



Salvar a la humanidad, realizándola: nuevos factores y desafíos para la educación humanista en la sociedad de la información desde la perspectiva de Bernard Lonergan

Juan Martín López-Calva
juanmartin.lopez@upaep.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-6948-8556>

Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Realizó dos estancias postdoctorales en el Lonergan Institute de Boston College. Es Decano de Artes y Humanidades de la UPAEP y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores y de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación. Sus líneas son: Educación humanista, Educación y valores, Ética profesional y Pensamiento complejo

Resumen - Resumo - Abstract

En su serie de conferencias sobre diversos temas educativos realizada en Cincinatti en 1959 y publicada bajo el título original de *Topics in Education* (1993) que se tradujo por Armando Bravo y se publicó en español como *Filosofía de la Educación* (1988), el filósofo canadiense Bernard J.F. Lonergan incluye en su primera lección que dedica al problema de una Filosofía de la Educación, un apartado que titula *Nuevos factores en la educación contemporánea*. En esta sección plantea tres factores desafiantes para la educación moderna que son: las masas, el nuevo aprendizaje y la especialización. Este trabajo hace parte del supuesto de que estos nuevos

Em sua série de palestras sobre vários tópicos educacionais realizada em Cincinatti em 1959 e publicada sob o título original de *Tópicos na Educação* (1993), que foi traduzido por Armando Bravo e publicado em espanhol como *Filosofia da Educação* (1988), o filósofo canadense Bernard JF Lonergan inclui em sua primeira aula que dedica ao problema de uma *Filosofia da Educação* uma seção intitulada *Novos fatores na educação contemporânea*. Nesta seção, ele levanta três fatores desafiantes para a educação moderna, que são: as massas, o novo aprendizado e a especialização. Este trabalho parte do pressuposto de que estes novos

In his series of lectures on different educational topics held at Cincinatti in 1959 and published under the original title of *Topics in Education* (1993) which was translated by Armando Bravo and published in Spanish as *Philosophy of Education* (1988), the Canadian philosopher Bernard J. F. Lonergan includes in his first lesson that he dedicates to the problem of a *Philosophy of Education*, a section entitled *New factors in contemporary education*. In this section he raises three challenging factors for modern education which are: the masses, the new learning and specialization. This work is part of the assumption that these new factors are still in force today

factores siguen vigentes hoy y hace una reinterpretación de los elementos que en este siglo XXI, sesenta y dos años después de dicha conferencia, configuran cada uno de estos nuevos factores. Para esta reinterpretación se parte de la noción heurística de Educación personalizante y de construye una matriz en la que se cruzan los tres nuevos factores planteados por Lonergan con cuatro campos de desafíos para la educación contemporánea: el desafío antropológico, el desafío epistemológico, el desafío ético y el desafío social. El objetivo de este artículo no es, por supuesto, aportar soluciones o recetas para resolver los desafíos que presenta cada uno de estos factores sino plantear un esquema de análisis que permita identificar los problemas y distinguir sus elementos para poder a partir de esta aportación metodológica, ir construyendo proyectos de intervención en cada uno de ellos.

fatores ainda estão em vigor e faz uma releitura dos elementos que neste século XXI, sessenta e dois anos após a referida conferência, configuram cada um destes novos fatores. Para essa reinterpretação, partimos da noção heurística de personalizar a educação e construímos uma matriz em que os três novos fatores propostos por Lonergan se cruzem com quatro campos de desafios para a educação contemporânea: o desafio antropológico, o desafio epistemológico, o desafio ético e o desafio social. O objetivo deste artigo não é, evidentemente, fornecer soluções ou receitas para resolver os desafios apresentados por cada um destes fatores, mas propor um esquema de análise que permita identificar os problemas e distinguir os seus elementos para poder, com base sobre este contributo metodológico, construir projectos de intervenção em cada um deles.

and makes a reinterpretation of the elements that in this 21st century, sixty-two years after this lecture, configure each of these new factors. For this reinterpretation, we start from the heuristic notion of personalizing education and build a matrix in which the three new factors proposed by Lonergan intersect with four fields of challenges for contemporary education: the anthropological challenge, the epistemological challenge, the ethical challenge, and the social challenge. The objective of this article is not, of course, to provide solutions or recipes to solve the challenges presented by each of these factors, but to propose an analysis scheme that allows identifying the problems and distinguishing their elements in order to be able to, based on this methodological contribution, build intervention projects in each of them.

Palabras Clave: educación, masas, nuevo aprendizaje, especialización, desafíos

Palavras-chave: educação, massas, novas aprendizagens, especialização, desafios

Keywords: education, masses, new learning, specialization, challenges

Recibido: 01/04/2021

Aceptado: 07/08/2022

Para citar este artículo:

López-Calva, J. (2022). Salvar a la humanidad, realizándola: nuevos factores y desafíos para la educación humanista en la sociedad de la información desde la perspectiva de Bernard Lonergan. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 9(18). 223-240.

Salvar a la humanidad, realizándola: nuevos factores y desafíos para la educación humanista en la sociedad de la información desde la perspectiva de Bernard Lonergan

Introducción: la educación como problema práctico

La filosofía es una reflexión sobre la situación humana en un nivel último. Es un pensar fundamental acerca de la situación humana. Y la educación es el gran medio para transformar la situación humana. Cambia las mentalidades y voluntades de la gente, y lo hace en una edad en que tal cambio puede producirse más fácilmente. -- 'Apodérense de ellos cuando son jóvenes.' -- En consecuencia, la filosofía y la educación son interdependientes. La filosofía es el componente reflexivo y la educación es el componente activo en el nivel último de reflexión y acción en la vida humana. La filosofía es la guía y la inspiración de la educación, y la educación es la verificación, la justificación pragmática de la filosofía. Ustedes ven, pues, cómo se enlazan las dos nociones de la filosofía y de la educación de la manera lo más cercana posible en el pensamiento de Dewey. (Lonergan, 1988, p. 8.)

El mundo vive en una etapa dominada por el pragmatismo que según Lonergan (1999, cap. 6) se debe a la entronización del conocimiento de sentido común y su absolutización como única forma válida de conocimiento. El conocimiento de sentido común tiene como características fundamentales según este autor: relacionar al mundo con la experiencia subjetiva de cada persona o grupo, centrarse en lo inmediato, útil y práctico y por lo tanto desdeñar el conocimiento propio de la teoría que es un conocimiento de más largo aliento, que relaciona los objetos y fenómenos del mundo entre sí y que busca explicaciones profundas para comprender y conocer el mundo, sin importar si tiene o no aplicaciones prácticas en lo inmediato.

Este dominio del conocimiento de sentido común y la exclusión de la teoría, propia de las ciencias y la filosofía da como resultado lo que el filósofo cana-

diense llama el “ciclo amplio de decadencia de las civilizaciones” (Lonergan, 1999, cap. 7).

La educación no está exenta de este mundo práctico, utilitario y eficientista en la que lo que cuenta es la utilidad económica, política o mediática que se obtenga lo más rápidamente posible sin importar si lo que se plantea tiene fundamento, veracidad o validez ética. Enfrentamos una educación orientada hacia el mercado en la que el conocimiento mismo se ha vuelto una mercancía, el mundo en el que Bruner (2006) habla de “mercadización del conocimiento” y “mercadización de la educación superior”.

Desde esta mirada propia del conocimiento inmediato y utilitario es lógico que el debate en lo educativo, la investigación educativa, las políticas públicas en educación y la concepción de la formación de los educadores del futuro o de los docentes en servicio se centiendan como tareas eminente y exclusivamente prácticas en las que se deben construir o importar métodos, técnicas, estrategias, herramientas eficientes para responder a las demandas educativas del mundo que se encuentra según mucho autores en un auténtico cambio de época.

Pero la concepción de la educación como una tarea meramente práctica en la que las políticas públicas y la formación de los docentes deben responder únicamente a la pregunta por los cómo del proceso de formación de los respuestos que requerirá el sistema económico en los años por venir en lugar de partir de la pregunta por el qué y el para qué se debe educar a las futuras generaciones de ciudadanos hacen que las tendencias internacionales apunten hacia lo que Nussbaun (2010) llama una educación para la renta, es decir, para el crecimiento del PIB de los países, en lugar de construir sistemas educativos que brinden las herramientas necesarias para que los niños se vuelvan ciudadanos capaces de sostener y consolidar sociedades plenamente democráticas en las que valga la pena vivir.

Se atribuye a Einstein la frase que dice que “hablamos de teoría cuando sabemos todo pero las cosas no funcionan. Hablamos de práctica cuando las cosas funcionan pero no sabemos por qué. Aquí hemos logrado reunir teoría y práctica. Nada funciona y nadie sabe por qué” (.). Dentro del humor y la ironía de esta cita, se encuentra una afirmación muy valiosa para entender la crisis educativa por la que pasan actualmente la mayoría de los sistemas escolares y universitarios del mundo. Se trata de la constatación de que los problemas prácticos no pueden resolverse solamente atendiendo a lo práctico

porque en el fondo de toda crisis práctica existe a menudo una crisis teórica, una crisis de comprensión de lo que está pasando, de lo que está haciendo que las prácticas fracasen.

De esta frase de Einstein podemos inferir la relación entre teoría y práctica para poder afrontar los problemas educativos, la relación que plantea Lonergan en el epígrafe de este apartado cuando a partir del análisis de los planteamientos de Dewey, afirma que hay una relación intrínseca entre filosofía y educación.

Porque la filosofía es la dimensión o el vector reflexivo sobre la situación humana en su nivel último y la educación es el gran medio para transformar esta situación humana. La educación puede cambiar las mentes y los corazones de las sociedades desde edades muy tempranas en las que el sujeto es aún un material dúctil y moldeable que tiene la receptividad necesaria para apropiarse de las nuevas ideas y valoraciones necesarias para cambiar el mundo.

De manera que la filosofía es el componente reflexivo y la educación es el componente activo para ir transformando la vida humana según las demandas de los tiempos. La educación es pues una tarea práxica, no meramente teórica, no exclusivamente práctica, sino una síntesis en la que idealmente las prácticas deben ser iluminadas de manera sistemática y continua por la reflexión teórica.

1.-Los nuevos factores de la educación

Tenemos, pues, tres problemas fundamentales respecto a la educación contemporánea: Primero, está el problema de las masas, la manera de educar a todos. Segundo, está el nuevo aprendizaje, que no es meramente un añadido a los antiguos temas, sino su transformación de una u otra manera. Finalmente, está el problema de la especialización: el nuevo conocimiento es como una montaña, está dividido y no se ha asimilado. (Lonergan, 1998, pp. 16-17.)

En las conferencias de Cincinatti de las que toma este artículo los nuevos factores que señala Lonergan como relevantes para la educación contemporánea, el autor se está dirigiendo a un público básicamente de directores escolares y profesores de instituciones confesionales católicas que viven inmersos en lo que el mismo filósofo denomina un horizonte o una cultura

ra clásica, en la que la filosofía se concibe como un conjunto de grandes verdades, categorías y valores inmutables y transculturales, aplicables a cualquier época y contexto sociocultural. La Iglesia Católica no ha iniciado aún el Concilio Vaticano II que según las palabras del Papa Juan XXIII que lo convocó, buscó un *aggionamento*, es decir, una actualización, una puesta al día de un pensamiento esencialista que ya no respondía al mundo cambiante de la modernidad.

De manera que tal como pretendió hacer con toda su obra, Lonergan busca plantear a este público una visión nueva, la de una filosofía concreta que hable de la educación concreta en contextos concretos en los que se está viviendo ya no una mentalidad clásica sino un horizonte histórico, una cosmovisión que entiende al mundo y a la vida humana como elementos cambiantes y en constante movimiento.

Por esta razón el autor plantea que la educación se debe pensar para los seres humanos del momento porque el problema de la educación es siempre, el problema de la educación hoy, puesto que: "...No se trata de educar a los primitivos, ni a los antiguos egipcios, ni a los griegos, ni a los medievales, ni a la gente del Renacimiento, sino a la gente de hoy..." Lonergan, 1998, p. 19)

Se trata de construir una educación que esté a la altura de nuestra época. Para ello, plantea que debemos modificar radicalmente nuestra noción de la filosofía de la educación de manera que pueda introducirse en ella la categoría Hoy.

¿Cómo la introducimos *hoy* en las categorías de cualquier filosofía? Eso no se logra si la filosofía maneja simplemente verdades atemporales. ¿Cómo incorporan ustedes en sus ideas filosóficas dicha noción *en este tiempo*?...Si concebimos la filosofía simplemente como una cuestión de verdades eternas, atemporales, entonces uno no tiene respuesta a tales preguntas. Tal filosofía no se puede hacer a tiempo. Es atemporal. (Lonergan, 1998, p. 19.)

A partir de esta ruptura con la filosofía medieval, con la idea de una *philosophia perennis* el autor plantea que en el mundo contemporáneo existen tres grandes factores que son nuevos y que deben ser atendidos por la filosofía de la educación para de ahí ser traducidos a la concepción y planeación operativa de una educación que responda a los desafíos de los tiempos.

Estos tres factores son, en primer lugar el problema de las masas, es decir, el reto de educar a todos los niños y adolescentes en un mundo cada vez

más poblado y dejar de lado la visión elitista clásica de la educación como un privilegio para unos cuantos. En segundo lugar está el problema del nuevo aprendizaje que Lonergan considera con razón que no es simplemente el que se vayan sumando conocimientos actuales a los que tradicionalmente se enseñaban sino que se trata de una nueva organización y de una transformación de los conocimientos.

Finalmente, se encuentra el problema de la especialización porque el conocimiento nuevo crece de manera exponencial y es como una cima por ascender porque está dividido y no se ha asimilado, tema que ha desarrollado ampliamente Edgar Morin (1999) en toda su obra en la que plantea que la especialización cerrada ha generado una nueva ignorancia en la que sabemos cada vez más acerca de las partes pero ignoramos el todo y somos incapaces de asimilarlo e integrarlo.

2.-Las masas y sus desafíos

El pensar en liquidar nuestra sociedad industrial y tecnológica es pensar en liquidar la mayor parte de la población presente de la tierra. Así como la tecnología fue la que hizo posible el crecimiento de la población, así la destrucción de la tecnología significaría revertir el crecimiento de la población. Las masas están ahí, y plantean un problema pedagógico. (Lonergan, 1998, p. 15.)

Según la visión de Lonergan, el desarrollo de la sociedad industrial y tecnológica fue un elemento clave que detonó el crecimiento poblacional en el planeta. La única solución -obviamente inviable de indeseable- para revertir el crecimiento poblacional sería la destrucción de la tecnología que hace posible el que sigan creciendo las economías y generando incentivos para el crecimiento poblacional.

El hecho es que como afirma el filósofo canadiense, las masas están ya aquí y nos plantean un problema pedagógico que consiste en pensar cómo educar a todos -hoy en día prácticamente en todo el planeta se considera a la educación como un derecho humano fundamental- y al mismo tiempo, como brindar a todos una educación que tenga más o menos los mismos estándares mínimos de calidad.

El problema pedagógico de la educación masiva en un mundo desigual e

injusto es triple. Por una parte la necesidad de tener una cobertura suficiente para que todos los niños y adolescentes puedan acceder a la educación, en segundo lugar el problema de que esta educación para todos sea inclusiva y equitativa de manera que pueda igualar las oportunidades y servir como mecanismo de movilidad social y en tercer lugar, el problema no menos importante de que esta educación equitativa sea de calidad para brindar las herramientas que el sistema económico requiere -empleabilidad- y también los saberes indispensables para contribuir a la construcción y desarrollo de una sociedad auténticamente democrática.

‘El problema último permanece como fantasma, siempre presente y vacío: ¿Es posible extender la civilización superior a las clases bajas sin degradar su estándar ni diluir su cualidad hasta el punto de desaparición? ¿Acaso no está condenada toda civilización a la decadencia tan pronto como penetra en las masas?’ (Lonergan, 1998, p. 15.)

Filosóficamente hablando el problema de la calidad con equidad no es algo sencillo de pensar y resolver. Como plantea el autor en esta cita que podría fácilmente malinterpretarse como elitista o aún clasista, el problema de llevar los conocimientos más avanzados y profundos de la herencia cultural de la humanidad a las masas es que si no se tiene una estrategia y una serie sostenida y sistemática de programas de formación rigurosa y de alta calidad de los millones de educadores que se requieren para esta tarea, se corre el riesgo de que esta cultura entre en un proceso de degradación que lleve a la decadencia intelectual.

Hoy en día empiezan a proliferar los artículos de analistas educativos que hablan de una pérdida en el rigor y la profundidad de los conocimientos en los sistemas educativos actuales y las evaluaciones internacionales estandarizadas muestran también retrocesos aún en las habilidades mínimas que se requerirían para comunicarse y entender el mundo en el que viven las generaciones actuales (OECD, 2018).

Toda educación genera una visión del ser humano que la genera, afirmamos en un libro previo sobre educación humanista (López-Calva, 2009), porque los sistemas educativos están siempre bajo la presión social que les exige formar a los seres humanos de acuerdo a ciertos estándares que prevalecen de manera hegemónica en cada época. Al mismo tiempo, toda institución y sistema educativo pueden contribuir a regenerar o transformar esta visión dominante de ser humano desde un análisis crítico que valore sus fortalezas

pero distinga y trate de revertir sus deformaciones.

En el caso de las masas como nuevo factor de aprendizaje relacionado con este desafío antropológico de la educación, nos encontramos hoy con una educación que por atender a los millones de niños y adolescentes que demandan el derecho a educarse los trata como un número y los despersonaliza, dejando de atender su singularidad y sus necesidades específicas y de promover sus talentos diversos para impulsarlos a construir un proyecto de vida que valga la pena.

Por el peso de la sociedad de mercado, estos sistemas educativos se vuelven además simples productores de empleados para el mercado laboral, enfatizando las enseñanzas prácticas y útiles para la empleabilidad y dejando de lado la formación en las artes y las humanidades que los forme como ciudadanos democráticos, según la clasificación que hace Nussbaum (2010) entre Educación para la renta y Educación para la democracia.

Toda educación promueve una concepción del conocimiento que la promueve, afirmamos también en el libro antes citado. Porque en cada tiempo hay una idea de lo que es conocer y esa idea se impone a los educadores para que desde ella se forme a las nuevas generaciones.

Como ya señalamos en el inicio de este trabajo, la visión del conocimiento que hoy se impone es la del sentido común, entendido como conocimiento práctico, inmediato, aplicable, observable y medible en términos de productividad. El conocimiento se vuelve una mercancía (Bruner, 2006) y se compra y vende, se comercia con los títulos y grados académicos.

Por otra parte, el conocimiento en términos de la sociedad de masas responde a criterios de popularidad y no de veracidad. Hace tiempo que se olvidó que el conocimiento requiere de rigor, de preguntas críticas o para la reflexión (Lonergan, 1999), de evidencias, argumentos y pruebas. Hoy en día el mundo está en la era de las noticias falsas -fake news como son conocidas en inglés- que son creídas no por ser creíbles, verosímiles sino porque se logran viralizar en las redes sociales. Este fenómeno llega también a la educación donde se enseñan muchas cosas sin verificar su autenticidad científica, simplemente porque en estos tiempos de post-verdad, se considera válido todo lo que confirme los propios sentimientos y creencias.

En la dimensión ética, también la educación produce la visión dominante y también podría -y debería- tratar de regenerar lo que tenga de incorrecto o

deshumanizante pero son escasos los esfuerzos por hacerlo. La ética está ausente o es un simple complemento de la capacitación para la renta y la visión predominante es la de una enorme diferenciación y diversidad de formas de valorar y de vivir que por no existir algún criterio de integración de esas diferencias se consideran todas igualmente válidas. Por otra parte, se vive una ética utilitarista que considera como bueno lo que funciona para obtener ganancias o dividendos para tener un nivel de vida más alto, aún a costa de una auténtica calidad humana de vida.

En el desafío social respecto a las masas, sigue pendiente lograr una educación de calidad para todos y hacer realidad la definición de Savater (1997, pp.153-154) de la educación como antifatalidad, como la actividad que promueve la superación del destino prescrito por el cual los hijos de los pobres están condenados a ser pobres y los hijos de los ricos seguirán siéndolo no importa si estudian o no, si se esfuerzan o no.

3.-El nuevo aprendizaje y sus desafíos

...el nuevo aprendizaje en que nos interesamos no es una mera adición a los antiguos temas, sino su transformación. Ha habido dentro de este siglo una revolución en la concepción misma de las matemáticas...Una segunda revolución ha afectado la concepción de las ciencias naturales... En tercer lugar, hemos presenciado el surgimiento y desarrollo de los lenguajes modernos y de las literaturas modernas. Se suponía que las gentes educadas a la manera renacentista hablarían latín, escribirían griego, y leerían hebreo, pero ahora se dan otros incontables idiomas y literaturas, muchos de los cuales son contemporáneos...Cuarto, ha habido descubrimientos en paleontología y arqueología; se han hallado textos antiguos y su resultante conocimiento de las civilizaciones de Sumeria, Babilonia, Asiria, Egipto y Creta...Finalmente, tenemos el avance en las ciencias humanas, especialmente en la psicología profunda y en la psicología genética, y en la revolución que ha ocurrido en el pensamiento económico desde la Depresión [de los años treinta]. En unas cuantas décadas hemos visto el surgimiento de un nuevo tipo de pensamiento histórico, muy diferente del acercamiento del siglo XIX... (Lonergan, 1998, p. 15.)

El factor del nuevo aprendizaje como afirma Lonergan no es algo fácil de

afrontar porque abarca por una parte a todas las disciplinas que se aprenden en la escuela en sus paradigmas y en sus teorías básicas para explicar al mundo y a los seres humanos y por otro lado, exige también un cambio en la forma en que tradicionalmente se han organizado los conocimientos por disciplinas separadas con objetos de estudio bien delimitados y métodos estables para aproximarse a los distintos fenómenos.

Si Lonergan plantea en esta conferencia el enorme cambio que han sufrido las disciplinas desde las Matemáticas hasta las Ciencias Naturales y las Humanidades, seguramente estaría asombrado al ver los desarrollos de la genética, de la informática, de la Física cuántica y muchos otros avances en las Bellas Artes, en la Literatura y en los estudios sobre el comportamiento humano.

Esto implica como bien afirma esta cita, no simplemente un añadido de conocimientos nuevos a los conocimientos tradicionales sino una transformación profunda de las bases epistemológicas de prácticamente todas las ciencias y las humanidades. Se trata como afirma Morin, de un cambio que no es programático sino paradigmático. Un cambio que supone cambiar las mentalidades para que cambien las instituciones pero al mismo tiempo cambiar las instituciones para que se transformen las mentalidades.

En el desafío antropológico, el nuevo aprendizaje implica conocer mejor la manera en que aprenden los niños y adolescentes en sus distintas etapas, las nuevas disposiciones, esquemas mentales y habilidades cognitivas que tienen las generaciones actuales para adecuar la forma de acercar el aprendizaje a sus vidas de forma que sea realmente significativa.

Lo anterior implica como dicen hoy en día que el docente pase de ser un mero transmisor de información a ser un verdadero curador de contenidos que diseñe las trayectorias de aprendizaje de sus estudiantes con una perspectiva que vea al ser humano de hoy, no al del siglo pasado o antepasado.

En el plano epistemológico, el nuevo aprendizaje implica también el replanteamiento profundo de los fundamentos y métodos de diseño curricular para que los currículos tengan sentido y aborden la complejidad de los fenómenos desde una perspectiva interdisciplinaria.

Porque el problema del nuevo aprendizaje en la visión del conocimiento actual es el de concebir la formación desde la visión enciclopedista que consiste en acumular conocimientos que se entienden meramente como datos. Y como el

mundo de hoy es un mundo saturado de información -vivimos más que en la sociedad del conocimiento en la sociedad de la información- la educación se convierte en un proceso en el que se sobre satura de información el currículo para tratar de abarcar todo lo que se considera que un ciudadano de este tiempo debe conocer. El resultado es lo que muchos llaman infoxicación o intoxicación de información que queda ahí, amontonada de forma separada en la mente de alumnos incapaces de asimilarla, comprenderla y apropiarse de ella como conocimiento y no solamente como datos aislados. Vivimos tiempos de infodemia.

Toda sociedad produce una visión ética que la produce, decimos en el libro sobre Educación humanista que ya citamos anteriormente y en el campo del nuevo aprendizaje habría que incorporar las nuevas visiones y desarrollos de la ética filosófica, de la formación moral en el campo pedagógico y de los descubrimientos en el campo de la Psicología, la Filosofía y las Neurociencias sobre el desarrollo emocional o la llamada inteligencia emocional (Goleman, 2006; Orón, 2019) y crear espacios curriculares reales en los que se trabaje el vínculo entre educación ética y educación emocional, superando lo que Lonergan (1999) llama la ética de la ley o Morin (2004) llama la moralina.

Por otra parte, para asumir los retos del nuevo aprendizaje en la dimensión social, habría que incorporar en los planes de estudio de todas las edades el desarrollo de una solidaridad bien informada y bien formada, procesos de educación para la ciudadanía que trasciendan la simple memorización de leyes o códigos y fomenten la capacidad crítica y lo que Nussbaum llama emociones políticas (2014) necesarias para la vida democrática. Finalmente, el desarrollo de una conciencia planetaria desde visiones que articulen las ciencias naturales, las sociales y las humanidades en torno al problema del cuidado de nuestra Tierra patria (Morin, 1993).

4.-La especialización y sus desafíos

Esta especialización muy fácilmente da como resultado una noción de la educación semejante a un carcaj de información, que les da a los alumnos muchos fragmentos y les deja la tarea de ensamblar lo que los profesores mismos no pudieron ensamblar. Einstein subraya en su autobiografía que cuando era un joven las cosas estaban bastante mal, porque se tenían que preparar tantas cosas para los exámenes que era imposible que actuara la inteligencia. El dice que tuvo mucha suerte por tener a

su alcance una serie de volúmenes que comunicaban una captación de la totalidad. En cambio, dice él, las cosas son inmensamente peores en este tiempo. La inteligencia es una planta muy delicada, y requiere circunstancias muy favorables para desarrollarse. Einstein no cree que pueda sobrevivir en las presentes estructuras de currículos universitarios y de exámenes obligatorios. (Lonergan, 1998, p. 16.)

El tercer nuevo factor a enfrentar en la educación contemporánea, señala Lonergan en este apartado de su primera conferencia en Cincinnati a mediados del siglo pasado, es el de la especialización. Este factor no solamente sigue vigente sino que se ha ido haciendo cada vez más grave en el campo de las ciencias y de las profesiones y ha llegado también a los niveles de educación básica y media superior, previos a los estudios universitarios.

Como ya se señaló líneas arriba, el proceso de hiperespecialización cerrada que han vivido prácticamente todas las disciplinas en el último siglo ha generado lo que Morin llama la nueva ignorancia que consiste en que en el mundo de hoy, los especialistas en un campo cualquiera de conocimiento saben cada vez más acerca de las partes pero ignoran cada vez más el todo al que pertenecen.

Existen muchos ejemplos pero uno emblemático es el de la Medicina, profesión en la que hay ahora especialidades y sub-especialidades que hacen que el mundo cuente con expertos muy bien preparados para resolver problemas de una parte específica del organismo humano pero que muchas veces no son capaces de conectar sus conocimientos altamente especializados con los de otras partes del cuerpo que como todos sabemos, es un sistema complejo en el que todos los aparatos y órganos son interdependientes, lo que hace que muchas veces una intervención en una parte afecte otras de manera negativa.

En el caso de la escuela, la especialización ha ido produciendo ese fenómeno que señala Lonergan hace más de sesenta años y que se ha recrudecido con el pasar del tiempo. El fenómeno de los currículos sobre saturados de contenidos que simulan lo que el filósofo canadiense llama un carcaj de información que se les transmite a los estudiantes en muchos fragmentos desarticulados, pretendiendo que cada uno en su mente logre encontrar sus conexiones y tejerlos en un todo más o menos inteligible, cosa que muchos de los profesores mismos no pueden hacer.

La cita que hace de Einstein hablando de la dificultad de que la inteligencia

florezca en medio de tantas tareas, exámenes y acreditaciones es hoy una realidad mucho más acuciante que en el tiempo en que el Premio Nobel de Física hizo esta reflexión sobre su propia experiencia escolar.

Como afirman Morin, Roger y Mota (2006) resulta indispensable hoy una reforma del pensamiento que reorganice la forma en que se agrupan los conocimientos y permita a los que aprenden lidiar con problemas complejos de la realidad poniendo a circular conocimientos de distintas disciplinas.

No es que el padre del pensamiento complejo esté en contra de la especialización que tanto aporta en cuanto a beneficios en los distintos campos de las ciencias sino que apela a un replanteamiento que una la especialización con la interdisciplina, que no genere especializaciones cerradas que ignoran y desdeñan otros campos que pueden ayudar a comprender mejor los fenómenos que estudian y los problemas que les toca enfrentar y tratar de resolver.

Este es el reto en el desafío antropológico: encontrar las formas de educar de manera que no se opongan la especialización y el diálogo entre disciplinas sino que se apoyen y se complementen en un bucle dialógico virtuoso.

Otro desafío lo aportan los avances en las neurociencias que están en muchos casos llevando a visiones reduccionistas del ser humano en las que todo se pretende explicar desde el funcionamiento cerebral ignorando la emergencia de la mente y la de la cultura que son autónomas aunque dependientes de dicho funcionamiento cerebral y neuronal.

En el caso del desafío epistemológico, el reto fundamental está en la transición entre de la visión enciclopedista tradicional que concibe a la educación como la suma de esos conocimientos aislados por una visión enciclopedante en la que puedan ponerse a circular los saberes, poner en ciclo los conocimientos para que se alimenten mutuamente y puedan lograrse mejores comprensiones de los fenómenos naturales y humanos.

Para enfrentar este desafío epistemológico derivado de la especialización también tendría que constuirse otro tipo de funcionamiento económico en el que dejara de verse el conocimiento como mercancía y de incentivarse el trabajo en solitario y la hiperespecialización cerrada en la producción, distribución y consumo del conocimiento, lo cual es parte también del desafío social de este factor. El acceso libre al conocimiento como patrimonio de la humanidad y la distribución más amplia posible llegando a los que pueden

beneficiarse de los descubrimientos científicos en lugar de la mercantilización de las publicaciones científicas y el negocio que se deriva de ellas es un elemento fundamental para responder socialmente al factor de la especialización.

El desafío ético que se deriva de la especialización tampoco es menor e impacta de manera directa la investigación y la formación de investigadores. Porque como afirma Morin (2004): “La ciencia moderna se cimentó sobre la separación entre el juicio de hecho y el juicio de valor, o sea, entre por un lado, el conocimiento y por el otro, la ética” (p. 25), de manera que es necesario romper esa separación producto de una incorrecta concepción de la objetividad y de la consideración hecha desde este error, de la ética como un elemento subjetivo a desechar del proceso de generación de conocimiento, lo que ha enajenado al sujeto que conoce, volviéndolo extraño a su propio conocimiento.

Se trata de reintegrar el juicio de hecho y el juicio de valor, desde el cambio de paradigma que asume que como dice Habermas (1989) todo conocimiento tiene una carga axiológica y es imposible la neutralidad en términos valorales del conocimiento.

Como es lógico, el desafío ético tiene relación directa también con el desafío social puesto que la dimensión ética del conocimiento no es meramente individual sino que responde a una lógica de compromiso o no con el bien común.

La recuperación del vínculo entre conocimiento y ética implica la recuperación de la consciencia de los investigadores y educadores sobre el compromiso con la aportación a la transformación social desde la labor educativa o de producción de conocimiento.

Educar o investigar desde una postura ética clara implica también educar o investigar desde un posicionamiento social que va en la línea de la justicia o que la contradice y se reduce a una lógica de mercado.

Conclusiones

“La filosofía es la guía y la inspiración de la educación, y la educación es la verificación, la justificación pragmática de la filosofía...” afirma Lonergan desde la visión de Dewey sobre la relación entre filosofía y educación y sobre la relevancia que tiene, para construir una buena educación, contar con buenos

cimientos filosóficos que desde su punto de vista, tienen que ser dinámicos y cambiantes porque el reto como ya se dijo, está en educar al ser humano de hoy y este hoy, siempre es nuevo y trae consigo retos que antes tal vez ni siquiera podían vislumbrarse en el horizonte.

Desde ese punto de vista se ha elaborado este trabajo que parte del supuesto de que los tres grandes factores de la educación contemporánea que plantea el filósofo jesuita no solamente siguen vigentes sino que necesitan difundirse, trabajarse, reflexionarse y llevarse a planteamientos prácticos para enfrentar los desafíos que a nivel de concepción del ser humano, de visión del conocimiento, de enfoque ético y de perspectiva social está viviendo la educación en nuestros días en todo el mundo.

El cruce de estos cuatro desafíos con cada uno de los tres nuevos factores señalados por Lonergan -las masas, el nuevo aprendizaje y la especialización- constituye una aportación metodológica que puede aportarnos elementos para la reinterpretación de estos factores en nuestros tiempos de cambio de época con el fin de construir una educación que esté, como lo plantea el filósofo canadiense, a la altura de nuestros tiempos.

Para lograrlo necesitamos convertir las prácticas rutinarias tanto de los docentes dentro del aula -presencial o virtual- como de la maquinaria de los sistemas educativos que parecen no estar siendo capaces de lidiar con estos factores planteados hace más de sesenta años. Resulta fundamental trascender las prácticas y cambiar las estructuras y la cultura de nuestra educación para poder hacer de la educación una tarea praxica, una serie de procesos operativos siempre iluminados por la reflexión filosófica. Ojalá que esta forma de revisitar y reinterpretar los nuevos factores de la educación que plantea Lonergan, ayude a descubrir algunas pistas para lograrlo.

Referencias

Brunner, J. J. (2006). *Mercados universitarios: Ideas, Instrumentaciones y Seis Tesis en Conclusión*. FONDECYT.

Flores, P. (2011). *Veinte citas para recordar a Albert Einstein*. Recuperado de: <https://hipertextual.com/2011/04/20-citas-para-recordar-a-albert-einstein>

Habermas, J. (1989), *Conocimiento e interés*, Taurus, Barcelona.

Lonergan, B. (1993), *Topics in Education*. Collected works of Bernard Lonergan, Vol. 10. Toronto, Toronto University Press.

Lonergan, B. (1998). *Filosofía de la Educación*. México. Universidad Iberoamericana.

Lonergan, B. (1999). *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*. Salamanca. Sígueme-Universidad Iberoamericana.

López-Calva, M. (2006). *Una filosofía humanista de la educación*. México. Trillas.

López-Calva, M. (2009). *Educación humanista*. Tres tomos. México. Gernika.

Morin, E. (1993). *Tierra-Patria*. Barcelona. Ed. Kairós.

Morin, E. (1999). *El Método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid. Ediciones Cátedra.

Morin, E. (2004). *El Método VI. Ética*. Madrid. Ediciones Cátedra.

Morin, E., E. Roger y R. Motta. (2006). *Educación en la era planetaria*. Barcelona. Ed. GEDISA. Primera reimpresión.

Nussbaum, M. C. (2010) *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las Humanidades*. Katz.

Nussbaum, M. (2014). Emociones políticas ¿Por qué el amor es importante

para la justicia? España. Paidós.

OECD. (2018). Resultados de pruebas PISA 2018. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/test/>

Orón, J. V. (2019). *Neuropsicología de las emociones. Un estudio actualizado y transversal*. España. Ediciones Pirámide.

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona. Ariel.