos de la conciencia, no permite descubrir los actos de entender con su triple papel de responder a la pregunta, aprehender de forma inteligible las representaciones sensibles, fundamentar la formación de conceptos y hacer posibles los juicios. Esta carencia conlleva al conceptualismo que, según Lonergan, tiene tres defectos básicos: un inmovilismo antihistórico, una excesiva abstracción y, por ende, una noción de ser no adecuada.

Otra noción deficiente de subjetividad se vislumbra en lo que Lonergan denomina en su conferencia, el *sujeto inmanentista*. Esta concepción proviene de una noción inadecuada noción de objetividad que no tiene en cuenta las diferentes operaciones del conocimiento humano y que, por lo tanto, no contempla distinciones. Se concibe aquí al sujeto como algo 'misterioso', 'adentro', recóndito, absolutamente desconocido pero que, sin embargo, está ahí-ahora-adentro. Este sujeto no se trasciende a sí mismo para reconocer el universo del ser, sino que restringe su conocimiento al conocimiento de lo fenoménico; se restringe sus esquemas conceptuales y a

lo que se pueda registrar allí dentro; y como su subjetividad no aparece en ese espacio-tiempo para ser vista, se la postula como “una unidad lógica de apercepción pura 'yo pienso' que acompaña todas mis representaciones”, en Kant. O, también, puede ser el sujeto inmanentista que sólo experimenta el sentimiento de sus propios sentimientos o se lanza a un expresionismo individualista propio del Romanticismo y algunas corrientes expresionistas postmodernas.

Si el hombre renuncia al vivir auténtico y va a la deriva de los ritmos ya seductores, ya crueles de su psique y de la naturaleza, entonces es un *sujeto alienado*. Tal alienación puede ser psíquica, económica, social, política, ideológica, religiosa, científica, etc. Pero, la mayor alienación resulta de una contradicción en la que el sujeto logra hacer un brillante despliegue de su experiencia, inteligencia, razonabilidad y juicio para señalar, detectar y denunciar detalladamente un complejo de fuerzas oscuras que lo alienan y lo oprimen y, una vez hecho esto, pasa a someter esa misma capacidad de descubrimiento y denuncia, a ese mismo conjunto de fuerzas oscuras sobre el cual entra a racionalizar, haciendo así imposible su emancipación.

Finalmente, la transición de este sujeto olvidado y mutilado a la auto- apropiación del sujeto existencial, es un proceso complejo, pues se trata de una conversión, de una experiencia filosófica personal, que nos lleva a nuestro horizonte último. Un proceso que implique un cambio de postura radical, en donde se rechacen los

rasgos característicos del horizonte en que se halle ubicado el estudiante o la comunidad, o la escuela como tales.

La noción de *sujeto existencial*, propuesta por Lonergan, no es idéntica a la de existencialistas tales como Camus o Sartre, más inclinados a describir el grito de la angustia, la dificultad de la autotranscendencia en la vida humana, la individualidad atrapada en la fascinación por la vida azarosa de la psique y la vitalidad sensorial e imaginativa. El sujeto existencial, para Lonergan, es aquel que delibera, evalúa, elige y actúa. Es mi obrar, en cuanto libre y responsable, el que afecta tanto el mundo de los objetos como al sujeto mismo. Este sujeto, que delibera, evalúa, elige, obra, puede ser considerado como sujeto transformador de sí mismo. El sujeto existencial se va desarrollando por grados; la estructura de la conciencia se va desplegando por niveles o modos distintos o cualidades de ser presente a uno mismo, donde ciertos actos presuponen otros previos. El sujeto existencial es el individuo o la comunidad, construyéndose a sí mismos, a través de sus propios actos, donde la conciencia racional es sublimada por la autoconciencia racional, (entendida como presencia a sí mismo, presencia que me caracteriza a medida que la fuerza de mis preguntas me orientan en el camino de la experiencia de los datos de los sentidos y la conciencia hasta el juicio, y no como percepción ni conocimiento o mirada interior). Tal autoconciencia racional, significa que el sujeto toma posesión de sí mismo y delibera, evalúa, decide y emprende acciones para ser lo que él mismo elija ser. El sujeto existencial es cada uno de nosotros, en la medida en que, de un modo concreto hace de sí mismo lo

que elige hacer consigo mismo. Es el sujeto que se descubre y se realiza a sí mismo como valor originante y como valor Terminal, simultáneamente.

En esta forma, para Lonergan, resulta claro que aún más grave que olvidarse del ser, es olvidarse del sujeto y dejar de lado las preguntas de la teoría cognitiva. La subjetividad Lonerganiana remite a cada uno de nosotros tal y como somos en la praxis hacia el autoconocimiento, la autenticidad, la autotranscendencia, mediante acciones libres y responsables. Desde un esquematismo de las categorías, desde una explicación psicológica racional de las facultades del alma humana, desde una distinción entre actividades teóricas y prácticas, desde una noción autocontradictoria de alienación humana, desde un olvido del sujeto, desde un tratamiento tan recortado del sujeto y al papel a que ha sido relegado en la modernidad, es imposible encontrar al sujeto auténtico y existencial del que habla Lonergan.

1.3 La noción de educación

Un documento de 7 páginas, escrito a máquina, con fecha febrero 9 de 1949 y autografiado por Lonergan, y que lleva al extremo superior izquierdo: “*Education, Definition of.*” (“Educación, definición de.”)¹⁵, nos sirve para hacer una primera

¹⁵ ED, en adelante. El documento está en los archivos Lonergan de Toronto y copia de éste fue suministrada por el Profesor Francisco Sierra G. Este documento viene acompañado de otro, igualmente mecanografiado, que consta de 4 hojas separadas, y que pertenece a las notas de un estudiante (sin nombre), y que trae la misma fecha de febrero 9 del 49 escrita a mano por Lonergan; pero, lleva como título centrado, subrayado y

referencia a qué entiende Lonergan por educación. Luego, hablaremos de su propuesta de un nuevo aprendizaje en sus conferencias de Cincinnati, diez años después, editadas bajo el título *Filosofía de la educación*, al que ya hemos hecho alusión. Finalmente, abordaremos tal noción desde una perspectiva más reciente y general, con base en uno de los estudiosos más destacados de Lonergan.

1.3.1 Hacia una definición de educación

Esta referencia puntual a la educación comienza con la distinción de Lonergan entre una definición nominal y una esencial. Acota que ya estamos familiarizados con la definición nominal de educación (y no dice nada al respecto de ella; desde luego, se trata del conducir a alguien de la mano), y de inmediato expresa su interés en la definición esencial la que, según Aristóteles, en *Los segundos analíticos*, nos lleva a entender una cosa cuando comprendemos sus causas¹⁶. Toda la exposición que sigue en el documento será entonces un tratamiento de la educación desde las clásicas cuatro causas propuestas por Aristóteles.

Para comenzar, *la causa final* de la educación, escribe Lonergan, es la civilización.

Lonergan expresa que la tasa de nacimientos revela la nueva cosecha de

en mayúsculas: “Towards a Definition of Education” (“Hacia una definición de educación”) y trae el nombre de Bernard Lonergan, S.J., escrito a máquina debajo; TDE, en adelante. Este documento, igualmente suministrado por el Profesor Sierra, parece ser una ‘puesta a limpio’ del ED con adición de algunas frases que completan el sentido de las expresiones abreviadas de Lonergan en ED en algunos casos; en otros, se refleja que son notas bien tomadas por el estudiante pero, incompletas si cotejamos con ED. Citaremos ambos documentos seguidos del año y el número de la página. Estos materiales, si bien escritos en el lenguaje de la época y de la filosofía escolástica, arroja buenas luces a nuestro tema y son, de suyo, bastante sugerentes.

¹⁶ Cfr., ED, 1949, p. 1; TDE, 1949, p. 1.

bárbaros que año tras año se agrega a la nación. Que la educación pretende civilizarlos, en el sentido de hacerles posible una vida buena, mientras que la religión, tiene por finalidad conducirlos a la vida eterna. Vivir; vivir bien y vivir meritoriamente (con dignidad) son, en primera instancia y de manera interdependiente, la causa final de la educación. Lonergan precisa que tratar esto le tomaría varios libros y que sólo agregará unas notas. Subraya que, tanto los civilizados como los bárbaros pueden vivir con mérito y que, la educación Católica no puede negar los fines de la educación contentándose con producir buenos católicos, así sean bárbaros, diciendo que *sub specie aeternitatis* eso no interesa. Ironiza Lonergan luego, acerca de cómo ningún profesor ingresará al *Thomas More Institute* simplemente porque su superior no sepa qué hacer con él pero, de manera recia, agregará que los sacerdotes en OT (sic. ¿Ottawa?) denuncian el maltrato y el sacrificio que se le da a las ovejas débiles, mutiladas o desfiguradas de los rebaños; asimismo, dirá que una educación católica que se contente con ser de segundo, o tercero, o cuarto, o quinto grado, o ni siquiera eso, es ese mismo tipo de insulto a Dios.

De otro lado, Lonergan se pregunta: ¿qué es civilización? y, de manera esquemática, irá explicando que se trata de un artefacto, de un artefacto comunal, dialéctico, por lo tanto ambiguo y que, aún así, esa dialéctica es básica y en ella

se da una jerarquía¹⁷. Por lo primero, la civilización hay que producirla y mantenerla existiendo sin que se despedace. Comunitario, porque como cualquier otro artefacto, supone concepción, elección y ejecución comunitarias; supone conocimientos, estándares, convicciones, creencias, mecanismos comunes de ejecución (generales: la alabanza y la culpabilidad; la opinión pública; y, particulares: los casos excepcionales, el fin que deben cumplir la justicia y la policía); supone una fuente común, en su mayor parte procedente del pasado. El carácter dialéctico de la civilización se debe a que está en movimiento perpetuo, movimiento que ha sido concebido de muy distintas maneras: los clásicos creyeron que era un ideal bello y válido para todo tiempo y lugar; la Francia del Gran Siglo trató de liberar las cosas y terminó en la Revolución; hoy se puede decir que todo pensamiento, juicio, decisión, palabra, acción es particular; son eventos particulares que surgen en tiempos y lugares particulares y, en referencia a situaciones, circunstancias y exigencias particulares; emergen de la situación, la afrontan, la transforman y dan lugar a nuevos problemas, soluciones, situaciones. Tal dialéctica es ambigua porque se debate entre el progreso a que conducen las soluciones a los problemas de las situaciones concretas y éstas logran mejorar una tras otra, y la decadencia a que conducen series de situaciones, soluciones y problemas que no se afrontan y por lo tanto no hacen sino empeorar cada vez más las cosas.

¹⁷ ED, 1949, pp. 2-3. TDE, 1949, pp. 1-2; TDE menciona en la p. 1 el título de la obra de Toynbee: *A Study of History* que, por ese entonces ya va en el sexto de los 12 volúmenes que comprenderá la obra completa. ED, incluye algunas veces el nombre de Ortega y Gasset.

Tal dialéctica, para Lonergan, tiene un factor básico y un carácter jerárquico¹⁸. Para Marx, tal factor consiste en que todo está determinado por los medios de producción, por un elemento de la situación objetiva; para una perspectiva popular (de hombre y mujeres, en general), todo depende de la voluntad; la de los malvados capitalistas y los malvados financistas internacionales, así como la de los malvados alemanes y los malvados comunistas. Pero, también, se puede sostener que, son las ideas las que gobiernan el mundo y constituyen el factor básico de esa dialéctica. Marx se equivoca, entonces, porque las ideas y la voluntad también producen la situación objetiva. El común de la gente también se equivoca porque el intelecto y la voluntad cooperan; una mala voluntad realmente no sería tal, si no corrompiera al intelecto. La buena voluntad es la que sigue al buen intelecto. Pero, ¿cómo es que las ideas pueden gobernar el mundo, se pregunta Lonergan, si la gente con ideas no hace nada? Y argumenta mencionando a Whitehead que, en *Ciencia y mundo moderno*, dice que estos no fueron posibles sin la universidad medieval y, ésta, procedió de las escuelas de Carlomagno con su *Trivium* y *Quadrivium*; del genio de Alcuin que había estudiado a Agustín y había derivado un sistema de su "*De Doctrina Cristiana*"; que Marx se pasó su vida en el Museo Británico; que su superior general insiste en que el trabajo más valioso de la Compañía es escribir libros cuya influencia pueda ser de unos cincuenta años al parecer a partir de ahora; que por ello la iglesia exige a sus sacerdotes 3 años de filosofía, cuatro de teología, ocho horas de estudio sobre el dogma y que, así la Iglesia perdone los pecados, no deja de preocuparse por las

¹⁸ ED, 1949, pp. 2-3; TDE, 1949, p. 2

herejías y que, Dios, para redimir al mundo, envió a su Hijo y nos dejó su palabra como hija del intelecto para enseñarnos y guiarnos con la ayuda del Espíritu Santo. De otro lado, el carácter jerárquico de esta dialéctica significa que en ella hay que distinguir las ideas fundamentales de las derivadas; las ciencias más generales de las que lo son menos; igualmente, los problemas, las situaciones y las soluciones o prioridades, unas son más profundas, otras menos; y, además, el progreso puede ser profundo y darse junto con una decadencia superficial, o superficial pero acompañado de una decadencia en niveles más profundos.

Pasando a *la causa formal* de la educación¹⁹, Lonergan hace tres consideraciones. En primer lugar, define que la causa formal de la educación es la causa final inmanente en la causa material. Dado que la causa final es la civilización, la causa formal es el hombre civilizado en cuanto civilizado. Examinada ya la noción de civilización, se trata ahora de transponerla del grupo al individuo. Esta transposición no tiene dificultad ya que la estructura de la dialéctica se identifica con la estructura de la elección libre del individuo. Las situaciones brindan la posibilidad objetiva de tomar diferentes cursos de acción y estos pueden ser aprehendidos y seleccionados de manera inteligente. En segundo lugar, es preciso preguntar ¿qué es un hombre civilizado? Lonergan señala en primera instancia que, una civilización consiste en captar y afrontar los problemas concretos y actuales de manera continua. El 'buen vivir' o la 'vida buena' es toda cosa, por pequeña que sea, pero realizada bien. La barbarie es dejar que los

¹⁹ ED, 1949, pp. 4-5; TED, 1949, p.2.

problemas se acumulen hasta que la situación se haga imposible e insostenible. Piénsese en un tugurio; éste no es más que una acumulación de problemas no resueltos. Los tugurios no son tales a causa del lugar que ocupan sino a causa de la gente que vive en ellos. Pasa luego a analizar el término opuesto: 'bárbaro'. Según él, hay tres tipos de bárbaros: el inerte, que no afronta los problemas porque es una persona que no conoce su propio trabajo o no lo realiza bien. En el mundo moderno propiamente es una rareza, dado que esa persona que no sabe o no hace bien las cosas es rápidamente despedida. Pero, es más frecuente en los círculos religiosos en donde los superiores permanecen tranquilamente sentados y, con amenazas o castigos, premios o recompensas, gobiernan a sus subalternos. El bárbaro refinado, de otra parte, es aquel que sólo conoce bien su campo y nada más; es el especialista que hace que lo que es menos y menos sea cada vez más y más; no hay otro tipo de conocimiento más importante que éste. Finalmente, el bárbaro vulgar es el que sostiene que lo que él no sepa o conozca no tiene ningún valor. Para él no existe ciencia, ni tecnología, ni aún filosofía y, menos, teología. No sabe nada acerca de la lenta acumulación de la herencia cultural humana y desconoce la importancia de recrearla, comunicarla o transmitirla²⁰.

Pero, Lonergan trae también una definición positiva del hombre civilizado. Éste conoce su trabajo y lo hace bien; juzga correctamente las situaciones y da soluciones correctas a problemas generales y particulares; juzga, condena o, si es

²⁰ ED, 1949, pp. 4-5; TDE, 1949, p. 2.

el caso, alaba situaciones, problemas y soluciones porque, conocedor de las jerarquías de la dialéctica, sabe que de la adecuada solución de los problemas depende la continuidad de la civilización²¹.

Con respecto a *la causa eficiente* de la educación, la principal es la sociedad. Una sociedad bárbara se reproduce pero, una civilizada, también. El grupo social es el que da origen, construye y sostiene las escuelas, forma y paga a sus maestros; insiste en estándares civilizados o, en su defecto, bárbaros. Además, subraya Lonergan que, los problemas básicos de la educación moderna son idénticos a los problemas de la civilización moderna. En la Edad Media la Iglesia asumió las funciones del Estado y surgieron las Universidades y los Estados. En el Renacimiento, se dio un desarrollo ulterior de los saberes y los estados rompieron con la unidad de la Iglesia; ésta y sus teólogos no supieron afrontar los problemas. Se pensó que el racionalismo o la religión solucionarían los problemas de las guerras, pero esto resultó falso. El liberalismo quiso superar el fracaso del racionalismo y pasó de un liberalismo humanista a uno materialista sin estándares civilizados, lo que trajo por consecuencia, estados totalitarios y una democracia de las masas²².

Con respecto a los instrumentos mismos de la educación, Lonergan habla de la familia y de las instituciones educativas. La familia efectúa una transmisión

²¹ Ibidem.

²² ED, 1949, p.6; TDE, 1949, p. 3. Ver también este problema de la educación de las masas en: Lonergan, B., *Filosofía de la educación*, Op. Cit., pp. 41-45.

personal de las actitudes civilizadas en sus relaciones de confianza únicas. De otro lado, las instituciones educativas pueden ser profesionales o generales. Las primeras se ocupan de preparar juristas, médicos, ingenieros, teólogos pastorales, periodistas, comerciantes, administradores, maestros, cocineros. Las segundas, se subdividen en generales, preparatorias y las instituciones educativas en sentido propio. Las generales se ocupan de suministrar gente civilizada que sea portadora de civilización y la continúe. Las preparatorias brindan las herramientas básicas del lenguaje para hablar, escribir, leer; y las herramientas matemáticas y sus técnicas correspondientes. Lonergan ironiza que se ha estrechado la mira de la educación, en su contexto, a una educación de libros, pero no capacita a la gente para leer. Las terceras, denominadas instituciones educativas en sentido propio, pretenden equipar al individuo para que comprenda la civilización, sus problemas y contribuya a mejorar la suya propia. De allí que tenga que conocer el mundo material: química, física, biología, etc.; el mundo humano: marcos de referencia generales de la filosofía, la jurisprudencia, la economía, y el mundo más refinado humano de las artes, la literatura y la historia; y, también, es preciso que se capacite en el conocimiento de Dios²³.

Lonergan se pregunta ¿qué hacer, entonces? Y responde que la educación no debe restringirse a una educación especializada y sólo para formar especialistas. Tampoco puede reducirse a formar creyentes de los distintos saberes. Finalmente, no puede ser una acumulación de hechos innecesarios e inútiles.

²³ Ibidem.

Resta hablar de *la causa material* de la educación²⁴. Directamente, son los niños, los adolescentes, mujeres y hombres jóvenes, los adultos, operando a través de su vinculación con variados procesos educativos cuya naturaleza general radica en la *actio in passo* de enseñar y aprender, que involucra al maestro mayormente en lo primero y al estudiante o al alumno, mayormente en lo segundo. El maestro es un motor '*per accidens*' de la educación, ya que el motor esencial es el intelecto humano y su capacidad de admiración y cuestionamiento del por qué y de si realmente algo es así o no lo es, así como la voluntad que aspira a una vida buena. El proceso involucra, igualmente, la vida escolar que, según Lonergan, puede concebirse como una vida social simplificada en la que A aprende a hacer la labor B, y entabla relaciones con otros C, coopera con ellos, respeta y obedece a los maestros. Un maestro encarna la sabiduría de los tiempos; es un medio de transmisión y no es un bárbaro inerte ni refinado ni vulgar. El proceso educativo tiene características especiales. Se divide en el proceso que se da en el hogar, la preparatoria, el proceso educativo propiamente dicho y la educación profesional. Cada uno de ellos tiene funciones relevantes. La preparatoria, es una anticipación de la educación propiamente dicha y procede mediante la inspiración antes que por la filosofía; mediante la gramática antes de acometer la lógica; los clásicos y sus lenguas, proveen un sentido histórico y un conocimiento íntimo del pasado. La literatura más sencilla prepara para la más profunda; las matemáticas prepara para afrontar problemas concretos de las ciencias, las ingenierías. La educación superior, o proceso educativo propiamente dicho, puede incluir los elementos

²⁴ ED, 1949, p. 7; TDE, 1949, p. 4.

profesionales, mejores aprendizajes. El hogar, puede ir haciendo de otra manera la labor que la preparatoria realiza mediante la poesía y la retórica. Para concluir, Lonergan se refiere muy esquemáticamente a dos problemas fundamentales: el del material refractario y el de un entorno hostil. El material refractario lo constituyen aquellos que no tienen ni una mentalidad intelectual ni una manual (*neither book-minded nor hand-minded*); también, lo constituyen quienes no pueden continuar sus estudios por falta de oportunidades. De otro lado, un entorno hostil se convierte también en un material refractario presente en un medio social bárbaro cuyos ideal consiste en pasarla bien y en explotar y disfrutar una civilización que está allí. Son las condiciones poco favorables para vivir, apartamentos pequeños, ruidos de radios y de tranvías, hacinamiento. Este material refractario no cambia la naturaleza general de la civilización ni la de sus procesos educativos; se agudiza el problema porque quienes no tienen mentalidad intelectual ni manual tampoco tienen una religión. Están ahí porque necesitan educarse, sin tener una idea clara de en qué consiste la educación. Entonces, se les enseña religión. Lonergan insiste en que hay que preparar con una educación propiamente dicha a quienes educan, y así estos educarán mejor a los otros; en que hay que superar la falta de oportunidades para seguir los estudios anticipando elementos educativos así como dando lugar a la educación de los adultos. La educación es uno de los medios para romper el entorno hostil.

1.3.2 El nuevo aprendizaje

Si pasamos a las Conferencias de Cincinnati de 1959, encontramos que allí Lonergan pone las bases del quehacer educativo delineando la estrategia de un nuevo aprendizaje. Allí plantea el problema de otra manera y abandona el lenguaje y el modo de exposición escolástico ilustrados en el numeral anterior. El canadiense es consciente no sólo de una crisis en la educación tradicional, sino del surgimiento de nuevos enfoques y desarrollos en el ámbito educativo, y nos invita a comprender la urgencia de emprender un cambio en los lineamientos de la educación tradicional.

“Pienso que la primer pregunta que surge respecto al tema “Filosofía de la Educación” es: ¿qué provecho se obtiene de ella? Argumentaré que su valor no es meramente negativo, y también que el descubrimiento y articulación de su función positiva pide originalidad y creatividad. Porque las respuestas tradicionalistas a las modernas filosofías de la educación son inadecuadas, y la formulación de una alternativa verdaderamente satisfactoria pedirá que enfrentemos temas técnicos complicados que tomen en serio el contexto del aprendizaje contemporáneo”²⁵.

Igualmente, escribe:

“Así, la educación debe, o bien retroceder a los estándares intelectual y moral de una época precientífica, o ir hacia delante a una utilización mayor del método científico en el desarrollo de las posibilidades de una experiencia creciente y en expansión”²⁶.

Por nuevo aprendizaje, Lonergan precisa que es nuevo, no porque se añadan más contenidos materiales a lo que se ha conocido antes, sino porque la idea misma de aprendizaje, la idea misma de conocimiento, la idea misma de su estructura, se han desarrollado y se han transformado. Igualmente, se han transformado las

²⁵ Lonergan, B., *Filosofía de la educación*, Op. Cit., p. 27.

²⁶ Ibid., p. 33.

ciencias, las matemáticas, las filosofías y todo ello plantea un reto a la educación de la época²⁷.

En su obra *Filosofía de la Educación*, Lonergan asume este reto con la aspiración de establecer un concepto filosófico de nuestra época. Vamos a detallar brevemente la estructura de esta obra, ya que a lo largo de este trabajo se hacen otras referencias a ella. *Filosofía de la Educación* comienza con un estudio sobre el bien en cuanto desarrollo objetivo, en donde Lonergan expone en primer lugar los diferenciales del bien humano, a saber: el desarrollo intelectual, el pecado, la redención; y, en segundo lugar, expone los distintos niveles de integración del ser humano, dados en el sentido común indiferenciado, en el sentido común diferenciado, en el clasicismo, en la diferenciación de la conciencia y en la conciencia histórica²⁸. Esta aproximación a la dimensión objetiva del bien viene complementada con el estudio del bien del hombre como sujeto en desarrollo²⁹. En este apartado, Lonergan habla de tres transiciones relevantes que es preciso dar para a cometer un nuevo aprendizaje, a saber: Primera, hay que pasar de la captación del ser humano como una esencia, hacia la conformación de su ideal; segunda: hay que desplazarse desde la “sustancia” hacia “el sujeto”, resaltando que la respuesta a la pregunta acerca de quién es un hombre ha de ser: ‘nosotros’ y ‘yo’, como hemos tenido ocasión de mencionarlo antes. Una tercera transición

²⁷ Ibid., p.162. Esta exigencia es igualmente válida hoy, pero transformada; en la medida en que no sólo se ha consolidado una revolución tecnológica, sino que asistimos a procesos muy complejos de globalización, a una revolución informática insospechada y a una revolución en la genética molecular humana. Todo ello plantea desafíos sustanciales en la educación de la humanidad.

²⁸ Ibid., pp. 87-124.

²⁹ Ibid., pp. 125-160.

viene dada por el paso desde una psicología de las facultades del alma hacia el flujo concreto de la conciencia y sus desarrollos autónomos. Estas transiciones son indispensables para asumir de manera más efectiva el reto del nuevo aprendizaje, al que Lonergan dedica la última gran sección de sus conferencias³⁰. Lonergan escribe para tal efecto seis capítulos. Parte de la noción del nuevo aprendizaje valiéndose de las nuevas matemáticas y geometrías, subrayando cómo en estas ciencias se nos proporciona una nueva visión del entendimiento humano, una versión post-clásica de la abstracción, las operaciones y el rigor del entender en estas ciencias. El siguiente capítulo está dedicado a la ciencia y el nuevo aprendizaje. Allí propone una vez más su acercamiento a las ciencias desde las estructuras heurísticas con que los distintos modos del entender humano anticipan la inteligibilidad de sus objetos. Insiste en la transición desde una ciencia de la certeza a una ciencia de lo probable; la nueva consideración de las cosas y los métodos de análisis y síntesis; la teoría del campo; la transición desde la lógica hacia el método y la necesidad de recuperar el mundo real más allá de las proposiciones analíticas.

El séptimo capítulo de esta obra está dedicado a una teoría de las diferencias filosóficas. Lonergan sostiene allí que éstas se derivan de problemas del desarrollo referentes a las adiciones, a veces revolucionarias, en el interior de las ciencias; se deben también al desarrollo en la noción de ciencia misma y la búsqueda de su unidad; a su carácter probable, revisable y, a la necesidad de

³⁰ Ibid., pp. 161-193.

reflexionar sobre las operaciones del científico mismo que conforman una unidad diferenciada e interrelacionada. La teoría de grupos que allí subyace da origen no sólo al quehacer recurrente de las ciencias sino a sus avances revolucionarios hacia puntos de vista superiores. Un tercer nivel de desarrollo que origina las diferencias filosóficas proviene del cambio en los sujetos humanos que, no sólo hacen ciencia sobre objetos distintos a ellos sino que reflexionan científicamente sobre el ser humano mismo. Al hacerlo, no sólo se plantea un cambio en los objetos sino que se plantea la exigencia de un cambio en los sujetos mismos; la necesidad de una conversión en los sujetos mismos y ésta no es nada sencillo: “El sujeto no está preparado para convertirse, para transformarse a sí mismo de acuerdo con la transformación correspondiente del objeto humano que ha resultado del desarrollo de la ciencia del hombre”³¹.

El nuevo aprendizaje supuso que Lonergan mismo lo realizase. Prueba de ello es, entre otras, su lectura y apropiación de Piaget para articular su discurso operatorio de la *Gratia* con la psicología genética operatoria de la inteligencia de este último y con la idea de una educación en general, más allá de una educación vocacional, técnica, profesional³². Lonergan destaca de Piaget la idea del desarrollo como una suma de adaptaciones que oscilan entre la asimilación y el ajuste. Subraya que Piaget no es un asociacionista, ni un determinista ni un conductista ni un partidario

³¹ Lonergan, B., *Filosofía de la educación*, Op. Cit., p.232. Lonergan expone aquí su teoría general y operatoria del conocimiento, junto con sus supuestos epistemológicos básicos, la noción de ser y de objetividad, junto con breve cotejo con otras posiciones filosóficas.

³² Ibid., C. VIII, pp. 271-289.

de la Gestalt, sino un estructuralista operacional. Retoma sus nociones de generalización y diferenciación, así como su teoría del grupo de operaciones, del lenguaje y de los objetos a que éstas apuntan. Todo ello se verá reflejado en la potente noción de significación en Lonergan hacia los setentas.

Tras haber explorado los productos de la conciencia diferenciada: matemáticas, ciencias naturales, filosofía, psicología pedagógica y la estructura operatoria de experimentar, entender y juzgar, junto con su potencialidad epistemológica y sus implicaciones filosóficas, Lonergan estudiará las operaciones agrupadas en la vida ordinaria concreta a través del arte de su época y de una reflexión sobre la historia.³³

Ahora bien, antes de entrar a subrayar algunas ideas centrales sobre el arte que expone Lonergan en el Cap. X, es preciso destacar el tipo de movimiento característico de la conciencia diferenciada y sus imbricaciones con el arte:

“Cualquier tipo de conciencia diferenciada intelectual, como las matemáticas, las ciencias, y la filosofía, puede expresar con precisión, más o menos adecuadamente, lo que ella es. Pero cualquiera de estos tipos de conciencia diferenciada es simplemente una retirada para un retorno. Así como el desarrollo se da unas veces en una dirección y a veces en otra, y después en una tercera, y sólo al final de todo el proceso en espiral tiene uno el producto terminado, así la conciencia diferenciada es, por así decirlo, una etapa en el desarrollo. Es un retiro de toda actividad, de toda actuación, en pos de una actuación más plena cuando se da el retorno. A lo que uno retorna es al funcionamiento concreto de la totalidad. En ese funcionamiento concreto hay una interrelación orgánica e interdependencia de las partes del sujeto

³³ Ibid., Capt. IX , El Arte: pp. 291-325, y Cap. X, La Historia: pp. 327-360. Este retorno a las potencialidades de la vida concreta es imprescindible en la educación humana en general. Se trata de refinar, diferenciar y transformar profundamente las potencialidades de la sensibilidad humana, así como enriquecer la apreciación, interpretación, valoración y efectiva transformación de los tiempos que corren.

con el todo, y del sujeto individual con el grupo que cambia históricamente. El arte refleja el funcionamiento orgánico de los sentidos y los sentimientos; del entendimiento no como formulación abstracta, sino como chispazo inteligente concreto; del juicio que no se estanca en ser juicio sino que pasa a la decisión, a la elección libre y a la acción responsable”³⁴.

La co-presencia del arte en todo el fluir de la conciencia diferenciada en su movimiento recurrente de retirada y de retorno a un desarrollo más pleno de la vida concreta es muy notable. Refleja el pulso de la vida; la presencia y la ausencia; el ritmo de la respiración; el sucederse de tormentas y de calmas, de movimientos y reposos, de tensiones y distensiones. El sujeto no está sólo; está con otros; en un mundo y en relación con objetos, artefactos, herramientas, etc. En toda esta situación, el arte expresa las sinergias entre estados orgánicos y sentimientos, entre búsquedas y hallazgos intelectuales y racionales; en el despliegue de la libertad humana en la vida, fundamentalmente. Lonergan retoma aquí elementos de Heidegger, de Binswanger; reconoce el alcance de la vida intencional de la conciencia; reconoce sus límites frente a la física, la biología, la neurología, la química y, destaca las transiciones que él supone exige su idea de un nuevo aprendizaje: (a) desde la esencia lógica hasta la potencialidad concreta; (b) desde la substancia hasta el sujeto y, (c) desde la psicología de las facultades del alma hasta el flujo de conciencia con su pluralidad de esquemas experienciales concretos y cambiantes.

³⁴ Ibid., p. 294. Subrayado nuestro.

Lonergan toma de Susanne K. Langer, en su *Feeling and Form* (1953), ideas centrales para elaborar su definición. Langer define el arte como “creación de formas simbólicas del sentimiento humano” y, Lonergan, desarrolla su definición del arte como “la objetivación de un esquema puramente experiencial”. El *esquema* es abstracto (una partitura *musical*) y concreto (su ejecución con instrumentos o la voz). En cuanto *esquema*, configura unas relaciones entre formas, aparte de otras posibles que sin duda se han explorado o se pueden seguir explorando. El esquema es *experiencial*; se experimenta de manera espontánea; es perceptible; sensitivo; concretamente consciente en este nivel. Hasta los animales juegan por jugar; las operaciones sensitivas, perceptivas e imaginativas fluyen en el fluir mismo; se intercambian, recombinan; se deleitan en sus múltiples desplazamientos y posibilidades. El esquema es *puro, puramente experiencial*, y ello significa: separado de otros intereses y preocupaciones instrumentales, utilitarias, intelectuales, morales, políticas, sociales, edificantes, coyunturales. Lo que brota en él son séquitos de asociaciones, temores, deseos, emociones, sentimientos, afectos, premoniciones, todos en su estado más latente e indiferenciado e incipiente; hay misterio, respeto, fascinación, deleite, gozo; es abrirse al mundo, a la aventura, a la grandeza, a la bondad, a la majestad, a la belleza. Ese brotar es toda una *experiencia de liberación* con sus propios ritmos, situaciones, formas concretas. Tal liberación es significación elemental sinérgica que no establece diferencias entre significante y significado; sentido y referencia; en identidad entre lo sensible y lo sentido en acto, como enseñaba Aristóteles. Es una transformación de uno mismo y del mundo propio y del de otros que lo

recreen en un flujo indisociable. Abre nuevos horizontes, extraños, remotos, íntimos, totales, nuevos en tiempos y espacios³⁵.

Al ser el arte una *objetivación* de un esquema puramente experiencial, se resalta su poder expresivo, su concreción en sonidos, formas, colores, movimientos, materiales, olores, gustos; en totalidades complejas finitas pero abiertas a la recreación, transformación, evolución. Con todo, propiamente no hay interior ni exterior, sino inmediatez entre el esquema en la obra y el esquema en la experiencia libre del hombre. La objetivación supone distancia psíquica por parte del artista creador y la objetivación de una configuración, un patrón, un esquema ideal que no cae en la autobiografía ni en el relato del diván ante un psiquiatra. Tal objetivación es una expresión simbólica inmediata que invita a realizar la experiencia por uno mismo, pero comporta significaciones profundas, míticas, arquetípicas, que engloban la totalidad de la vida humana, su ancestro y su destino en un presente dinámico y abierto a todas sus posibilidades.

Lonergan presenta luego sucintas reflexiones sobre el arte y el espacio con la escultura y la arquitectura; sobre el arte y el tiempo con la música; la poesía, la novela, el teatro, la lírica, siempre de la mano de Langer. La gran tarea de todo ello es la re-creación de la libertad de los sujetos y sus mundos; el reconocimiento de la libertad de la conciencia. “El arte es un elemento fundamental de la libertad

³⁵ Ibid., pp. 297-305.

de la conciencia misma... nos ayuda a pensar, también, a explorar la libertad de nuestras maneras de sentir y percibir”.³⁶

Lonergan cierra sus conferencias en Cincinnati con una consideración sobre la historia,³⁷ anotando que es un asunto pedagógicamente muy distinto de los demás, dado que el potencial crítico del alumno no puede hacerse presente sino cuando se haya avanzado mucho. En matemáticas es posible ver con razones y a medida como se avanza, cómo se desarrolla el poder crítico. En historia, el estudiante escucha y lee mucho y, sólo cuando se enfrenta a la tarea de investigar, hace evidente el valor disponible de la historia y la capacidad selectiva, creativa y crítica de su mentalidad científica. El significado de la historia es el más rico, más profundo y significativo que se pueda alcanzar en el nuevo aprendizaje. En efecto, los historiadores se ocupan de examinar recuerdos grupales, crónicas, informar acerca de lo sucedido, ir a lo que está tras las fuentes y descubrir su error o su verdad. Desarrollan métodos para criticar las tradiciones y pretenden llegar a los hechos que subyacen a éstas, a lo que realmente ha sucedido. El objetivo de la historia es captar “aquello que se iba gestando”, según la famosa frase de L. v. Ranke: “*wie es eigentlich gewesen*”.

³⁶ Ibid., p.325.

³⁷ Ibid., 328-360.

Si bien el énfasis operatorio del historiador y de la historia se halla en el juicio,³⁸ llegar a éste supone las etapas previas de seleccionar fuentes, problemas, acumular preguntas y chispazos inteligentes para resolverlas. Los datos (documentos, huellas, monumentos, archivos, etc.) por sí solos no hacen nada. Escribir la historia acerca de la historia vivida es también un asunto artístico. Implica valoración, selección, creación, imaginación, expresión.

Lonergan aborda el problema de la historia en cuatro momentos: La historia especializada de la ciencia; la historia de la filosofía; la historia de la teología y el problema de la historia en general. Presentamos abreviadamente sus tesis principales correspondientes.

En primer lugar, con respecto a la historia de las ciencias y las disciplinas: historia de las matemáticas, de la física, etc., Lonergan subraya el que ésta debe ser realizada por un científico de la ciencia o disciplina en cuestión con las técnicas y ayudas de un historiador. Alguien que no comprenda la ciencia en cuestión no es capaz de trazar sus desarrollos y entresijos de una manera inteligible, radical y extensa. Es más, los científicos influyen en la comprensión de su propia ciencia. Las historias de la economía, acota Lonergan, anteriores a 1930 son diferentes a las escritas tras la gran depresión. La valoración y la crítica son diferentes.

³⁸ Esto se halla confirmado más adelante en el modelo de las “especialidades funcionales” del método teológico de Lonergan. Cfr. *Método en Teología*, Op. Cit., pp. 169-227.

Con respecto a la historia de la Filosofía, en segundo lugar, ésta debe ser escrita también por filósofos. Lonergan anota tres tipos clave de historias de la filosofía en correspondencia con las tres grandes operaciones de la conciencia humana: empirista, idealista y realista e, incluso habrá otra historia de la filosofía, para quienes tienen mezclas confusas de las tres anotadas. Añade su tesis de que no hay revisiones radicales de la historia de la filosofía; sólo revisiones de datos y en consecuencia de comprensiones; la imposibilidad de revisión radical se funda en el proceso espontáneo de nuestras operaciones de experimentar, comprender y juzgar. Ese fondo no es revisable. Hay pluralidad de historias de la filosofía, pero no revisiones radicales de la historia de la filosofía como fundada en este circuito operatorio. Las historias hablan de y desde éste. Un progreso en la historia de la filosofía ha de ser un progreso en la filosofía misma. De otro lado, Lonergan suscita la inquietud de entablar una dialéctica entre los tres modos de hacer historia de la filosofía y de llegar a un modo más razonable de hacerlo. En efecto, los hechos serán y tendrán interpretaciones diferentes si lo que importa es exclusivamente la experiencia, o la comprensión, o los juicios. Otros hechos e interpretaciones se darán si nos basamos en una integración operatoria donde el juzgar viene precedido del comprender y éste de una rigurosa y atenta sujeción a los datos, de manera más integral.

Con respecto a la historia de la teología, en tercer lugar, Lonergan insiste en que habrá una historia de esta disciplina siempre y cuando llegue ésta misma a concebirse como ciencia. De allí que lo primero sea cuestionar en qué medida la

teología es una ciencia y cuándo en ésta ha sucedido algo así como una revolución científica análoga a la de un Euclides, de un Newton, de un Einstein, de un Mendeleiev; se trata de saber cuándo la teología pasó o pasa al nivel de un sistema. Este nivel, para Lonergan, lo alcanza la teología (cristiana) cuando delimita un campo: el orden entitativo de la gracia, de la fe, del amor divino y del mérito que nos llega por Cristo, que se conoce por la fe, que se realiza por el amor divino y que se socializa en el cuerpo místico que es la Iglesia. Es aquí donde se traza una línea divisoria fundamental en la historia de la teología. Aquí se establece un primer período de esta ciencia hasta 1230 y otro segundo, a partir de allí. Este último permitió establecer los modos fundamentales de conceptualización, los métodos fundamentales y los criterios de esta ciencia. A partir de allí habrá diferentes historias de la teología, tanto por razones religiosas (los protestantes rechazan el teorema de lo sobrenatural, por ejemplo) como filosóficas. Habrá que determinar los puntos de inflexión y desarrollo a partir de la fecha mencionada: definición del credo; debates entre monofisitas y nestorianos sobre la persona de Cristo; los sacramentos; y otros más. Lonergan dirá, hacia el final de sus días, que todo su empeño consistió en hacer de la teología una ciencia humana metódica reinsertándola en la historicidad humana. Sin una aprehensión histórica y científica de la teología, no sabremos responder a las exigencias humanas y religiosas de nuestro tiempo.

Finalmente, sobre el problema de la historia en general, éste se puede desglosar por ejemplo, en la historia de las matemáticas, de la física,

química, biología, medicina, constitución, tecnología, etc. Todas ellas pueden ser abordadas pero la base de su estudio debe radicar en la reflexión sistemática, científica, que se haga de las mismas. El acercamiento científico a la historia general tiene que ser del mismo tipo que el de la historia especializada, por ejemplo, para escribir la historia de las matemáticas se requiere conocer de la misma³⁹. Con todo, este nivel general, para la época de este escrito, juzga Lonergan que aún se la presenta de manera pre-sistemática.

De lo anterior, resulta que Lonergan aborda el problema desde la noción de historia regional y que tiene que ver con las culturas regionales, las que pueden abordarse inicialmente a la luz del arte como una exploración de maneras más plenas de vivir. La cultura regional es la más simple realización de una manera de vivir. El pasado viene a ser el origen del presente y el presente nos lleva hacia el futuro. Ese vivir artísticamente no es un simplemente vivir. No es un asunto puramente individual. El individuo crece, se desarrolla bajo la influencia del ejemplo de otros, bajo la admiración, las prohibiciones, la alabanza, el reproche, la sensibilidad, las opiniones de los otros. El grupo regional está bajo la influencia de diversos determinantes:

³⁹ Lonergan nos comenta que Christopher Dawson habla de culturas regionales. Las culturas regionales pertenecen o llegan a ser elementos de amplias áreas de comunicación. Consideren el agrupamiento de pequeños grupos dialectales en Grecia en camino hacia la nación Griega. Esto también ocurrió en Italia, donde el dialecto toscano se convirtió en el lenguaje italiano, y en España, donde el castellano es dominante. Un lenguaje único simplemente significa que un dialecto adquirió el predominio. También hay áreas multi – lingüísticas de comunicación, por ejemplo, la cultura occidental – Europa y las Américas. Finalmente, fuera de esta área, las diferencias culturales son tan grandes que la comunicación se deshace. Cfr. Lonergan, B., *Filosofía de la educación*, Op. Cit., p. 353.

geográficos, económicos, hereditarios. La cultura regional proporciona la unidad básica para pensar acerca de la historia. Es una armonía básica. No es algo que pueda enseñarse. La cultura en este nivel, es algo que se vive, es nacer dentro de ella, es familiarizarse con la misma, se adquiere no a través del estudio científico, sino simplemente de la acumulación de chispazos inteligentes que continúan ocurriendo y que, aunque no se noten, finalmente influyen toda su manera de pensar y concebir.

La negación de esa cultura regional Lonergan nos la muestra como el tugurio⁴⁰, como la quiebra de la dignidad humana y como un problema fundamental de la escuela. Igualmente, la cultura regional no se adquiere leyendo tratados y libros al respecto sino viviéndola. Se trata de un vivir humano que aún no se ha conceptualizado, una historia acerca de la cual se puede escribir, pero que es esencialmente vivida. Y la historia escrita, que es en gran medida una conceptualización, en este caso no será capaz de conceptualizarla toda, sino solamente podrá describirla, insinuarla y comunicarla de manera estética y artística.

Es más, la historia no es un saber demostrable al modo de las matemáticas; se acerca más a la razonabilidad de los silogismos dialéctico y retórico. La

⁴⁰ “El tugurio no es simplemente un barrio pobre, sino un lugar donde se congregan los fracasados de nuestra sociedad industrial, la gente que no tiene esperanza, y por tanto ni ambición, ni estímulo. Existen al día y la casualidad los arroja al mismo lugar. Salen de él tan pronto como pueden si aún les queda capacidad para hacerlo. La existencia del tugurio como una negación de la cultura regional es, por supuesto, un problema educativo fundamental, porque los niños nacen en los tugurios tanto, si no más, que en cualquier otra parte”. Lonergan. Bernard. *Filosofía de la educación*. Op. Cit., p.355.

historia es una realización de la inteligibilidad pero, no menos, del absurdo que se objetiva también en ella. En otras palabras, para Lonergan, la inteligibilidad histórica no sólo trata de lo inteligible sino también de lo irracional. No está exenta de misterio, ni descarta el hecho variado de la libertad de los seres humanos que hace de la historia, hasta cierto punto, algo inevitable. En la historia está presente, de cierto modo, la noción de destino y de drama de la misma en la que, para Lonergan, se inscribe el cristianismo como una ayuda para resistir los mecanismos y determinismos históricos y fortalecer las posibilidades de esperanza y salvación en ella⁴¹.

1.3.3 Sobre los propósitos de la educación

Una breve referencia al artículo de Hugo A. Meynell⁴² acerca de los propósitos de la educación nos permitirá conocer cómo podría responder el Lonergan de *Método en Teología* (1972) a la pregunta por el para qué de la educación. Esa pregunta es decisiva en el mundo de hoy, y Meynell la dispone a manera de silogismo clásico así:

⁴¹ Vale la pena anotar que Lonergan aquí no aborda el gran problema de una historia general y opta por referirse a las historias regionales, y entre una de ellas ciertamente se encuentra la historia del cristianismo y de la teología. Esta opción, francamente realista y crítica riñe con los intentos idealistas de una única historia universal. Igualmente es significativo ver que las conferencias de Cincinnati sobre educación terminan con una consideración sobre la historia. Ello significa que la educación ha de hacernos comprender nuestra historia concreta y a de favorecer que la comunidad se desarrolle a tal punto que alcance una conciencia histórica de sí misma y del mundo en que vive.

⁴² Meynell, Hugo A. "On the aims of Education", en: Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain, Vol. X (July 1976), pp. 79-97. Meynell ha sido un destacado estudioso del pensamiento de Lonergan y ha escrito profusamente sobre él, especialmente sobre temas epistemológicos contemporáneos.

- (i) *Conocer lo que es verdadero y conocer y hacer lo que es bueno son condiciones (virtualmente) necesarias para una forma de vida valiosa.*
- (ii) *Si existen máximas generales que sean condiciones (virtualmente) necesarias para conocer lo que es verdadero, y para conocer lo que es verdadero y hacer lo que es bueno, la inculcación de estas máximas es el más importante propósito general de la educación.*
- (iii) *Esas máximas generales existen y son los 'preceptos trascendentales' que voy a describir⁴³*

En el proceso educativo que se realiza en la escuela se da una relación de mutua automediación entre los maestros y sus estudiantes, relación que conlleva el desarrollo de habilidades y destrezas por parte de ambos polos de la mediación. Meynell hace énfasis en que la definición de educación debe involucrar al juicio y al valor; la escuela es el espacio que permite apreciar el valor de la vida; y hace que la vida valga la pena de ser vivida. En la escuela debe haber máximas generales que sean virtualmente necesarias y que señalen objetivos claros en la educación. Tales máximas vienen condicionadas por la búsqueda de verdades y donde prima el deseo de saber y de saber vivir bien; es decir de saber meritoria y dignamente. Para alcanzar este fin Meynell apela a los preceptos trascendentales que Lonergan ha expuesto en su libro *Método en teología* y en los que convergen los propósitos de la educación.

Estos preceptos justifican su carácter normativo porque con frecuencia la educación se entiende como adquisición de ciertos saberes (pura acumulación de información), sin una verdadera apropiación de los

⁴³ Meynell, H.A., Art. Cit., p. 81.

procesos educativos mismos. El proceso educativo ha de ser disponible a los sentidos, a la conciencia y al sentimiento propio, pero lo vital de este proceso radica en el juicio que permita al individuo participe de la escuela reflexionar sobre las decisiones que ha de tomar y dirigir su vida más eficazmente.

Lonergan nos invita a cuatro disposiciones o preceptos trascendentales, a saber: Presta atención, sé inteligente, sé razonable, sé responsable⁴⁴. La aplicación de estos mandatos desborda el proceso real de educación y abarca toda la vida; sin embargo, la primera aplicación ha de darse en los protagonistas mismos de la educación quienes deben no sólo identificar tales preceptos en las operaciones mismas de su conciencia, sino además deben auto-apropiarse de manera crítica de dichos preceptos para ponerlos efectivamente en obra.

Es necesario para poder interpretar dichos preceptos recurrir a la formulación de preguntas y suscitar nuevas preguntas. En la vida ordinaria, se pasa al juicio sin antes haber entendido, sin haber hecho las preguntas que evitan ser estúpido: ¿qué? ¿cómo? ¿por qué? ¿para qué? ¿con qué motivos? ¿quién se beneficia? ¿qué presupuestos tiene? ¿de dónde parte? etc. Sólo después de esas preguntas se puede pasar a establecer si el juicio que se hace es verdadero, correcto, oportuno, cierto, probable, bueno, etc.

⁴⁴ Lonergan, B., *Método en teología*, Op.cit., capítulo 1. Meynell, H.A., Art.Cit. p.81

El juicio es la respuesta a las preguntas: ¿Es eso así? ¿exíste realmente? ¿es cierto que?. Los preceptos trascendentales nos obligan, ante todo, a respetar las preguntas y así superarnos en un proceso de evolución humana y espiritual. Cuando fomentamos la autotrascendencia cognoscitiva a través de estas preguntas estamos promoviendo la autotrascendencia de la humanidad; miremos brevemente, en qué consiste cada uno de ellos:

- 1. Presta atención: Su objetivo radica en prestar atención a experiencias reales, no a meras apariencias; es captar los datos de los sentidos y de la conciencia. Su característica es proporcionar la materia prima para que la inteligencia actúe. El precepto es necesario porque con frecuencia pasamos inadvertidamente muchas cosas, somos distraídos, disipados o sólo atendemos a cierto tipo de datos que nos interesan desconsiderando otros posibles.**
- 2. Sé inteligente: la inteligencia busca aprehender relaciones inteligibles en situaciones y datos concretos. El precepto se requiere porque es necesario hacerse preguntas, desear entender y querer comprender lo que a veces consideramos es obvio o no digno de ser investigado. Con frecuencia obra más nuestra estupidez que nuestro deseo de ser inteligentes.**
- 3. Sé razonable: Es el cuestionar críticamente lo entendido para examinar si satisface suficientemente con sus condiciones que se hallan a nivel de la experiencia y de la inteligencia. El precepto se**

necesita porque con frecuencia hacemos juicios sin el respaldo mencionado o, sentimos y opinamos acerca de muchas cosas pero no damos el paso para afirmar algo que nos comprometa a nosotros mismos.

4. **Sé responsable:** Implica deliberar para actuar. Es el interés por nosotros mismos, nuestras acciones y metas, en el que deliberamos sobre los posibles caminos del obrar, evaluamos, decidimos y obramos en consecuencia. En esta forma elevamos los niveles anteriores de experimentar, comprender, reflexionar al plano de nuestras decisiones existenciales responsables con nosotros mismos, con los demás, con el entorno en que vivimos. Este precepto es indispensable porque no somos con frecuencia coherentes en nuestras acciones con lo que pensamos sea correcto; somos irresponsables de nuestras decisiones y valoramos cosas que realmente no valen la pena, no son realmente valiosas.

Finalmente, el esfuerzo por observar los preceptos trascendentales exigirá de nosotros conversiones de distinto orden pero complementarias a las que nos referiremos en el capítulo final.

Recopilando, en este primer capítulo hemos justificado la noción y estructuración de la educación como bien humano. Además, hemos profundizado la noción de sujeto existencial, punto nuclear del

pensamiento de Lonergan. Hemos explorado, igualmente, varias acepciones complementarias sobre la noción de educación y el nuevo aprendizaje propuesto por Lonergan. Finalmente, hemos puesto énfasis en los propósitos de la educación convergentes todos en la urgencia de reconocer los preceptos trascendentales de nuestra conciencia. Con ello, podemos dar paso al análisis de nuestra hipótesis en el siguiente capítulo.

2. LA ESCUELA COMO MUTUA AUTOMEDIACIÓN ENTRE EL ESTUDIANTE Y LA COMUNIDAD

“Un sistema educativo es un bien de orden. Un sistema educativo no es la educación de este niño, de este joven ni de esta jovencita. Es un flujo de educaciones. que determina lo que fluye y la dirección en la que ha de fluir.” 45

Este capítulo se propone justificar la hipótesis que da título a nuestro trabajo. En primera instancia, se sustentará que la tarea de la escuela es promover el desarrollo del ser humano integral siendo un espacio fundamental de socialización del mismo. Luego, ahondaremos en nuestra concepción de la escuela como un ámbito donde se combinan dos tipos de mediación humana, a saber: la mediación mutua y la automediación, las que, sintetizándose, se expresan en una nueva forma: la mutua automediación. Nuestra hipótesis es que la escuela es un espacio de mutua automediación entre el individuo y la comunidad y hemos de dar una justificación de ésta. Este capítulo, además, propone hablar de la educación integral de un individuo como una combinación entre sus propios esfuerzos en el camino de la creatividad y el logro de capacidades y competencias personales, con lo que le es dado o legado por la cultura y la comunidad en que se halla inmerso. Este intercambio y relación comunicativa se analizará a través de la imagen de dos

⁴⁵ Lonergan, Bernard. *Filosofía de la educación*, Op. Cit., pp. 69.

vectores – fuerza, uno ascendente y otro descendente, que interactúan de forma simultánea en cada sujeto, permitiéndonos mostrar que la escuela está ligada al descubrimiento individual y, simultáneamente, conlleva el peso de los matizados contextos culturales y de las tradiciones de una comunidad. Finalmente, mostraremos que la escuela es un espacio altamente propicio para formar en la escala integral de preferencias humanas por los valores y para implementarla o ponerla en obra. La escuela ya es en acto y, de manera probada y demostrada, un espacio transformador valorativo de lo humano, tanto a escala personal como comunitaria, transformándose ella misma a la vez.

2.1 Noción de mediación

Lonergan hace una consideración previa de esta noción, refiriéndose a la distinción y relación entre inmediatez y mediación. En efecto,

“Las operaciones se llaman inmediatas cuando sus objetos están presentes. Así, el acto de ver es inmediato a lo que se está viendo; el acto de oír, a lo que se está oyendo; el tacto, a lo que se está tocando. Pero mediante la imaginación, el lenguaje y los símbolos, operamos de una manera compuesta: inmediatamente, con relación a la imagen, la palabra y el símbolo; mediatamente, con relación a lo representado o significado. De esta manera venimos a operar, no solamente con respecto a lo presente y actual, sino también con respecto a lo ausente, lo pasado, lo futuro, lo meramente posible o ideal, lo normativo o lo fantástico”⁴⁶.

Esta distinción es muy importante porque opone la inmediatez, podría decirse, propia del mundo del bebé, al mundo mucho más amplio mediado por la significación y la valoración. El mundo del niño es referido como el mundo

⁴⁶ Lonergan, Bernard. *Método en teología*. O.p.cit. p.34.

inmediato; el niño responde sólo a los objetos presentes, a lo que es visto, sentido y oído en el mundo de la experiencia inmediata. Con el lenguaje, la conciencia se desarrolla y su mundo se expande. Se da entonces la mediación de la inmediatez por la significación y los valores. Esto sucede, igualmente, cuando uno objetiva el proceso cognitivo en un método trascendental y descubre, identifica, acepta los sentimientos propios. El significado, mediado a través de las operaciones del sujeto consciente, cambia en realidad el propio mundo en un mundo mediado por el significado y motivado por el valor. Esta distinción nos permite entender, adicionalmente, cómo ciertas culturas han dado un paso decisivo hacia el establecimiento de un control de la significación, por ejemplo, reflexionando sobre su lenguaje, distinguiendo sus propias operaciones, estableciendo lógicas, gramáticas, métodos; en tanto que otras, fluyen en torrentes indiferenciados, polimórficos, sinérgicos, densamente simbólicos de significados, al parecer, sin ver la necesidad de realizar un control explícito de la significación, por lo menos a la manera como se lo ha identificado antes. Quizás, su diferenciación puede ser otra y su universo simbólico puede tener otros valores y otros significados distintos a los nuestros y habría que entrar a hacer difíciles estudios comparativos de sus desarrollos.

Ahora bien, podemos intentar acercar esta distinción entre inmediatez y mediación a nuestro tema de análisis. La escuela es inmediata, valga decir, se halla en potencia toda ella, en el hecho mismo de nuestra socialidad natural; en la espontaneidad intersubjetiva; en la comunidad en la que se nace de hecho. Hay

allí predecesores y nuevas generaciones; hay niños y hay padres de estos; hay gente con experiencia y saber y hay recién nacidos. La escuela es inmediata en la nueva 'cochada' de niños, jóvenes y adultos que ingresan a las instituciones educativas de distinta índole en cada período escolar, instituciones que están allí (si bien, como producto de mediaciones) abiertas a las nuevas generaciones.

Lonergan propone analizar la conciencia a partir de procesos diversos de diferenciación de la misma. Pone énfasis en la necesidad de que nuestra cultura controle sus significaciones y valores a partir de éstas⁴⁷. La conciencia puede ser teórica o científicamente diferenciada; práctica, estética o místicamente diferenciada. El mundo mediado por el significado es el mundo de las memorias de los otros, del sentido común, de diversas comunidades, de los ejercicios literarios, los trabajos de investigadores y científicos; de las experiencias de personas de cada cultura y las reflexiones de diversos personajes.

La escuela, además, está mediada en el hecho de ser una institución de la sociedad (vale la pena ubicarla con ayuda del gráfico de la estructura del bien humano en el primer capítulo); está mediada en los maestros que comunican lo que han aprendido, descubierto o lo que creen de otros que consideran valioso compartir con sus alumnos. Está mediada en las asignaturas, los tiempos, el currículo, las distintas actividades que allí se desarrollan, en especial, en los

⁴⁷ Esta propuesta no será expuesta ni asumida en su totalidad en este trabajo. Una exposición sucinta de la misma se halla en el Capítulo 3: La significación, del *Método en Teología*. Se trata, sin duda de un aporte muy importante de Lonergan no sólo a la educación sino a la filosofía en general y a la cultura contemporánea.

procesos comunicativos y pedagógicos inherentes a la acción escolar. Es más, la escuela es, a su vez mediadora entre la comunidad y sus nuevos miembros. En ella la comunidad está mediada y los individuos pueden realizar sus distintos tipos de mediación. Es mediadora entre la comunidad familiar del grupo más espontáneo y la comunidad de personas libres que entran en relación con miras a alcanzar valores terminales de una u otra índole. Es, igualmente mediadora entre el bien de orden institucional general, -quizás el Estado y sus ordenamientos económicos, jurídicos, socioeconómicos, políticos- y, la perfectibilidad y destreza requerida a sus miembros para mantenerlo vivo; o, mediadora del despliegue creativo de los miembros individuales del orden social para que con su plasticidad lo trasformen creativamente.

2.2 Tipos de mediación

Establecida ya la distinción general entre inmediatez y mediación, es preciso abordar la noción misma de mediación. Lonergan nos la presenta en una conferencia titulada: *“The Mediation of Christ in Prayer”*⁴⁸.

“La noción de mediación propuesta por B.J. F. Lonergan (1904–1984) está a medio camino entre una noción demasiado estrecha (Aristóteles), y una noción demasiado amplia (Hegel). Por mediación entiende Lonergan, en general, que cualquier factor, propiedad, cualidad, faceta, característica que tenga, por una parte, una fuente, origen, fundamento, base,

⁴⁸ Lonergan, B., *Philosophical and Theological Papers, 1958-1964*. Ed. By R. C. Croken, F. Crowe & R. M. Doran. Collected Works of B. Lonergan, Vol. 6, Toronto: University of Toronto Press, pp. 160-182. Nuestra referencia a esta conferencia no es directa sino a través de otra que con base en la de Lonergan, pronuncia Francisco Sierra en el XV Foro Nacional de Filosofía, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1995, y que lleva como título: “La noción de mediación”.

*causa, y por otra, unos efectos, consecuencias, derivaciones, un campo de influencia, expansión, irradiación, o que tenga una expresión, manifestación, revelación, producto, permite decir que ese factor, característica, cualidad, aspecto, etc., es inmediato en su base, causa, origen, fuente y, se encuentra mediado en las consecuencias, efectos, derivaciones, productos, campos de influencia, radiación, expansión, en la expresión, manifestación, revelación”*⁴⁹.

Lonergan desarrolla tres nociones complementarias de mediación: *La mediación simple*, que es ella misma la noción de mediación en general que hemos acabado de citar; *la mediación mutua o recíproca*, *la automediación* y *la mutua automediación*. Estas nociones, que constituyen un aporte heurístico fundamental a la filosofía, a la comunicación y a la práctica pedagógica y educativa, nos permiten entender que al interior de la escuela se requiere un ejercicio de comunicación entre los diversos sujetos partícipes de la misma, sujetos que no son solo los miembros de una comunidad educativa sino que son un componente activo de la sociedad, cosa que hoy en día y que particularmente en algunos colegios colombianos se tiende a olvidar, dado que el padre de familia -por sus compromisos, obligaciones o simplemente por mantener su tranquilidad- considera que es labor del docente formar en todos los campos y ha olvidado en gran medida su papel formador en la familia y en otros ámbitos del crecimiento de los estudiantes.

En la escuela se combinan dos tipos de mediación: la *mediación mutua* y la *automediación* que se sintetizan en la noción de *mutua automediación*. En la

⁴⁹ Sierra, Francisco, Ibid., p. 1.

medida en que la comunicación le permite desarrollar diversos tipos de relaciones entre los diversos individuos partícipes de ella.⁵⁰

Referida ya la noción de *mediación en general* o *mediación simple*, cabe agregar que ésta mediación es tal vez la noción más obvia o a la que suele referirse mas seguido las ciencias sociales y humanas, su importancia radica en que se trata de una esquematización que puede aceptar distinciones y complejidades posteriores. Esta noción como tal no pretende establecer nada específico ni nada determinadamente genérico; sólo se refiere a la mediación entre lo inmediato y lo mediato. Ahora bien, entre la inmediatez en que se presenta ese factor o propiedad y su mediación existe ciertamente una transformación, un cambio, una operación, un proceso, un trabajo, una producción. Con todo, esta noción simple no revela más que la unidireccionalidad entre la base y su expansión, o la consideración de que la mediación transforma, representa, expresa un factor que se puede encontrar finalmente en su inmediatez⁵¹.

⁵⁰ Lonergan nos explica que a medida que el sujeto desarrolla la percepción de su mundo y de la conducta que observa dentro de él, comienza a familiarizarse con diversos esquemas de experiencia. Cuando los niños juegan o imitan algo, están viviendo en un mundo mediado por sus propias significaciones; no lo toman como algo real, sino simplemente como algo divertido. Cuando sus mayores pasan del mundo mediado por la significación a las técnicas reflexivas de control, gracias a las cuales operan sobre las operaciones mediadoras, están pasando al mundo de la teoría o, como algunos dicen, al mundo de la abstracción. Este mundo, a pesar de su atmósfera enrarecida, posee una misteriosa pertenencia al mundo de lo real que le permite actuar con éxito dentro de él. Cfr. Lonergan, Bernard. *Método en teología*, p35.

⁵¹ Por ejemplo, el movimiento de un reloj. Es inmediato en la pila o la cuerda y está mediado en el desplazamiento o cambio de las manecillas o las cifras sobre un tablero. Entre la inmediatez en que se presenta ese factor o propiedad y su mediación existe una transformación, un cambio, una operación, un proceso, un trabajo. Esta noción simple no revela más que la unidireccionalidad entre la base y su expansión, o la consideración de que la mediación transforma, representa, expresa un factor que se puede encontrar finalmente en su inmediatez. Cfr., Sierra, F. Art. Cit. p.1.

Es a partir de la noción de *mediación simple* que Lonergan forma la noción de *mediación mutua* o de *mediación recíproca*, la cual se caracteriza porque la relación constituye una totalidad funcional compuesta por partes mutuamente mediadoras. Allí se abandona la unidireccionalidad entre una base y una expansión y se afirma la reciprocidad funcional entre ésta y su base. Las funciones inmediatas se median recíprocamente. Es en la *mediación mutua* que los individuos y las comunidades entablan una relación recíproca en la que construyen una totalidad de procesos de retroalimentación y expansión a la vez.

Con la noción de *mediación de sí* o de *automedicación*, Lonergan parece volver a la tesis de la mediación simple y su unidireccionalidad entre la base y la expansión. Sin embargo, esto no es así porque considera la automediación como una totalidad que tiene consecuencias que cambian la totalidad. La automediación supone que el factor o el elemento que se media a sí mismo genera por sí solo su propia totalidad y se expande transformando su misma totalidad en virtud de sus grandes capacidades, etc. Ni la totalidad ni sus autotransformaciones se hallan en la noción simple de mediación⁵². Por la automediación, "se constituye una totalidad que tiene consecuencias que cambian la totalidad "⁵³.

Lonergan distingue dos desplazamientos en la auto–mediación: el desplazamiento hacia arriba, que caracteriza ante todo a los organismos vivos y, el desplazamiento

⁵² Ibid.p.3.

⁵³ Ibid.p.3.

hacia adentro, en la conciencia. Por esta última se da la presencia del sujeto a sí mismo como una presencia distinta pero concomitante con la de los objetos al sujeto. También se da la sumatoria de actos intencionales en la vida lo que da lugar a la adquisición de habilidades, hábitos, modos de hacer las cosas; una sumatoria de objetos que da lugar al entorno, el mundo. Una sumatoria de sujetos se halla en la intersubjetividad de la comunidad, en el “nosotros”, que aprehende y se comunica. El desplazamiento hacia arriba del organismo y hacia adentro de la conciencia nos involucra en el mundo hacia fuera, es allí donde la comunidad manifiesta sus logros y fracasos. La comunidad humana se media a sí misma en su historia, el individuo se media a sí mismo por sus decisiones existenciales para hacerse autónomo, dentro de las condiciones de la comunidad.

Finalmente, la noción de *mutua automediación* consiste en la combinación de las nociones de *mediación mutua* y la *automediación*. Esta combinación no se reduce a una automediación de un polo de la relación a través de la automediación del otro. Se trata de una relación en la que los polos ya se hallan en relación de reciprocidad pero, en virtud de sus potencialidades propias se transforman a sí mismos a través del encuentro de sus propias automediaciones; encuentro en el que no sólo cada uno de los polos transforma su propia totalidad sino en el que generan una totalidad de orden superior a la meramente recíproca que ya tenían establecida; nueva totalidad que queda igualmente sujeta a transformación por parte de los polos en relación. Hay que anotar que este punto de encuentro no disuelve en una amalgama indiferenciada la identidad de cada uno de los polos;

antes bien, los transforma para que en la nueva totalidad que ha surgido ellos mantengan una nueva forma de *automediación* a la vez de una nueva forma de reciprocidad o mutualidad. Se trata de una relación que, sin desconocer una cierta simetría entre los polos, reconoce la apertura y la disimetría productiva de cada uno de ellos. Esta noción no sólo tiene que ver con lo que es inmediato dentro de cada uno de los polos sino que se objetiva en resultados, productos, consecuencias mutuamente automediados y que fructifican en ambos polos y en la totalidad así transformada.⁵⁴

2.3 Papel mediador de la escuela

Expuestas ya la noción de *mediación* y sus variedades se trata ahora de mostrar cómo la escuela se desempeña como una relación de *mutua automediación* entre el estudiante y la comunidad.

En la escuela acontece sin duda la *mediación mutua* o mediación recíproca cuando se establecen relaciones entre estudiantes, docentes, padres de familia, directivos en pro de la formación de los primeros, de manera especial. Las ocasiones son diversas, por ejemplo, cuando se decide inscribir al niño, joven o al adulto en un

⁵⁴ Existen instancias de mutua mediación de sí en varios contextos y en extensiones diversas: en el encuentro, el enamoramiento, las relaciones íntimas, la familia, los hermanos, los padres, la amistad; en todo el proceso educativo a lo largo de la vida humana. Entre iguales o en relaciones jerárquicas; en las distintas matrices de las relaciones personales en el vecindario, la industria y el comercio, las profesiones; en la política local, nacional e internacional. Explorar el campo de la mutua automediación es quizás tarea interminable para dramaturgos, novelistas, literatos, poetas. Cfr. Sierra Francisco. *La noción de mediación*. Op. Cit. p. 5; subrayado nuestro.

sistema escolar; cuando estos se involucran con sus experiencias y deseos personales en la apropiación de diversos saberes culturales y de distintos conocimientos a lo largo del proceso educativo; cuando se crean planes de estudio que promueven el mutuo beneficio; cuando se estructura un perfil de estudiante; cuando en los Manuales de Convivencia de las instituciones, que son producto de un proceso reflexivo de la comunidad educativa, se hace evidente este tipo de encuentro y de comunicación.

Es la escuela el espacio integrador entre las matrices culturales, y el significado y valor que ellas le colocan a los procesos de autonomía y autoafirmación histórica de los individuos que convergen en ella. Sin duda, la escuela debe propiciar y robustecer las capacidades de automediación de cada uno de los estudiantes y de cada uno de los maestros la escuela acoge sus diferencias, intereses, situaciones, problemas, temores y anhelos. No puede uniformarlos sino cooperar en su identificación y autoapropiación críticas. El estudiante hacia quien va dirigido el ejercicio pedagógico, el docente participe activo del mismo, los padres de familia traen consigo una tradición cultural, una historia común que se relaciona dentro del ámbito escolar; por ello, es posible en un aula de clases encontrar un niño que trae la cultura costeña, la cultura del valle, el extranjero, el estudiante desplazado por la violencia, el estudiante padre de familia siendo menor de edad y, en general, un cúmulo de saberes personales y comunitarios. La escuela es espacio socializador no solo de saberes sino de experiencias particulares, de diferencias y de alteridades.

Las personas involucradas en la cotidianidad de la escuela no debemos concebir una escuela aislada de las matrices culturales, ni reducirla a un fenómeno de mediación simple entre una base y una expansión⁵⁵ (la llamada educación bancaria tan profundamente criticada por Paulo Freire). Tampoco podemos relegarla a un plano de estricta reciprocidad y simetría; dado que estudiantes y maestros tienen diversidad de edades, experiencias, fines y metas, las cuales no pueden borrarse así acepten de buen agrado que unos han de señalar unos caminos posibles y otros han de tratar de seguirlos o de descubrir y crear con su ayuda los suyos propios. Por otro lado, la escuela no puede restringirse tampoco a la promoción exclusiva de la *automediación*. Ello no solo sería una labor imposible desde el punto de vista numérico de un solo profesor por estudiante, sino que impediría las labores indispensables de aculturación, socialización, amistad, cooperación, comunicación y reconocimiento de tradiciones y matrices culturales de orden comunitario.

⁵⁵ **En: *Una Educación Cosmopolita. Por una Filosofía de la educación*. 1994, Francisco Sierra nos aclara que por la *mutua automediación* educativa, individuos y grupos humanos agencian su autonomía histórica transformando una totalidad dada en sus matrices culturales por una nueva totalidad co-producida, co-creada por la reciprocidad de su interacción comunicativa, laboral, y de poder pero, no menos, por la mediación mutua de sus diferencias en el despliegue de las autonomías individuales las cuales no se diluyen en una amalgama indiferenciada. Los individuos se median a través de su propia vida, en donde sus decisiones existenciales se realizan para obtener la autonomía en el interior de la comunidad; esta mediación ocurre en el seno de la familia, en el medio social de los familiares y conocidos, de los amigos, y en las comunidades más próximas de la vida cotidiana.**

2.4 La escuela

Expuesto ya el tipo de relación que acontece entre el estudiante y la comunidad en el ámbito escolar, relación que hemos caracterizado como una mutua automediación, y que hemos explorado además como la combinación simultánea entre los vectores fuerza de la educación ascendente y descendente, es preciso concluir este capítulo con una reflexión sobre la escuela como totalidad creada y susceptible de ser transformada por sus relaciones intrínsecas de mutua automediación entre la comunidad y sus nuevas generaciones.

Una escuela es para Lonergan un espacio en el que se simplifica la vida social; en ella, los maestros son los motores (accidentales) de la educación, puesto que es la sensibilidad, el deseo de entender y el querer una vida buena los motores esenciales de la educación y de la vida social misma⁵⁶

En el espacio escolar convergen en principio, la familia, los ciudadanos, los líderes comunitarios, los estudiantes, el hombre del común, todo tipo de sujetos partícipes de la sociedad.

De otra parte, la escuela es una institución y, en cuanto tal, es otro mecanismo establecido por la comunidad para perpetuarse y asegurar su futuro. En cuanto institución, allega condiciones objetivas que resultan de captaciones y elecciones

⁵⁶ Lonergan, Bernard, ED. Art.cit. p. 7

humanas y facilitan el flujo de operaciones coordinadas a la tarea educativa. Así la escuela forma parte del bien de orden y a la vez se convierte en un bien particular concreto para individuos y comunidades. La escuela como institución tiene, además, la tarea de favorecer el desarrollo integral humano en una dinámica singular entre creación y tradición, que la abre al ámbito de la promoción de la escala integral de valores. Señalaremos a continuación algunos rasgos de la escuela en general pero dentro de la perspectiva que hemos venido elaborando.

2.4.1 La escuela, espacio que guía en la búsqueda del conocimiento

Al afirmar la inteligencia no como un aderezo al ser humano sino como algo esencial y constitutivo de su naturaleza, la escuela no puede dejar de lado este cuidado primordial.

Gran parte de lo que hemos denominado el vector creativo o ascendente de la educación tiene como sustrato el descubrimiento, la identificación y la autoapropiación de nuestro deseo desprendido y desinteresado de saber. La escuela ayuda a sus estudiantes a descubrir en el ámbito de sus propias experiencias este motor del conocimiento, no mediante una carga excesiva de información básica e indispensable para su aculturación, sino a través de prácticas, ejercicios y juegos en los que los estudiantes se percaten de sus propias actividades de sentir, percibir, soñar, imaginar, desear, preguntar, investigar; proponer soluciones, formularlas, conceptualizarlas; reflexionar

críticamente sobre ellas, examinar la solidez de sus planteamientos, pronunciar juicios justificados y, no menos, dar paso a la reflexión práctica, deliberativa, y electiva de valores razonables y de acciones responsables y efectivas con las cuáles transformar su experiencia vivida o por vivir.

Como puede percibirse claramente, el énfasis de la acción escolar recae en la necesidad de descubrir, identificarse y autoapropiarse de las operaciones conscientes de los estudiantes y, no tanto en los contenidos como tales con que de hecho vienen acompañadas estas operaciones. Esta es la estrategia metódica propuesta por Lonergan. El que al comprender nuestros propios estilos y actividades de conocimiento, aprendamos propiamente “*a pescar*” y no simplemente quedemos satisfechos con haber degustado un solo pan.

Es sumamente importante el énfasis que maestros y estudiantes pongan en las preguntas y en lo que da lugar a ellas, a saber: el asombro, el dolor, lo incomprensible, lo absurdo, o simplemente lo que no es de modo inmediato, inteligible así pueda estarse viendo con los propios ojos. Tales preguntas pueden ser de tres clases: (1) *Preguntas para la inteligencia*: ¿qué es? ¿Por qué es?, ¿Cómo es?, ¿cuál es su naturaleza? ¿en qué consiste x? Estas preguntas expresan la curiosidad innata del ser humano y efectúan la transición entre lo que se ha experimentado como no comprensible y su posible comprensión. Son las preguntas las que abren la posibilidad de que el estudiante logre por su propia experiencia un acto de comprensión (*Insight*); descubra por sí mismo las

relaciones, nexos que hagan comprensible la situación inicial. Esta comprensión desde luego que debe expresarse en proposiciones, definiciones, conceptos y formulaciones. (2) *preguntas para la reflexión crítica: ¿es eso así? ¿es cierto que? ¿existe? ¿es real? ¿es verdadero?* Estas preguntas surgen una vez hemos comprendido algo y queremos estar seguros de que nuestra comprensión ha sido la correcta por ello estas preguntas propiamente no dan lugar a la búsqueda de mas relaciones inteligibles en la situación de partida de la experiencia, sino que propiamente efectúan una reflexión, un balance de lo ya entendido para determinar si ello satisface de manera suficiente con sus condiciones de verdad y de realidad. Por ello, propiamente no dan lugar a nuevas explicaciones sino que efectúan la transición al pronunciamiento de juicios, toda vez que se cumpla con condiciones de cumplimiento de una evidencia suficiente para hacerlos. (3) *preguntas para la reflexión práctica: ¿para qué? ¿con qué fin? ¿es eso realmente valioso? ¿vale realmente la pena? ¿es prácticamente viable? ¿qué utilidad tiene? ¿qué valor real tiene?* Estas preguntas nos lanzan a buscar la coherencia de nuestras experiencias y conocimientos con nuestros valores, nuestras decisiones y nuestras acciones. Son preguntas que exigen de nosotros deliberación práctica, evaluación, valoración, elección, decisión, implementación de cursos concretos de acción. En esta forma nos hacen conscientes de que el dinamismo cognoscitivo humano no termina ni en conceptos ni en teorías ni en libros. Sino que ha de traducirse en obras y acciones que transformen significativamente las situaciones concretas ininteligibles de las que hemos partido.

En consecuencia, la escuela como promotora del dinamismo cognoscitivo humano tiene una irremplazable tarea, dado que de la apropiación de este dinamismo dependerá que sus educandos adquieran una herramienta para toda la vida, una llave que en gran medida les permita abrir todas las puertas.

Es evidente que la apropiación de este dinamismo tampoco es un camino sin espinas. La escuela debe ayudar a identificar los sesgos de orden psicoafectivo, intelectual y volitivo que afecten a sus estudiantes; pero, no menos, los sesgos individuales, grupales y culturales en que muchas veces nos vemos todos envueltos como grupo o como cultura. Para ello, la escuela ayudará en este proceso dialéctico de discriminación de lo uno y de lo otro.

Abordar el papel mediador de la escuela es tener claro que más allá de pensar en la transmisión del conocimiento el reto de la escuela hoy radica en permitir que dentro de las aulas de clase y de los colegios se puedan generar espacios de mediación basados en el respeto, en los principios morales, en la búsqueda del conocimiento que guíen a los estudiantes, a los maestros y a la comunidad en general hacia el verdadero bien de la educación en la sociedad.

Cuando dejamos el aspecto individual y pensamos en curso, grado, nivel, comunidad, se da la *mutua automediación*, ya que con ello reconocemos no sólo el ámbito escolar como lugar privilegiado de socialización sino que empezamos a

generar evidencias sólidas de que es posible construir proyectos hacia la comunidad en la que se ubica la escuela, de que es posible y viable preservar el medio ambiente, de que la educación sexual, la educación religiosa, la resolución de conflictos pueden hallar métodos y orientaciones sólidas en las que toda la comunidad educativa realiza experiencias propiamente humanas abandonando las estrategias de orden puramente individualista.

La relación de *mutua automediación* entre los estudiantes y la comunidad que acontece en la escuela, genera una nueva totalidad que permite cambiar los viejos paradigmas de ésta; permite crear nuevas directrices, mirar hacia delante sin desconocer el pasado y la tradición histórica que se trae consigo. Es al interior de la escuela donde se combinan los tipos de mediación y se llega a las soluciones negociadas y a las acciones basadas en la comunicación y en la autonomía de las comunidades. Todo ello supone la formación en el respeto por las diferencias individuales (*automediación*), el aprendizaje en la toma de decisiones que beneficien a las comunidades, a la familia, a los amigos, al barrio y a todo el entorno social en el que se irradia la actividad de los actores sociales de la escuela (*mediación mutua*).⁵⁷

Se trata ahora de exponer de manera un poco más dinámica como se da este proceso de mutua automediación. Para ello nos valdremos de la imagen del doble

⁵⁷ En el tercer capítulo mostraremos que ésta totalidad que genera la mutua automediación en la escuela se ha de abrir al horizonte de una conciencia cosmocultural que integre creativa y abiertamente lo local y lo global.

vector ascendente – descendente simultáneo en que puede describirse metafóricamente la acción educativa.

2.5 El doble vector educativo

Lonergan explica el desarrollo humano mediante la imagen de dos vectores – fuerza; los cuales obran simultánea y complementariamente no sólo de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo, sino también de forma horizontal en niveles correspondientes con los niveles operatorios de la conciencia humana. A partir de esta figura, es posible concebir también la acción de mutua automediación escolar que hemos tratado de explicar en el presente trabajo. Consideremos en primera instancia la gráfica siguiente:

| NIVELES | VECTOR ASCENDENTE | VECTOR DESCENDENTE |
|---------------------|---|---|
| <i>DECIDIR</i> | Valores descubiertos, logrados | Valores legados y aprendidos |
| <i>JUZGAR</i> | Formulación de juicios tras una reflexión crítica de ideas | Reflexión y juicio sobre los valores recibidos |
| <i>COMPRENDER</i> | Comprensión de la experiencia, es decir, de ideas formuladas en conceptos | Comprensión de las creencias recibidas |
| <i>EXPERIENCIAR</i> | Acumulación de experiencias | Experiencia que ha madurado y se ha hecho perceptiva |
| | Educación como logro y descubrimiento propio. Al interior de la escuela. | Educación como legado que una generación hace a la siguiente. |

(Gráfico 2)

El vector-fuerza ascendente representa el camino del descubrimiento, del logro, de la descentración de sí que el estudiante ha de recorrer para obtener su autonomía

personal y el despliegue mayor posible de sus capacidades, posibilidades y competencias. En esta fase del desarrollo humano se tiene como punto de partida la experiencia, ésta se enriquece con la comprensión, y se la somete a la reflexión crítica para pronunciar un juicio sólido acerca de ella. El proceso culmina con la deliberación práctica, los valores y las decisiones responsables. Sin este vector la institución escolar perdería uno de sus fines primordiales como es el de reconocer, promover, ayudar a identificar y diferenciar la conciencia de cada uno de sus estudiantes así como de sus maestros y colaboradores. Se perdería el dinamismo que habita en cada uno de ellos en su deseo de realización personal así como en su deseo ilimitado de saber.

En este vector ascendente se fomenta la creatividad, la innovación pedagógica del maestro, se valoran las distintas competencias y capacidades de los educandos. La escuela debe estar abierta no sólo a la promoción de nuevas experiencias sino también a la multiplicidad de inteligencias y desarrollos de la razonabilidad y la responsabilidad de todos los miembros que hacen parte de ella. La escuela, en este vector ascendente, fomenta el tránsito creativo de una conciencia indiferenciada y polimórfica a una conciencia que es capaz de identificar y distinguir las fuentes, los actos, los términos, las funciones, las exigencias, los campos, y las distintas etapas históricas de la significación y valoración humanas. En este espacio el estudiante ha de reconocer el carácter normativo de los preceptos trascendentales que orientan su educación y su realización personal; en

esta forma podrá delinear su horizonte y estar en capacidad de elegir y orientar su vida para contribuir a su comunidad.

No cabe duda que este vector ascendente es un camino penoso y lleno de dificultades; no es un proceso lineal y continuo; está lleno de fracasos, desánimos, inadvertencias; de pérdidas y de búsquedas exploratorias de nuevas posibilidades. La creación de nuestras propias personalidades nunca ha sido una pendiente fácil y carente de conflictos.

El vector-fuerza descendente es el camino que construyen y recorren la comunidad, las tradiciones, sus instituciones, junto con sus circunstancias, para moldearse a sí mismas a través de los procesos auto-correctivos de aprendizaje, de la cooperación en el trabajo, la comunicación y el poder. Este vector descendente representa el proceso de automediación de la comunidad humana. Como se ve en el gráfico, éste proceso arranca del conjunto de decisiones y acciones consecuentes con que una comunidad ha llegado a afianzarse en su historia, sigue con un conjunto de juicios y creencias razonables que la comunidad misma ha probado a través del tiempo como consistentes; avanza con ideas, conceptos, formas, organizaciones a través de las cuales procura hacerse comprensible a las nuevas generaciones y, finalmente, se plasma en experiencias concretas a través de las cuales se hace perceptible a las nuevas generaciones y manifiesta su madurez autónoma.

El vector fuerza descendente hace énfasis en la manera como se hace entrega del desarrollo; en la manera como este se llega a compartir o se agencia. El registro y la acumulación de los logros mencionados se convierten, a su turno, en herencia de la humanidad y hace posible la entrega de los frutos del desarrollo humano y comunitario. La sociedad, las tradiciones, las instituciones, el entorno y las circunstancias moldean al individuo y a la sociedad, mediante procesos autocorrectivos de aprendizaje propios del trabajo, la comunicación y el poder, las generaciones futuras pueden llegar a compartir así saber acumulado por la comunidad, la nación y la especie misma. Este vector – fuerza es también falible, contingente, conflictivo. Puede heredar errores, resentimientos, desconfianza. Por esto, dicho legado, tal don, no se puede recibir si no media un esfuerzo de autoapropiación crítica del mismo que nos exija luchar por un auténtico legado y en contra de herencias rivales, en contra del letargo de nuestros dinamismos y nuestra naturaleza humana.

La meta de las instituciones escolares entendida como mutua automediación, es prioritaria en intención a ambos vectores – fuerza, es la escuela el espacio que permite guiar al ser humano hacia la autenticidad. Sin embargo, esta meta de la escuela (institución escolar) como una mutua automediación es prioritaria en intención a ambos componentes del desarrollo humano.

El proceso de mutua automediación de la escuela se entiende entonces como la combinación creativa entre los vectores ascendente y descendente. Es más, tal

complementariedad implica la relación horizontal en términos de los niveles de experiencia, la comprensión, el juicio y la decisión comunes a los dos movimientos. Esta complementariedad integral es la que produce una nueva totalidad tanto en cada estudiante como en la comunidad misma y una nueva totalidad que surge en virtud de la relación entre ellos. Por ejemplo, los valores no son fruto de la adquisición y la opción personal exclusivamente, sino que también son entregados por una generación para ser apropiados por la siguiente. Este vector subraya el proceso de descentración, socialización y aculturación.

2.5.1 El vector ascendente, la escuela como creación, logro, descubrimiento

Es precisamente la concepción de la escuela como mutua auto mediación la que da prioridad al desarrollo humano y al quehacer integral interrogándose por lo que se siente, descubre, conoce, valora y ejecuta la persona en el despliegue de la propia existencia. A través de la mutua auto mediación nos descubrimos a nosotros mismos, nos cuestionamos acerca de qué hacer y hacia donde ir.

El proceso de la mutua automediación escolar está orientado en gran medida al descubrimiento de la interioridad, en la que se hallan involucrados nuestros afectos y sensibilidades. Este ir hacia la interioridad es en Lonergan un ejercicio metódico; es decir no es un fin en sí mismo. Se trata de que tanto el estudiante como la comunidad puedan percatarse de que cosas realizan y les acontecen en su quehacer educativo. Esta mediación metódica apunta a reconocer los

preceptos trascendentales inscritos en la historia local y global de los miembros de la escuela, con el fin de poder reorientar biografías personales y cursos concretos de la historia de la comunidad. En dicho proceso, se descubren por experiencia propia, las relaciones dinámicas de la estructura operacional, consciente, intencional, cognitiva, y auto-trascendente, mediante la cual no sólo diferenciamos el polimorfismo de nuestra propia conciencia, sino que adquirimos una base dinámica, estable, y abierta para explorar cualquier otro sistema en desarrollo y toda otra diferenciación de la conciencia.

Precisamente, el papel socializador de la escuela está en contribuir a que todas las individualidades puedan ayudar a su comunidad y no se termine en un individualismo que traiga consigo el egoísmo y otras formas de desvío, donde primen la moda, el que dirán, donde se desconozca el sentido de lo humano solo por un falso concepto de estética o peor por una manipulación de algunos medios de comunicación que le venden a los jóvenes patrones de comportamiento.

Si bien la escuela es el espacio en el cual el individuo adquiere los primeros elementos de una herencia colectiva, es necesario mostrar que la meta del vector ascendente del desarrollo humano concibe este espacio como el lugar donde se adquieren los primeros pasos para identificar, aprender, y orientarse en los dinamismos internos de nuestro espíritu hacia la autonomía y la verdad. Es un llevar hacia la auto-apropiación y auto-afirmación de las actividades y formas de praxis consciente del ser humano en los diferentes esquemas de la experiencia:

biológico, estético, lúdico, artístico, intelectual, intersubjetivo, práctico, religioso, etc; auto-apropiación que expresa ya la autotrascendencia:

“En los distintos y diversos caminos hacia la autonomía personal, la persona individual se ve confrontada no sólo con una exigencia sistemática que le permite diferenciar entre los campos de la significación propios a la vida cotidiana y las teorías y las ciencias, sino que ha de asumir el planteamiento del problema crítico de la significación humana interrogándose pragmática y auto - realizativamente primero, acerca de cuáles son los desempeños de los distintos esquemas de su experiencia, y especialmente del intelectual. En segundo lugar, cuestionándose por la validez de cada uno de los esquemas, por lo que constituye en particular a ese quehacer intelectual propiamente en un conocimiento y no en otra cosa. Interrogándose, en tercer lugar, por qué realidad siente, descubre, conoce, valora y pone en obra la persona, en el despliegue de su propia existencia”⁵⁸

Lo anterior conlleva a ir más allá de lo exterior para apuntarle hacia la mediación metódica de la interioridad, Es precisamente esta labor de la escuela la que puede romper con los paradigmas tradicionales del conceptualismo y dar paso al descubrimiento personal y colectivo de nuevas formas de vida que no desconozcan nuestros afectos, nuestra sensibilidad, inteligencia, razonabilidad, y libertad.

2.5.2 El vector descendente, la escuela como legado,

El vector – fuerza descendente muestra la manera como se hace entrega del desarrollo, el registro y la acumulación de logros, la herencia cultural de la humanidad, los frutos del desarrollo humano, comunitario, el producto de la

⁵⁸ **Sierra, Francisco, *Una Educación Cosmopolita. Por una Filosofía de la educación.* 1994. Op.cit. En adelante nos referiremos centralmente a este documento.**

sociedad, los procesos previos que han ayudado a moldear al individuo, la comunicación, las relaciones de poder; en general, los caminos que construyen y recorren las sociedades, las tradiciones, sus instituciones, y ciertas circunstancias para moldearse a sí mismas y a los individuos a través de procesos continuos de autocorrección mediados por la comunicación y la cooperación. Es precisamente en este vector donde estudiante y docente activos del proceso educativo deben buscar el bien común, la autotrascendencia cognitiva y moral.

En la creencia vamos a encontrar una aplicación de la estructura básica del proceso cognitivo en donde el juicio general o particular del valor, puede aprobar una creencia y así promover la verdad y combatir el error. Luego, dar paso a la decisión de creer, en la cual, después de discernir si una afirmación debe ser creída, se cree en lo que debe ser creído. Y por último, se da el acto de creer, en el cual se juzga si el juicio de hecho o de valor que fue comunicado es verdadero. La creencia razonable debe ser el contenido de un juicio de valor no de un juicio de hecho, las creencias entran en juego en la constitución del bien humano.

Al estudiante, al docente, no le constan todas las cosas por experiencia directa; también las hereda de otros. El primer paso lo da aquel en quien uno cree, el primer paso lo da aquel que transmite, pero más allá de la teoría, el que educa con el ejemplo, como ciudadano y como miembro de una ciudad y del planeta.

Cuando los miembros de la sociedad reciben logros ya sea individuales o sociales reconocemos que hacen parte de la herencia de los seres humanos. Este vector no se justifica solamente señalando las deficiencias del anterior y sus tareas complementarias. Tiene justificación propia. El segundo camino consiste en la entrega que se hace a las generaciones siguientes del patrimonio acumulado de la comunidad, la nación, la raza.⁵⁹

Revisando los procesos mediante los cuales una tradición comunica sus significados y valores a las nuevas generaciones para perpetuar la comunidad encontramos el camino de la tradición. La estructura dinámica se desarrolla existencial y ontológicamente en el contexto de la vida cotidiana. Los valores, los juicios, las interpretaciones, y las experiencias han de ser comunicados a partir de la historia propia de la comunidad teniendo como escenarios la familia, la escuela; tal vez en estos dos espacios socializantes se pueden compartir los juicios y los ideales morales.

⁵⁹ **Mientras el vector ascendente arranca de la acumulación de experiencias, y mediante los actos de comprensión de las experiencias y las exigencias de reflexión y afirmación de lo allí entendido alcanza el nivel de las decisiones autónomas, el vector descendente se origina en los valores, las acciones, y las creencias brindadas y aprehendidas, se expande por su crítica, y alcanza en todos sus miembros una experiencia "hecha madura y perceptiva" mediante una hermenéutica de las mismas. El vector descendente hace precisamente de la comunidad, de sus organizaciones e instituciones, un sujeto de aprendizaje y de educación. Cfr. Sierra, Francisco. *Una Educación Cosmopolita. Por una Filosofía de la educación*. 1994. Op.cit.**

La auto-apropiación de una herencia social, cultural, religiosa, tecnológica, etc., es también un proceso de creencia. La herencia de la tradición no es una posesión individual sino un fondo común histórico del cual cada quien, según sus capacidades, necesidades, energías, intereses, creencias, puede sacar en medida variable algo que compartir. A ese fondo común se puede contribuir en la medida en que cada individuo siga los dinamismos básicos de la auto-trascendencia del vector ascendente, y su contribución estaría dada no sólo en la originalidad de sus aportes, sino también en la mediación de su distanciamiento crítico para ponderar y evaluar la autenticidad de tradiciones y civilizaciones en ellas mismas.

La confianza y la creencia son procesos comunicativos, públicos, desprendidos. En ellos, para desarrollar el camino del aprendizaje, tanto individuos como colectividades han de pronunciar un juicio de valor sobre la confiabilidad de la colaboración humana en su dimensión histórica y social. La comunicación consiste en una opción, un esfuerzo, unos procesos, y unos resultados por compartir significaciones y valoraciones humanas. Es importante clarificar que cuando se realiza el encuentro entre tradiciones diferentes o distantes, profesores, estudiantes, padres de familia, vecinos, entre todos se deben realizar proyectos de servicio que vayan hacia la comunidad en general que permitan el desarrollo y la trascendencia del ser humano, todo por medio de la cooperación que no debe desconocer en todos el sentido de pertenencia, la identidad y el reconocimiento y aprecio a los valores del pasado. En esta forma se fortalece el crecimiento en la comprensión, haciendo madura y perceptiva su propia experiencia. Los

educadores, fomentando en sus estudiantes el elemento autogenerador para producir una transición libre y continua a una nueva totalidad, y estando ellos mismos en proceso de educación permanente que valore tanto su presente como su pasado y puedan proyectar su vida hacia el futuro propio y el de las nuevas generaciones.

La herencia cultural de los individuos conforma la herencia cultural de la sociedad, cada logro individual puede, en principio, ser convertido en logro colectivo. Cuando analizamos el vector – fuerza descendente hacemos alusión al legado que han dejado las anteriores generaciones, el patrimonio cultural, las raíces que nos identifican como pertenecientes a cierta comunidad (indígenas, afrocolombianos, etc.); tal herencia se recibe como un regalo pero requiere la apropiación, el esfuerzo y la lucha por conservar viva la tradición.

La escuela permite que las generaciones venideras perpetúen la tradición sin desconocer los cambios y los nuevos elementos que contribuyen a formar el tejido social por ello es necesario que en los planes de estudio, en los currículos se miren las necesidades de cada institución educativa y se establezcan prioridades acordes con las necesidades más urgentes de la comunidad como tal.

2.6 La escuela como valor

La escuela, hemos dicho, no sólo es un bien particular para individuos y comunidades, sino también un bien de orden en el que, de manera recurrente, generación tras generación recibe la herencia renovada del desarrollo histórico de su comunidad. Pero, la escuela no sólo es un bien particular y un bien de orden. Ella misma es un valor originante y terminal, según las acepciones descritas en el capítulo primero, con respecto a la estructura del bien humano, en la parte referente a los fines.

La escuela como valor originante significa que es un espacio, un contexto, un campo fértil para el cultivo de lo humano (personal y comunitario). Significa, igualmente, que la escuela es un modo concreto de respuesta a la pregunta de si vale la pena vivir y de cómo debemos vivir la vida. La escuela es una respuesta práctica a estas preguntas y, como tal, se constituye en un valor originante; es decir, en una fuente de otros valores posibles, puede agregarse, además que la escuela es un valor porque es un objeto social que resulta de la elección libre de personas que se interrelacionan y deciden comunicar a las generaciones siguientes su historia real llena de aciertos como de fracasos, con el fin de que los nuevos miembros de la comunidad la mantengan viva, renovada, y libre de antiguos errores. Como valor originante, la escuela nos abre el camino hacia la implementación de la escala integral de preferencias.

Por escala integral de preferencias⁶⁰ entiende Lonergan un tipo peculiar de disposición de las preferencias valorativas humanas en un orden ascendente que parte de los valores vitales, da paso a los valores sociales, estos abren la posibilidad de implementar valores culturales y, a su vez, estos últimos se abren a la emergencia de los valores personales los que, finalmente, se abren de manera libre a los valores trascendentes y/o religiosos. Asimismo este orden de preferencias supone una relación integral de orden descendente en la medida en que el horizonte de los valores religiosos y/o trascendentes, en la medida en que se promuevan y sostengan de manera renovada, pueden afianzar la permanencia y continuidad de los valores personales. Asimismo, la defensa de los valores personales puede convertirse en una garantía para la continuidad y la permanencia de los valores sociales, los que a su vez si se mantienen de manera segura y renovada, podrán permitir que el horizonte de los valores vitales, ecológicos y ambientales sea igualmente protegido, promovido, renovado y nos permita afianzar otra vez la implementación de la escala de manera ascendente

La escuela, en tanto espacio en el que la escala integral de valores ha de ser puesta en acto, probada y demostrada, posibilita el despliegue de la libertad de las personas, las que, aún con diversos intereses, pueden llegar a compartir el trasfondo común de la herencia de una comunidad y pueden llegar a ofrecer su aporte individual y creativo a la misma.

⁶⁰ Lonergan. Bernard. *Método en teología*. Op.cit. pp. 35;42;43-44

La escuela como valor terminal promueve en todos sus miembros la escala integral de preferencias humanas. Ella misma se enmarca en esa escala integral. En consecuencia, hoy podemos decir que la escuela también es un valor vital de la comunidad (“no sólo de pan vive el hombre”); nuestra supervivencia ambiental, biológica, saludable y fuerte no podría darse hoy día sin la gran dosis de la mediación escolar a nivel mundial. De manera más evidente no puede negarse el valor social que la escuela representa. Ella es la mediadora, como lo hemos venido sosteniendo a lo largo de todo este trabajo entre la comunidad y sus nuevas generaciones. No insistiremos más en ello. Asimismo, la escuela es expresamente un valor cultural porque por medio de ella no sólo configuramos nuestras experiencias, hábitos, costumbres y creencias de una manera personal y creativa, sino que también la escuela nos ayuda a elevar el nivel de autocomprensión de nuestras comunidades; a criticar nuestros aciertos y errores y ha ayudarnos en la búsqueda del destino histórico de nuestra comunidad cultural concreta. En este sentido la escuela no es sólo parte de la cultura empírica y diversa de cada pueblo, sino también es un factor decisivo para que esa cultura sea una cultura crítica y cada vez más autónoma, sin perder su relación abierta y solidaria con otras.

2.7 ¿La escuela: factor de progreso o de decadencia?

En la escuela se desarrollan situaciones individuales y sociales. Allí los individuos desarrollan sus habilidades para cumplir las funciones y realizar las tareas

establecidas por el marco institucional. Este proceso no consiste solamente en el servicio del hombre; es ante todo la construcción del hombre mismo, su progreso en la autenticidad, la realización de su afectividad, y la dirección de su trabajo hacia algo que valga la pena.

Así como los individuos no solamente se desarrollan sino que sufren también sus decadencias, también ocurre lo mismo con las sociedades y las comunidades. Por consiguiente, ambos están sujetos a la tensión histórica ente progreso y decadencia socio –cultural.⁶¹

El progreso en la escuela procede de los valores originantes, es decir, de los estudiantes que son verdaderamente ellos mismos mediante la observancia de los preceptos trascendentales.

El simple hecho de cambio hace posible la hipótesis de que surjan nuevas posibilidades y de que sus posibilidades anteriores se hagan más probables, sin desconocer que hay otros hechos como el egoísmo, el individualismo, lo que conlleva a la decadencia, la autodestrucción, la alineación (entendida esta como el descuido de los preceptos trascendentales).

⁶¹ Por progreso se puede entender, en el contexto de Lonergan, el seguimiento en gran medida continua de los preceptos trascendentales y de los frutos que éste seguimiento produce. Por decadencia se entiende básicamente la violación de los preceptos trascendentales en mayor o en menor medida. La decadencia acumulativa se da por el egoísmo individual, el egoísmo grupal y por la hegemonía excluyente del sentido común practisista de toda otra forma de realización humana. Cfr. Lonergan.B. Método en teología. Op. Cit, pp. 57 – 60.

Por otro lado, el estudiante actuante dentro del ámbito escolar es un sujeto capaz de autoconocimiento y de autoafirmación libre y responsable. Pero, la identidad de éste se encuentra con diferentes interferencias. Cuando la unidad no mantiene la tensión en forma productiva, la dialéctica corre por el camino de los conflictos, los cuales pueden ser manifiestos o latentes y pueden encontrarse en las fuentes religiosas, en los pronunciamientos de las autoridades, en historias, estilos de evaluación, doctrinas o políticas previamente establecidas. Estos conflictos, afectan profundamente la mentalidad de una persona y solamente podrían ser superados mediante una conversión. Entonces, la función de la dialéctica será poner en evidencia esos conflictos y proveer una técnica para objetivarlos y promover la conversión, la que implica necesariamente un cambio de dirección que Lonergan llama cambio de horizonte. Además de las conversiones también se dan las desintegraciones, lo que tan lenta y laboriosamente ha construido el individuo, la sociedad y la cultura, puede desintegrarse. La auto – trascendencia cognoscitiva no es una noción fácil de captar, ni un dato de conciencia verificable simplemente. Los valores si bien tienen cierto carácter intrínseco, también están expuestos a un proceso de disolución que ha comenzado con la eliminación de una parte genuina de la cultura, mutilándola y alterando el equilibrio. Pero, lo más complicado de la situación es que ello se hace llamar progreso; y sus efectos habrá que remediarlos, no mediante el retorno al pasado, sino mediante nuevas desintegraciones. Todo ello ocurre porque las convicciones y compromisos de los pueblos están fundamentados en juicios de hecho y de valor y, estos a su vez, se basan en cierta medida en creencias. Pero, sólo las instituciones escolares que

presenten un frente sólido en el orden intelectual, moral y religioso podrán contrarrestar el influjo de una minoría de escépticos.

De otro lado la desintegración de una cultura bajo el efecto destructor de una dominación técnico – civilizacional es una pérdida para toda la humanidad en donde la diversidad de las culturas constituye uno de sus más preciados tesoros.

La cultura, resultante de los procesos educativos, en tanto relaciones de mutua automediación entre los estudiantes y la comunidad, ha de ser una cultura transformadora en la medida en que ayude a los estudiantes, maestros y a la comunidad en general a distinguir de manera cada vez más clara el progreso de la decadencia, y a promover el primero tomando medidas para que el segundo de marcha atrás y pierda relevancia. Esta última dimensión que hemos querido subrayar de la escuela será abordada en el próximo capítulo desde una perspectiva más amplia.

3. LA ESCUELA COSMOPOLITA ENTRE LO LOCAL Y LO GLOBAL

“Existe un proceso social y cultural. Éste no es simplemente una suma de palabras y acciones individuales. Se da una unidad que se desarrolla y/o se desintegra, y que está constituida por diversas formas de cooperación, diversos tipos de instituciones y relaciones interpersonales, y por una organización operante y/o inoperante, por una realización comunitaria de valores y desvalores originarios y terminales” ⁶²

La escuela Cosmopolita entre lo local y lo global parte de reconocerse como creación, logro, adquisición personal que debe ser retribuida en el ámbito social, por medio de relaciones de cooperación y dentro del marco de la comunicación. Busca ante todo la emancipación del ser humano participe de su proceso de formación en búsqueda de sus propios ideales y como sujeto transformador.

Este capítulo se enmarca dentro de la definición inicial de Cosmópolis como horizonte integrador de cultura, relaciones sociales, políticas, económicas y la escuela como espacio participativo en el que deviene la cultura encargada de conservar la tradición histórica y el legado cultural que converge a su interior

Se pretende presentar la escuela cosmopolita como la invitación a descubrir y desarrollar la auto-apropiación personal y comunitaria de los reales dinamismos del espíritu humano, al más profundo deseo de la persona humana y que le trae

⁶² Lonergan. Bernard. *Método en teología*. Op. cit. p. 177

la más grande satisfacción: El deseo de tener éxito en el drama de la existencia, encontrando y perseverando en la dirección que puede descubrir en el movimiento de la vida. Es reconocerse como artífice de la propia vida; de lo que se haga en ella y que está en constante creación y autodescubrimiento, orientando la enseñanza hacia un pensar históricamente responsable.

Dentro de las tareas que tiene la escuela está la búsqueda de la libertad y la autotrascendencia con miras a una conversión del estudiante que revierta en la comunidad.

3.1 Noción de Cosmópolis

Todos los pueblos tienen en su interior distintos tipos de orden, en la Antigüedad, particularmente, la Grecia Clásica reconoció el tipo de orden dado por la naturaleza (*cosmos*) y el orden de la sociedad (*polis*)

La polis, en su origen puede significar tanto como la vida comunal, política, cultural, moral e incluso económica de un pueblo. El *cosmos* era la comprobación de que los acontecimientos naturales no ocurrían por el azar sino gracias al orden natural, las prácticas y organizaciones que se daban al interior de la *Polis* tenían una dimensión política, de organización y de compromiso comunitario.

El término Cosmopolita tiene el significado de ser lo común a todos sin desconocer la cercanía con las artes, y todos los ordenes sociales que a través de la comunicación logran su convergencia; y hace referencia al entorno, al espacio inmediato del estudiante y por ende de la comunidad.

Cosmópolis es una transformación de la inteligencia guiada por la conciencia, situación que conlleva a la colaboración y cooperación con miras a la participación, la comunicación, la libre decisión de los sujetos en el drama de la vida. Cosmópolis es una transformación de la inteligencia, que hace posible una empresa colaborativa, intelectual, empeñada en entender e implementar la dialéctica de la comunidad. Esta dialéctica consiste fundamentalmente en el hecho de que el despliegue histórico y concreto de la comunidad esta dado por una tensión creativa entre los principios opuestos del desarrollo de la inteligencia práctica de los seres humanos: (cuando estos generan sistemas tecnológicos, económicos, organizaciones políticas, culturas) y, los dinamismos de la intersubjetividad espontánea presente en el mundo de la vida cotidiana, las relaciones de intimidad, afecto, vecindario, cooperación, práctica cotidiana.

Esta tensión puede llevar a la decadencia y la quiebra de una comunidad cuando uno de los dos principios excluye o aniquila al otro. Así, por ejemplo, una sociedad en la que prime la administración, el control por parte de las instituciones y anule la vida espontánea de culturas y comunidades, está condenada al fracaso. De la misma manera abra un despliegue equivocado de la historia de la comunidad

cuando se pretenda ingenuamente que basta con una supuesta fraternidad universal espontánea, aparte de toda mediación institucional práctica, para hacer progresar una colectividad.

Cosmópolis es el nombre que recibe la síntesis creativa entre estos dos principios opuestos. Ésta articula de modo productivo la tensión entre los opuestos, genera una mentalidad en donde el orden de una sociedad no se restringe al orden de las leyes de la naturaleza (*cosmos*), ni tampoco con exclusividad a las leyes de la sociedad (*polis*), sino que trata de crear un nuevo horizonte que integra los dos polos. En consecuencia, cosmópolis no puede ser una cultura ni cosmocéntrica ni antropocéntrica sino un horizonte cultural nuevo e integrador de estos dos órdenes.

Lonergan aborda éste problema esencial de la realidad humana en el capítulo VII de *Insight*. Allí afirma que ante este conflicto entre la inteligencia práctica y la espontaneidad intersubjetiva; ante este conflicto entre un sesgo completamente práctico e inmediatista en que cae el sentido común una cultura y toda civilización para descartar por completo la acción de la inteligencia y la libertad humanas, lo que se necesita es:

“ [U]na cosmópolis, que no es una clase ni un estado, que está por encima de todos sus reclamos, que lo 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 mismo primordialmente por esa lealtad, que es

demasiado universal como para ser sobornada, demasiado intangible como para ser sojuzgada, demasiado eficaz como para ser ignorada”⁶³.

Cosmópolis es entonces una manera concreta de poner en acción ideas, valores, realizaciones, que eran excluidas por el sesgo general del sentido común y que ahora cumplen un papel dinámico y crítico de la cultura. Sin embargo, cosmópolis no es una cultura particular sino una dimensión meta y transcultural; va mucho más allá y es toda una mentalidad puesto que asume el compromiso que resulta de descubrir el factor común superior de todas las culturas y de su posible interrelación.

No podemos hablar de cosmópolis sin identificar a la comunidad, ésta no es un agregado numérico de personas que ocupan un determinado lugar geográfico. Es la fuente, el proceso, la realización y el resultado de poder compartir la significación humana en todas sus variedades, y en sus diversos grados de realización. La comunidad supone la posibilidad de tener experiencias y un sentir común. Supone, además formas de comprensión y de juicios comunes; así mismo, supone decisiones, compromisos y acciones comunes. Como se dijo en páginas anteriores, la escuela es mediadora de la comunidad con sus nuevas generaciones, a la vez que es mediadora entre éstas y la comunidad. La escuela a través de los dos vectores-fuerza mencionados: creación y legado, es un factor constitutivo de la comunidad humana; hace parte de su dialéctica, está igualmente

⁶³ Lonergan. Bernard., *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*. Op. Cit. p.297

sujeta a los sesgos generales del sentido común; estudiantes, maestros, directivas, no son personajes aislados de la tradición cultural, y ésta esta vinculada a su propio desarrollo y a las condiciones cósmica, física, terrestre, ambiental y planetaria dentro de una historia creadora y a la vez destructora. Pero, como se tratará de mostrar enseguida, una escuela de inspiración cosmopolita tendrá una función decisiva en la transformación progresiva de la dialéctica histórica de una comunidad en particular y de la comunidad humana y global en general.

3.2 Cosmópolis y escuela: la forma integrada

Se debe dar una integración entre creatividad y tradición lo cual constituye el ideal del desarrollo humano. Cuando se presenta el conflicto entre los dos vectores, la unidad resultante ha de fundarse en la unidad normativa de la conciencia humana; en la atención a las variables de su desarrollo, y al contexto social y político que le compete. Una comunidad deviene cultura mediante la mutua auto-mediación escolar que como consecuencia produce la educación. Sabemos ya que este tipo de mediación es de orden no sólo crítico sino transformador de una totalidad social. Por lo tanto, la mutua automediación escolar no sólo hace parte de una cultura empírica, particular, concreta, local sino que se constituye ella misma en una gran parte de una cultura crítica en la que se tiene la posibilidad de preguntar por y de transformar el sentido del quehacer histórico de la comunidad local para situarlo en el horizonte de una cultura de orden cosmopolita, sin perder sus

vínculos concretos con el ámbito local en donde se inscribe. Puede decirse, entonces, que la escuela efectúa un papel mediador entre una matriz cultural y la importancia que la aspiración a la emancipación humana tenga en esa matriz.

Según Sierra ⁶⁴, es en el espacio escolar donde se efectúa la transición entre una cultura empírica, entendida como denso y enriquecido tejido de significaciones y valoraciones humanas que configuran la vida de los grupos humanos, y la cultura como punto de vista superior de sí misma, obtenido por su autocrítica, su autorreflexión, por su autoconciencia histórica y su autonomía. Tal y no otra es su relevancia inexpugnable en la vida de los pueblos.

La educación que se logra en la institución escolar se obtiene a través de la apropiación cognoscitiva, volitiva y sensible de la verdad. Pero, para alcanzar este nivel, son indispensables los procesos de *aprendizaje, identificación y orientación*. *El aprendizaje* permite acumular actos existenciales de comprensión que conllevan a construir un punto de vista, una mentalidad y, eventualmente, la transición a un punto de vista superior. *La identificación* no sólo es la aprehensión de un conjunto de relaciones, sino también la adquisición de capacidades de desempeño para enfrentar diversas situaciones. Y *la orientación* permite el reconocimiento de diversas posiciones y contraposiciones.⁶⁵

⁶⁴ Sierra, F. “*Educación para la cosmópolis*”. Art. cit.

⁶⁵ *Ibíd.* pp.648 - 652

Con base en las consideraciones anteriores se podrían esbozar algunas tareas de la escuela cosmopolita. En primera instancia, ésta ha de fomentar la auto-apropiación personal y comunitaria de los verdaderos dinamismos del espíritu humano; el desarrollo de una mentalidad histórica; la búsqueda de una humanidad cultural mundial y, la huída de la practicalidad para salvar la practicalidad misma. Es más, cosmópolis tiene la particularidad de ayudar a romper las ilusiones y lo inoperante; los hombres no se aventuran en ideas que no funcionan a menos que sus deseos y temores las sustenten; y de modo inverso, los hombres sostienen que tales ideas no funcionarán, porque como no se aventurarán en ellas no habrá así evidencia empírica de que tales ideas funcionan y funcionarán.⁶⁶

Una escuela cosmopolita fomenta y respalda a quienes dicen simplemente la verdad así ésta no esté de moda. Ridiculiza y destruye la racionalización de los abusos y los mitos del ciclo amplio de la decadencia. Descubre y expone los rechazos pasados del deseo puro de comprender y las tácticas contemporáneas de resistencia a una nueva ilustración. Pero, “Cosmópolis no es una Babel que rechaza unas opiniones y se queda con otras”. Ella misma tiene que purgarse de sus propias desviaciones. Tampoco se encarna en un único modelo educativo y en unas técnicas pedagógicas únicas; Si bien se requiere concretar y concertar la educación cosmopolita en currículos, etc., sabiamente hay que promover sus correctivos y transformaciones permanentes. En ese sentido, la escuela cosmopolita no ha de plantearse como otra moda, porque ella no lo es. No ha de

⁶⁶ Lonergan. B. *Insight. “Estudio sobre la comprensión humana”*. Op. cit. p 298

reducirse a términos como “escuela para la libertad”, “escuela para la democracia”, “escuela para la resolución de conflictos”.⁶⁷

La escuela cosmopolita debe orientar la enseñanza hacia el pensar históricamente⁶⁸. La historia, en este contexto dirige hacia un control libre y plural de la probabilidad emergente generalizada; una dimensión de la conciencia, una aprehensión balanceada de los orígenes históricos, un descubrimiento de las responsabilidades históricas de individuos y colectividades. La escuela cosmopolita promueve las funciones normativas de la cultura, que no son otras distintas a las del espíritu humano mismo.⁶⁹

La escuela cosmopolita busca un desarrollo balanceado de las funciones de la significación humana, a saber: eficiente, cognitiva, constitutiva y comunicativa. Pretende ser una expresión pluralista y diversificada de éstas en las culturas. Rechaza abiertamente la hegemonía de una sobre las otras. En esta forma, una escuela cosmopolita es esencialmente emancipatoria; es una práctica, es una

⁶⁷ Ibidem. Pp. 297 -302

⁶⁸ Es el oficio de cosmópolis prevenir la falsificación de la historia con la cual el nuevo grupo sobrevalora su caso. Se necesita, pues, una crítica de la historia antes que pueda haber una dirección inteligente de la misma. Se requiere una exploración de los movimientos, los cambios, las épocas de la génesis, el desarrollo, y las vicisitudes de la civilización. Las opiniones y las actitudes del presente han de rastrearse a sus orígenes, y éstos han de criticarse a la luz de la dialéctica, Cfr. Lonergan B. *Insight. “Estudio sobre la comprensión humana”* pp. 299 - 300

⁶⁹ La comunidad cultural trasciende las fronteras de los estados y las épocas de la historia no como un ideal político irrealizado sino como un hecho permanente, no político, cultural. Es el campo de la comunicación y la influencia de los artistas, los científicos, y los filósofos. Es el estrado de una opinión pública ilustrada al cual puede ser conducido el poder desnudo a someterse Lonergan, B. (1988). *Collection* (2nd. ed.). CWL. 4. (F.E. Crowe & R. M. Doran Eds.). Toronto: University of Toronto Press. P.109.

acción de liberación, es una comprensión de la cultura particular y una apertura a una dimensión multi y transcultural.

Para cumplir con estos cometidos Lonergan sugiere un método que se convierte en una herramienta pertinente para que científicos e intelectuales establezcan estrechos lazos con expertos en numerosos campos y posibiliten así una genuina pragmática institucional, los fundamentos para una nueva comunicación organizacional en la comunidad⁷⁰.

Finalmente, se hace evidente que la escuela cosmopolita implica una transformación de las instituciones escolares mismas, convirtiéndose así en un medio ambiente adecuado para la mediación intelectual de las matrices culturales en que éstas se localicen. La escuela ha de crear, en su autonomía relativa, acciones que integren de modo crítico, creativo, dinámico y abierto, autobiografías, memorias históricas (personales y colectivas), matrices culturales diferentes y diversas, con acciones que provienen de las tradiciones científicas, filosóficas, artísticas, propiamente dichas.

3.3 La escuela como obra de arte y búsqueda de orientación histórica

“ El ser humano no tiene que esperar a que su entorno lo configure. Su vida dramática necesita sólo las pistas y las oportunidades para originar y mantener su propio escenario ”⁷¹

⁷⁰ Nos referimos aquí a la propuesta de las especialidades funcionales del método que Lonergan propuso inicialmente para la teología pero cuyo alcance tiene que ser explorado también en el ámbito escolar. En este trabajo hemos tenido que dejar de lado esta complicación mayor de los aportes de Lonergan, no sólo por motivo de espacio sino también de necesidad de mayor investigación.

⁷¹ Lonergan. Bernard. *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*, Op. Cit., p.267.

El estudiante no sólo es capaz de liberación estética y creatividad artística: su obra de arte primordial es su propia vida. El protagonista de la escuela encarna en su propio cuerpo y en sus acciones lo hermoso, lo bello, lo admirable, antes aún de plasmarlo con más libertad en la pintura y la escultura, en la música y la poesía. El estilo es el individuo antes de ser patente en la obra de arte.

En el hombre, como en el animal, se presentan las exigencias de los materiales subyacentes, y la configuración de la experiencia tiene que satisfacer estas exigencias garantizándoles una representación psíquica y una integración consciente. No es posible ignorar lo biológico, pero en el ser humano es posible transformarlo. La transformación varía según el lugar, la época, el medio social; mas la ocurrencia de las variaciones no viene sino a revelar la existencia de la variable, en búsqueda de lograr que la vida sea digna.

Robert Doran une la noción de “Arte dramático “al más profundo deseo de la persona humana y que le trae la más grande satisfacción: “el deseo de tener éxito en el drama de la existencia, encontrando y perseverando en la dirección que puede descubrir en el movimiento de la vida. Somos artífices de nuestra propia vida de lo que hagamos con ella y que está en constante construcción.

“El deseo de vivir ese arte dramático es tan profundo que la característica más ofensiva de un conjunto de estructuras sociales verdaderamente opresivas es que, al privar al pueblo de los valores vitales básicos que satisfacen las necesidades vitales, tales estructuras eliminan las condiciones que hacen posible la satisfacción de ese deseo más profundo, y esquematizan

*la experiencia de manera que la realización de ese deseo resulta imposible. Porque tal deseo se satisface descubriendo inteligentemente y siguiendo resueltamente la dirección que tiene que encontrarse en el movimiento de la vida. Es posible también no dar con la dirección, y el hecho de no encontrarla puede depender radicalmente, no de nuestras propias obras sino de la opresión de las dialécticas distorsionadas de la cultura y de la comunidad”.*⁷²

Ahora bien, según Doran, la sociedad está constituida de cinco elementos distintos pero interrelacionados: *espontaneidad intersubjetiva, instituciones tecnológicas, sistema económico, orden político y cultura*. La cultura tiene dos dimensiones: los significados y valores cotidianos que informan un estilo dado de vida y el nivel reflexivo o superestructural, que surge de las objetivaciones científicas, filosóficas y de las especializaciones eruditas. Estos elementos se relacionan entre sí en la constitución de una comunidad. Es establecer la relación entre el proyecto individual de arte dramático en la constitución del mundo humano, de las relaciones humanas y de sí mismo, y lo segundo, la estructura de la sociedad en que el individuo debe operar, El proceso, ya sea de progreso o decadencia sólo se entiende en sus relaciones recíprocas entre la persona y la realidad social. El deseo de hacer de la propia vida una obra de arte, se cumple más fácilmente cuando las condiciones sociales que constituyen el contexto de ese proyecto estimulan el cambio personal, alientan el desarrollo y ejercicio de las facultades de la persona de entender, razonar y escoger responsablemente.

En este ejercicio, una sociedad se emancipará del azar, de condicionamientos, evasiones de la inteligencia y control, sólo en la medida en que las personas que

⁷² Cfr. Doran, Robert. *La teología y las dialécticas de la historia*, México: UIA/JUS. 1990, p. 303 – 304.

la componen ejerciten su inteligencia, su racionalidad y su libertad responsable en medio de una obra de arte en relación con los demás y concomitantemente. En fin, la tarea del arte dramático y del progreso social, es la de restringir el dominio del azar y ampliar progresivamente el dominio de la captación consciente y elección deliberada. Esta labor hará posible su existencia. Por esta misma razón, una revolución no es garantía de que la decadencia se invierta. Desde este punto de vista, la labor que se impone exige superioridad moral. De aquí mismo que el papel de la comunidad en la historia humana no es promover la revolución, sino la autenticidad moral. Por ello, es de considerar que la reconstrucción de las relaciones entre los elementos constitutivos de la sociedad se llevará a cabo por las personas que han desarrollado en sí mismas las capacidades que verdaderamente frenen e inviertan la decadencia social en sus raíces. Estas capacidades consisten precisamente en un cierto desarrollo de la inteligencia y de la libertad, que son las fuentes tanto del arte dramático como del progreso social, y la protección indispensable contra el poder abrumador del destino. Precisamente, desde aquí se pueden comprender más claramente la noción y la tarea de cosmópolis.

3.4 Cultura, dialéctica de la comunidad y cosmópolis

La cultura es un proceso social, generador de redes de significación, mediadas por imaginarios colectivos compartidos, que se expresan a través de acciones legitimadas por sujetos ubicados en contextos específicos. El estudiante, el padre

de familia, el maestro y en sí toda la comunidad educativa, se complementan como seres plenamente humanos por y en la cultura. Pero, se debe reconocer que no hay cultura sin cerebro humano (aparato biológico dotado de habilidades para actuar, percibir, saber, aprender), y no hay mente, capacidad de conciencia y pensamiento sin cultura.

Las relaciones espontáneas inherentes a los sentimientos, los afectos, al origen vital, al lenguaje, a la cooperación entre individuos, producen la comunidad y ésta, tiene efecto retroactivo sobre los mismos a través de sus procesos educativos. La comunidad no es un agregado numérico de personas que ocupan un determinado lugar geográfico. La comunidad es la fuente, el proceso, la realización y el resultado de poder compartir la significación humana en todas sus variedades, en sus diversos grados de realización. La comunidad supone la posibilidad de tener experiencias y un sentir común⁷³.

En el campo de la comunidad hay una unidad y diversidad, la cultura esta constituida por el conjunto de saberes, reglas, normas, interdicciones, estrategias, creencias, ideas, valores, mitos que se transmiten de generación en generación, se reproducen en cada individuo, controla la existencia de la sociedad y mantiene la complejidad social. No hay sociedad humana, arcaica o moderna que no tenga cultura, pero cada cultura es singular. La cultura mediante la identidad humana en

⁷³ Lonergan. Bernard. *Método en teología*. Op. Cit. pp. 345 – 347.

lo que tiene de específico, mantiene la identidad social, las asimilaciones de una cultura a otra son enriquecedoras.

Cada uno de nosotros (maestros, estudiantes, intelectuales, amas de casa) tiene un mundo independiente, particular, con límites dados por el conocimiento que se tiene, lo que para mí puede ser importante o interesante no lo es para otro, posiblemente el interés que se tenga particularmente sobre algo marcará el horizonte hacia el cual se gira sin dejar a un lado la tradición histórica, la cultura, el medio social en el cual hemos crecido, nuestras aptitudes y actitudes particulares los sueños y obstáculos que en la vida a cada momento son presentados.

Ahora bien, una comunidad humana se convierte realmente en una cultura autocrítica, en gran medida, a través de la automediación educativa en el ámbito escolar. Por la acción mediadora de la escuela, la comunidad puede valorar y apreciar su cultura empírica; puede ser crítica con respecto a sí misma y puede finalmente comenzar a implementar nuevos ciudadanos que afiancen un futuro mejor.

La forma integrada de los dos vectores de la educación consolida el giro del nivel empírico de la cultura, donde un conjunto de significados y valores configuran la vida de un grupo humano, hacia un nivel crítico, superestructural, donde la cultura ejerce un control del sentido histórico. Esta segunda dimensión de la cultura pone

el énfasis en que la cultura es, fundamentalmente, descubrir, expresar, validar, criticar, corregir, desarrollar la autenticidad requerida para promover la colaboración intelectual cosmopolita. El papel que ha de jugar el punto de vista superior de la cultura afronta el reto de discernir las posibilidades para generar una comunidad intercultural con valores interculturales.

La escuela, evidentemente, hace parte de la dialéctica de la comunidad. Ésta consiste en la tensión creativa o un equilibrio ecuánime entre los dos principios opuestos de cambio social: La intersubjetividad primordial espontánea y la inteligencia práctica. Ambos principios forman parte de la infraestructura de una sociedad y como tal, involucran las relaciones de la vida cotidiana, los sistemas tecnológico y económico, y la organización política. Esta infraestructura, cabe anotar, tiene una dialéctica más compleja que la índole meramente económica en que Marx la había estudiado. De otro lado, la cultura como punto de vista superior crítico de sí misma, es el componente superestructural del todo social. No es, en consecuencia un fenómeno derivado de una infraestructura económica sino que tiene un poder crítico y transformador, una acción eficaz sobre la infraestructura. Dicha tarea, ya lo hemos afirmado, constituye la dimensión propiamente cosmopolita de la cultura.

Ahora bien, la escuela es un factor fundamental de la organización social y política pero, no menos recoge la dimensión de la intersubjetividad espontánea y de la vida cotidiana de una comunidad. Forma entonces parte de la dialéctica de la infraestructura de la sociedad. Pero, es más, la escuela es un factor insustituible

del punto de vista superior de una cultura. En ese sentido, hemos hablado de la escuela cosmopolita en cuanto mediadora de lo local y lo global; de la cultura empírica e histórica particular y la cultura cosmopolita global que ha de implementarse en nuestra época.

Para alcanzar ello, lo importante es tal vez promover el cambio o, la conversión integral, en las escuelas, en quienes las dirigen, las administran y laboran en ellas. Se trata de cambiar la mentalidad imperante actual que ha hecho de la escuela un negocio a expensas de las necesidades de los otros; que se ha reducido al consabido esquema informativo – bancario; que niega la capacidad creativa de estudiantes y maestros y se inocula frente a su poder transformador de la realidad ética y política de la comunidad; que reproduce y multiplica de manera acrítica sesgos dramáticos, individuales, grupales y generales del mundo de la vida cotidiana.

La escuela cosmopolita como parte de la síntesis creativa de la dialéctica de la comunidad, no puede elegir un único principio de desarrollo para aniquilar o para anular al otro. Tal opción excluyente genera violencia y acelera la decadencia de una comunidad. Por consiguiente la escuela no puede estar simplemente a favor del desarrollo utilitarista de una inteligencia práctica; tampoco puede ser sólo un espacio de romántica intersubjetividad. Los valores culturales, cuando ellos mismos son auténticos y son cultivados en la escuela, hacen posible la integración

y cooperación creativa entre ambos principios opuestos, afianzando así el despliegue de la comunidad en términos de progreso.

Ésta síntesis creativa de la escuela cosmopolita ha de llevar el signo de una creatividad artística que es posible gracias a la distancia estética que el punto de vista cosmopolita proporciona. Dentro del análisis que Doran realiza respecto a la obra de Lonergan, precisa que la inteligencia es artística en virtud de su fidelidad a los preceptos trascendentales: presta atención, sé inteligente, sé razonable, sé responsable, ama y, en virtud de la promoción de la escala integral y genuina de preferencias.

La mentalidad cosmopolita de la escuela en nuestro tiempo, debe asumir la responsabilidad de generar precisamente los valores culturales que sean capaces de formar una red intercultural de comunidades humanas empeñadas en un estilo de vida alternativo. Estos valores no sólo se encuentran en el nivel cotidiano sino en el nivel superestructural de la cultura; lo cual significa que la escuela se preocupa por hallar una orientación y dirección en la historia, e igualmente por tratar de dirigirla de manera razonablemente humana.

3.5 Tareas de la escuela hoy

El horizonte cosmopolita en que se despliega la escuela sintetiza todas sus tareas en la promoción de una conversión integral: psicoafectiva, intelectual, moral, religiosa y política. Hacia dicha conversión tienden todos sus esfuerzos y de tal conversión provienen todos sus frutos y hallazgos.

Lonergan define la conversión como un dar media – vuelta y poner un nuevo comienzo; como un cambio de versión, o lo que es lo mismo, un cambio radical de horizonte y por lo tanto de dirección en la vida.⁷⁴

El carácter integral de la conversión nos muestra la interdependencia entre las dimensión psicoafectiva, intelectual, moral, religiosa y política. Si bien, Lonergan nos aclara que aunque la conversión religiosa eleva la conversión moral y la conversión moral eleva la intelectual, no se debe inferir que tenga que darse primero la intelectual y luego la moral, etc. Hay una interdependencia constitutiva entre todas.⁷⁵

⁷⁴ Lonergan, Bernard. *Método en teología*. Op. Cit. pp. 229 – 238.

⁷⁵ Aunque la conversión es un acontecimiento eminentemente personal, no es puramente privado. Ciertamente los individuos contribuyen a esta ampliación de horizontes, pero es solamente en el interior del grupo social donde estos elementos constituyen un cuerpo y sólo con tradiciones centenarias se realizan desarrollos importantes. Saber que la conversión es religiosa, moral, intelectual, psíquica, política; discernir entre conversión auténtica e inauténtica, reconocer su diferencia en sus frutos, todo esto exige una profunda seriedad y una sabiduría madura que el grupo social no obtiene ni conserva fácilmente. De ahí, que la escuela apunte fundamentalmente a promover la conversión. Cfr. Lonergan, Bernard. *Método en teología*. Op. Cit. p. 263

La conversión psico-afectiva: posibilita que imágenes y sentimientos nuevos y libres emerjan de la psique y encuentren símbolos apropiados con los que se contrarresten símbolos, sentimientos e imágenes de orden aniquilador o tanático; se trata de un proceso que con frecuencia necesita del analista que ayude a emanciparlos de los desordenes de nuestro estado no intencional inconsciente; que ayude a que este inconsciente coopere con toda la estructura de nuestro ser a nivel personal y colectivo⁷⁶.

La escuela fomenta esta conversión con sus procesos de atención a cada uno de sus estudiantes, maestros y colaboradores, procurando comprender y promover el desarrollo del arte dramático de su existencia y a tener éxito en él. Al interior de la escuela el individuo debe crecer en la autocomprensión de sus dinanismos psicoafectivos; a identificar sus sentimientos y afectos porque desde ellos se va conformando su apreciación del valore de la vida, de los demás, y del entorno. La escuela debe disponer de espacios, personas competentes y ejercicios adecuados que posibiliten esta conversión.

La conversión intelectual: Ésta consiste fundamentalmente en remover el mito de que conocer es mirar bien; de que lo real es lo que está allá afuera ahora y de que ser objetivo es tener contacto immaculado con ello. Se trata de comprender

⁷⁶ La conversión Psico-afectiva no fue originalmente propuesta por Lonergan, que se refirió solamente a la intelectual, la moral y la religiosa. Los trabajos de Robert M. Doran sobre el sujeto y su psique, junto con otras aproximaciones de Bernard Tyrrell, consolidaron esta propuesta de una conversión psico-afectiva la que, expuesta a Lonergan, contó con su aceptación y respaldo entusiasta.

que el conocimiento humano es un hecho dinámico que implica una mediación de los significados y los valores humanos. Que sólo se conoce cuando se afirma con verdad que algo es realmente lo que es; cuando se entiende la objetividad como la consistencia e invulnerabilidad de una relación inteligible que un juicio expresa y no, como una propiedad de lo que está allá afuera ahora; cuando se comprende en qué consiste el comprender humano y se sacan a la luz sus normas de objetividad, verdad y autotrascendencia; cuando se entiende que el paradigma del verdadero conocimiento no es únicamente el conocimiento científico, sino el llegar a hacer afirmaciones virtualmente incondicionadas, las que pueden obtenerse, además, en la vida cotidiana, en las artes, en las actitudes místicas y religiosas, etc.

La conversión moral: Por medio de ésta, el sujeto cambia el criterio de sus decisiones y elecciones sustituyendo las satisfacciones por los valores. Transforma su vida ética de un cálculo de placeres y dolores, a una deliberación balanceada, a una elección razonable y a una promoción de la escala integral de preferencias humanas. A medida que crece el conocimiento de la realidad humana, y los valores humanos se afirman, se adquiere la independencia de los mayores, lo que posibilita el camino hacia la autenticidad. Sin embargo, acercarse a esa autenticidad es fruto del descubrimiento personal y sus esfuerzos por hacer elecciones libres. La persona descubre que por sí misma ha de elegir lo que ella misma decida ser y hacer consigo misma. Se eleva al plano de una ética existencial y de una responsabilidad solidaria.

La escuela ha de fomentar este proceso de maduración hacia una ética existencial y de responsabilidad solidaria para con la comunidad. A través del conocimiento de los sentimientos morales de sus miembros, a través de su examen y de su reflexión, a través de tareas y acciones que fomenten la autonomía y la cooperación responsables. Sin presión ni fuerza, ella misma debe valorar la individualidad pero debe mediar entre las distintas individualidades, con el ánimo de buscar el crecimiento individual y colectivo que lleven a la autorregulación, a elevar los niveles de autoestima y la autodisciplina.

El estado debe comprometerse al respecto pues ni debe permitir que haya grandes diferencias y estratos entre las escuelas como instituciones. Debe garantizar el libre acceso a ella por igual y en las mismas condiciones a todos los ciudadanos, con el ánimo de crear sujetos cognoscentes capaces de innovar y utilizar sus conocimientos para enfrentar las diversas dinámicas y cambios dentro de un mundo global.

La escuela, de otro lado, debe tener una fundamentación filosófica que permita enfrentar los retos actuales (violencia, inseguridad, pérdida de esperanza) y logre un direccionamiento a las juventudes que son su responsabilidad y que vienen en camino.

En el espacio escolar debe haber una promoción integral de los valores vitales, sociales, culturales, personales, artísticos y religiosos, tanto de la comunidad local, como de la humanidad, en general.

La Conversión religiosa: Consiste en ser dominado por el interés último. Es una entrega total y permanente de sí mismo de manera irrestricta; no a la manera de un acto, sino de un estado dinámico que es anterior a los actos subsecuentes y es también su principio. Lonergan explica que la conversión religiosa se interpreta de maneras diferentes según el contexto de las diferentes tradiciones religiosas. La conversión religiosa como las otras, es una modalidad de autotranscendencia, es una conversión a un estado de total e irrestricto de enamoramiento, como fundamento eficaz de toda autotranscendencia, ya sea en la consecución de la verdad o en la realización de los valores humanos, o en la orientación que el hombre adopta con relación al universo, a su fundamento y a su finalidad. Aquí el autor nos aclara que aunque la conversión religiosa eleva la conversión moral, y la conversión moral eleva la conversión intelectual, no se puede inferir que se dé primero la conversión intelectual, luego la moral, y finalmente la religiosa, pues expresa él mismo, que lo primero es el don que Dios hace de su amor en nosotros, ese amor hace posible una mirada nueva que descubre los valores, la fuerza del mismo amor los realiza y en esto consiste la conversión moral.

Si bien, la escuela contemporánea ha dejado de ser estrictamente confesional, ello no obsta a que se promueva un pluralismo religioso de manera respetuosa; a que se promueva un estudio comparado de las religiones; a que se analice desde la perspectiva religiosa el problema del mal, de la violencia y del terror humanos y se debata acerca del valor de la fe religiosa, en general. Es igualmente relevante una crítica de los fanatismos y fundamentalismos, de las falsas morales y de los ritualismos sin una fe sólida.

*La conversión política*⁷⁷: Ésta se puede comprender como el giro radical de la acción humana de las satisfacciones de bienes primarios hacia una promoción integral de la escala de preferencias valorativas como criterio de las decisiones. Consiste en el paso de una concepción del ejercicio del poder como algo que se ejerce sobre y contra los otros, a un ejercicio del poder con y para los otros. En esta conversión se insiste en que la fuente del poder se halla en la cooperación de la comunidad y no en la sustitución perpetua y violenta de un grupo fuerte por otro que lo es más. Esta conversión lucha, igualmente, por traducir e implementar en nuevas instituciones concretas, toda la riqueza de las conversiones precedentes. Éstas, sin la implementación política e institucional de un nuevo orden humano, quedarían sin concreción histórica.

⁷⁷ Lonergan tampoco hizo mención de esta conversión. Ella ha sido acuñada por James L. Marsh en varias conferencias sobre el pensamiento de Lonergan y ha ido ganando aceptación en la comunidad de estudiosos del pensador canadiense.

Tarea fundamental de la escuela es construir lineamientos claros basados en una política clara para el hombre real de esta época (donde no se desconozcan los cambios tecnológicos, la revolución de la informática, los cambios en la genética, entre otros). Establecer conexiones interdisciplinarias que permitan el diálogo de saberes, la investigación en equipo, la discusión con otros agentes de matrices culturales que converjan con esta preocupación.

La escuela es política, no en el sentido partidista y proselitista excluyente, sino en el sentido de que ella forma a los ciudadanos para que conozcan, conserven y recreen el bien sagrado que significa la comunidad; para que la mantengan viva en sentimientos, valores y acciones renovadas; para que en ella misma se experimenten procesos democráticos de discusión pública, deliberación y toma de decisiones libres por parte de sus agentes. La escuela ha de ser, entonces, comunidad que se fortalece por juicios, decisiones y compromisos comunes.

A modo de conclusión, Lonergan es consciente del surgimiento de nuevos enfoques y desarrollos en el ámbito escolar y nos invita a comprender que se hace urgente un cambio en los lineamientos de la escuela tradicional. Cambio que conduce a una transformación en el sujeto de la educación que la capte y valore en su proceso de transformación dinámico.⁷⁸

⁷⁸ Lonergan en *Filosofía de la educación*, es claro al decirnos que la educación debe o bien retroceder a los estándares intelectual y moral de una época precientífica, o ir hacia delante a una utilización mayor del método científico en el desarrollo de las posibilidades de una experiencia creciente y en expansión. Dejando claro el papel del sujeto cognoscente, existencial orientador hacia el bien de orden y transformador.

Es compromiso primordial para las personas involucradas en el ámbito escolar, cambiar la forma de comprenderse a sí mismas como agentes y partícipes del bien humano en general. Se necesita un cambio en el porqué, el para qué y el cómo de una nueva educación y aprendizaje. Para ello se exige una re -
aprehensión filosófica básica, amplia, dinámica, crítica y heurística de los contenidos teóricos y éticos que se desarrollen al interior de la escuela y que reviertan en la comunidad.

CONCLUSIONES

Este trabajo ha intentado ser una primera aproximación en el esfuerzo por comprender los elementos fundamentales sobre los que, a partir del pensamiento de Lonergan, se podría analizar el papel de la escuela como mutua automediación entre el individuo y la comunidad, hecho que conlleve a la transformación de la misma y por ende a ser participe dentro de los cambios urgentes que apremian a la sociedad globalizada.

De manera específica, hemos recopilado puntualmente las conclusiones, así:

1. Lonergan en *Filosofía de la Educación* es consciente del surgimiento de nuevas metodologías, de nuevos enfoques y desarrollos en la forma de apreciar el mundo; formas que nos han ampliado el horizonte del saber humano, entendiendo la urgencia de cambiar los lineamientos de la educación tradicional. Cambio que supone una nueva concepción de la escuela y de los sujetos partícipes en ella dentro de un proceso de transformación dinámico y conflictivo. En donde el ser humano ha de comprenderse a sí mismo como agente y como partícipe del bien humano.
2. Las ideas educativas y pedagógicas de Lonergan, ayudan a redefinir los fines remotos y próximos de la educación, así como favorecer un trabajo cooperativo y

metódico en un contexto dinámico contemporáneo; contexto constituido a su vez por varios contextos dinámicos; el de las ciencias, la filosofía, la ética, la historia, el arte, la psicología.

3. Con base en las ideas directrices del pensador canadiense bajo estudio, nos hemos acercado críticamente a realidades que resultan ser originantes para la labor fundamental de la escuela, siempre y cuando se llegue a ellas como resultado de conversiones o transformaciones revolucionarias en uno mismo y en el seno de una comunidad particular. Para establecer dinámicamente esas bases Lonergan invita a un autodescubrimiento y ensamblaje gradual de algunas nociones, consideraciones, significados, valores, pero sobre todo, invita a una autoapropiación de la interioridad personal y comunitaria de quienes participan en el proceso educativo.

4. Las bases de una filosofía de la educación propuestas por Lonergan, atañen de manera muy especial a las nociones de comunidad, existencia e historia. Las que proporcionan el contexto en el cual se enmarca la reflexión educativa y hacen más concreta la tarea constitutiva y comunicativa propias de la escuela en la medida de la autonomía personal y colectiva de la especie humana.

5. La comunidad se convierte en la fuente, el proceso, la realización y el resultado de poder compartir la significación humana en todas sus variedades, en sus diversos géneros y en sus diversos grados de realización. Es en la escuela donde

se da un proceso dinámico y autotrascendente por medio del cual no solamente se crea un mundo a través de la experiencia sino que permite confrontarlo con el de los otros, y en este intercambio se va construyendo el camino para trascenderlo. El individuo y los grupos humanos se abren camino hacia un logro personal y comunitario por medio de la escuela, pero dicho trayecto también supone una herencia valiosa que una generación hace a la siguiente, con base en la creencia y la entrega amorosa.

6. La relación de *mutua automediación* se da entre las matrices culturales y el significado y valor que estas le concedan a los procesos personales y comunitarios de autoapropiación y autoafirmación de los seres humanos en la historia. Lonergan nos entrega una orientación para construir una sociedad que no olvide la tradición histórica de los pueblos, que reconstruya lineamientos basados en la comunidad, en la autoapropiación personal y comunitaria.

7. La base de cualquier proceso social, es la búsqueda de una emancipación donde el estudiante sea libre y consciente de su situación en el mundo. Se trata de dejar huella, se trata de no pasar porque sí en la vida, sino de contribuir como lo decimos anteriormente, en la creación de un tejido social sólido que nos permita vivir en armonía no solo como seres humanos sino con nuestro planeta y con los otros seres que hacen parte de nuestra realidad.

8. Lonergan dirige a entender que todo esto es posible y que hay una alternativa de cambio frente a la problemática que se gesta en el espacio escolar en nuestro país y más allá de sus fronteras.

9. En la escuela se combinan dos tipos de mediación: la mediación mutua y la auto mediación sintetizándose de manera creativa en una mutua auto mediación. El espacio escolar es altamente privilegiado para el encuentro interpersonal y comunicativo mismo. Un primer paso en la construcción de una respuesta a este crucial interrogante, concibe la educación como un tipo de mediación entre las matrices culturales de una comunidad humana y el significado que éstas descubren o generan para hacer posible la realización de los seres humanos en la historia.

10. Una nueva estrategia educativa, una nueva propuesta para llevar a la escuela, integra en torno a la noción de Cosmópolis los dos vectores-fuerza de una educación concebida como creación, logro o adquisición de la autonomía personal, y una educación concebida como la herencia, el don, el legado que una generación comunica a la siguiente hacia una mayor autonomía y solidaridad de los pueblos. En esta forma, una educación cosmopolita es esencialmente emancipatoria. Las culturas y sus instituciones educativas en general, y nuestro país en particular, no deben ignorar este reto.

11. La tarea de la escuela, es dirigir hacia una nueva cultura, frente a diversas dinámicas y cambios dentro de un mundo global. Escuela que debe tener una fundamentación filosófica que permita enfrentar los retos actuales (violencia, inseguridad, pérdida de esperanza) y logre un direccionamiento a las juventudes que vienen en camino.

CONCLUSIÓN PERSONAL

Cuando me interrogo en las preguntas para la reflexión, para la inteligencia y para la deliberación estoy utilizando mi inteligencia; cuando hago que mis estudiantes o personas cercanas lo hagan y, ellos se percatan de que ocurre lo mismo con ellos, es posible crear un proyecto pedagógico basado en la deliberación y la reflexión que me lleva a ir más allá de lo que ya conozco e, incluso, más allá de Lonergan que ha sido un motivador de estas reflexiones. El proceso explícito a lo largo de este trabajo, me ha dejado claro que existe una mutua auto mediación entre lo que hago como educadora y lo que mis estudiantes hacen en su rol; que lo que hago no implica repetir conocimientos que en la sociedad actual del conocimiento se encuentran fácilmente, sino que mi quehacer obedece más a la necesidad de transformar nuestras propias vidas en todas sus dimensiones, nuestros comportamientos psico-afectivos, intelectual, social, moral, político, religioso, dentro de un proceso abierto y siempre revisable de conversión integral.

La fuente, la base o, el fundamento de la educación se encuentra en las matrices culturales, y su expansión, expresión o campo de influencia se encuentra en la autoconciencia y en la libre autodeterminación y autoafirmación histórica de sus individuos y de sus grupos.

Nuestro compromiso con Lonergan radica en no pasar desapercibidos frente a sus postulados, ampliando información al respecto y vivenciarlo en la práctica personal, sin desconocer elementos fundamentales como la autonomía y autoafirmación histórica de los individuos y de la sociedad. En esta forma, la escuela, podrá ser concebida de manera original en nuestro siglo, como un espacio primordial mediador entre las matrices culturales y el significado y el valor que en ellas se descubre o se otorga a los procesos concretos de autonomía y autoafirmación histórica de los individuos y de los grupos humanos.

BIBLIOGRAFÍA

Barrera, P. J. (1980). "Educación con presupuestos". *Revista Javeriana* 468: 217-224.

Barrera, P. J. & Acero, J. L. (1989). "Cultura e integración educativa". *Ponencia ICETEX-Colombia*, Universidad Autónoma de Guadalajara.

Crowe, F. E. (1985). *Old Things and New: A Strategy for Education*. Atlanta: Scholars Press.

Doran, Robert. (1990). *La teología y las dialécticas de la historia*, México: UIA/JUS.

Lonergan, B. (1972). *Método en teología*. Salamanca: Sígueme. Trad. G. Remolina.

Lonergan, B. (1988). *Collection* (2nd. ed.). CWL. 4. (F.E. Crowe & R. M. Doran Eds.). Toronto: University of Toronto Press.

Lonergan, B. (1993). *Filosofía de la educación*. México, UIA (Trd. A. Bravo).

Lonergan, B. (1996). *Philosophical and Theological Papers, 1958-1964*. Ed. By R. C. Croken, F. Crowe & R. M. Doran. Collected Works of B. Lonergan, Vol. 6, Toronto: University of Toronto Press.

Lonergan, B. (1984). "The Mediation of Christ in Prayer". *Method. Journal of Lonergan Studies*, pp.160 -182.

Lonergan, B. (1957). *Phenomenology and Logic: The Boston College Lectures on Mathematical Logic and Existentialism*. CWL 18, Toronto: University of Toronto Press.

Lonergan, B. (1999). *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*, (Tr. F. Quijano), Salamanca: Sígueme; México: UIA, 1999.

Lonergan B. (1968). *The Subject. The Aquinas Lecture, 1968*. Under the Auspices of the Wisconsin-Alpha Chapter of Sigma Tau. Milwaukee: Marquette University Press. También en: *A Second Collection, Papers by B. Lonergan*. (W.F.J.Ryan & B.J.Tyrrell, eds.). London: Darton, Longman & Todd, 1974, pp. 69-86. Traducción de Francisco Sierra G., Fotocopias, Bogotá, autorizado por *The Bernard Lonergan Trustees* (03.1995).

Lonergan. B. (1949) "*Towards a Definition of Education*" ("Hacia una definición de educación"). Fotocopias.

Lonergan, B. (1996) “The Mediation of Christ in Prayer”, en: *Philosophical and Theological Papers 1958-1964*. CWL Vol. 6, pp. 160-182.

Meynell, Hugo A. (1976). “On the aims of Education”, en: *Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, Vol. X (July 1976), pp. 79-97.

Sierra-Gutiérrez, F. (1990). *Sentido y Método en Ciencias Sociales*. Bogotá. ICETEX-COLCULTURA.

Sierra-Gutiérrez, F. (1993). “Educación para la Cosmópolis. (Fundamentos de una filosofía de la educación)”, en: *La Investigación en la U. Javeriana - Memorias IIº Congreso*. Bogotá: PUJ, pp. 77-84.

Sierra-Gutiérrez, F. (2002). “La comunidad como sujeto”, en: *Universitas Philosophica*, 29 (Diciembre 2002): 79-118.

