

Educación humanística

Duffy, James Gerard

2015-03-20

<http://hdl.handle.net/20.500.11777/732>

<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>



Juan Martín López Calva

Presentación del libro en ITESO, Guadalajara

Educación humanista. Una nueva visión de la educación desde la aportación de Bernard Lonergan y Edgar Morin (3 tomos)

13 de marzo de 2010

Educación humanística

La filósofa Martha C. Nussbaum en su obra *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education* (2007) postula que la educación transformadora debe fomentar la reflexión crítica, el compromiso empático y responsable con la humanidad y la imaginación narrativa que nos deja ponernos en los zapatos de otra persona. Su obra ha sido un recurso para los que están trabajando en reformar programas de estudio para que sean más humanísticos.

Con espíritu semejante, el doctor Juan Martín López Calva, en su obra *Educación humanista*, recurre a la obra de Edgar Morin y Bernard Lonergan, dos

“maestros de la reflexión humana”, para compartir su visión sobre la transformación de las prácticas educativas, de las estructuras de la educación y del conjunto de valores y significados que constituyen la cultura educativa hoy. La tarea que ha emprendido Martín no es fácil, pues su enfoque está en el conjunto de factores que convergen en cualquier discusión acerca de transformaciones educativas –los contenidos de las asignaturas, los métodos apropiados, el contexto socio-político de la educación, y el sujeto-alumno, el ser humano “dinámico, cambiante, desconocido, complejo y aún misterioso” (38).

El gran valor de su obra radica en la manera en la cual reconoce francamen-

te la complejidad de concebir las transformaciones educativas que nos urgen actualmente, en cómo nos ayuda a plantear de nuevo preguntas fundamentales sobre la educación, y en cómo nos ofrece respuestas basadas en una comprensión e interpretación personal de la obra de los dos autores. ¿Por qué es necesaria una transformación en la educación? ¿En qué consistiría esta transformación? ¿Cuáles cambios personales, institucionales y sociales se requieren para implementar dicha transformación? (véase Lonergan, 1988: 52-57) ¿Qué les hace falta a las filosofías del sujeto humano, del conocimiento y de la ética que predominan en las estructuras y visiones de las instituciones educativas?

II. Primera parte: una mirada, un horizonte

Martín López Calva plantea una visión antropológica compleja y humanizante que puede transformar las prácticas, las estructuras institucionales y la cultura educativas. Destaca que la visión de complejidad, basada en la obra de Morin, representa un gran reto para la educación, una nueva visión del conocimiento y la ética que requerirá la integración de las disciplinas. La complejidad es casi infinita, pues engloba, entre otros factores, el contexto socio-político, los medios, los contenidos, los métodos, los principios y los sujetos. Por eso, las “reformas” educativas que ofrecen algunos cambios, por ejemplo, más o menos créditos, más o menos cargas, entre otros factores cuantitativos, no son suficientes y no llegan a la reforma del pensamiento que nos hace falta (véase Morin, 2000: 129).

Segunda parte: los sujetos de la educación

En la segunda parte, López Calva lanza la pregunta: “¿qué somos?” Su respuesta es que somos *homo complexus* (193), seres físicos, biológicos, y, más allá, somos seres de lenguaje, que es la condición de la posibilidad de la cultura, seres con una identidad individual, social, histórica, planetaria y futura (190-205). Se ve la complejidad del sujeto de la educación en el conjunto de deseos que tenemos, y se ve el gran reto de la educación en identificar y guiar el “puro deseo de conocer”, que es una orientación hacia lo desconocido. Martín nota que para Lonergan la educación debe ser una invitación a probar, comprobar y auto-apropiar. “[L]a propia experiencia de descubrimiento y apropiación [...] es una clave fundamental para aquél que entiende y decide aceptar la invitación a la autoapropiación, más allá de leer *Insight* o las demás obras de este autor” (226). La formación educativa es sumamente compleja porque la estructura consciente donde “habita” el deseo puro de conocer, que es una estructura dinámica, invariante, heurística, metódica y polimórfica (227), al principio y por mucho tiempo es un conocido-desconocido.

Tercera parte: el conocimiento en la educación

¿Qué tan pertinente es la visión del conocimiento que está generando nuestra educación actual? ¿Qué tan adecuada es esta visión para los procesos educativos? Estas son las dos preguntas básicas que plantea Martín en la tercera parte de su obra. La respuesta sencilla es decir que la visión del conocimiento que afirma que la realidad está “ahí, afuera, ahora” es inadecuada, y que el conocimiento verdadero consiste en afirmar lo que entendemos de nuestra experiencia. ¿Qué implicación tiene esto para la educación? Que la estructura, las prácticas y el *ethos* educativos deberían pretender llevarnos desde la caverna de sombras hacia la luz. Más bien, ellos deberían invitarnos a la auto-apropiación y auto-afirmación transversal, en todas las asignaturas. Si la visión del conocimiento implícita en la estructura, prácticas y *ethos* educativos no nos invita a auto-apropiar y auto-conocer, sino que separa al sujeto de su conocimiento, no puede lograr su rol de promover la crítica y, básicamente, falla en su misión de “educar”, dirigir o encaminar hacia lo bello, lo verdadero, lo real.

Cuarta parte: la ética en la educación

Martín propone que en el nivel institucional, que es la vida cotidiana de los actores (maestros, administradores, directores, asistentes, etc.), nos hace falta un cambio en la cultura. Su visión es de un ambiente que permita la debilidad del sujeto, “con toda su historia y sus emociones, con sus aciertos y errores, con su posibilidad de confusión y de lucidez” (707). Esto implica un logro, siempre en marcha, entre los actores: el actor que no conoce, no le interesa su historia y no está en el proceso, a veces difícil y doloroso, de apropiarse de sus propias emociones; a quien le falta humildad para identificar sus aciertos y errores, sus fortalezas y debilidades,¹ y quien sin experiencia y memorias de confusión y de lucidez, no puede hacer sino excluir éstas mismas en su rol como maestro, administrador, director, etc., perpetuando, así, el menosprecio del sujeto humano.

El error más común, no sólo en la educación sino en todos lados, es la aberración general del sentido común, la tendencia de considerar lo inmediato, concreto y de corto plazo, más relevante y más “práctico” que lo mediato, abstracto y de largo plazo. Dado que todos sufrimos este sesgo, todos somos candidatos para terapia. El remedio, lo que Lonergan llama “Cosmopolis”, es una cultura educativa crítica y capaz de pensar en el nivel de la historia.

Quinta parte: la sociedad y la educación

Existe una solidaridad de conocimiento, pues el advenimiento de los descubrimientos y las nuevas visiones está condicionado por todos lados.² Las condiciones actuales incluyen un énfasis en capacitaciones técnicas y la empleabilidad de los que están en el proceso de aprender y conocer. Si las instituciones educativas sufren de la burocratización que las despoja de la iniciativa verdadera, y “la creatividad tiene oportunidades cada vez menores de lograr una realización significativa” (848), pasa que los actores, incluidos los profesores, se consideran como “*homo economicus*”, capacitados para trabajar de una manera productiva y eficiente, pero sin iniciativa, sin creatividad y sin poder ver y tratar a los alumnos sino como otro “*homo economicus*”.

¹ “La práctica mental del autoexamen permanente de sí mismo es necesaria, ya que la comprensión de nuestras propias debilidades o faltas es la vía para la comprensión de las de los demás. Si descubrimos que somos seres débiles, frágiles, insuficientes, carentes, entonces podemos descubrir que todos tenemos una necesidad mutua de comprensión”. Edgar Morin (2001: 94).

² “[E]l conocimiento está unido por todas partes a la estructura de la cultura, a la organización social, a la praxis histórica. No sólo está condicionado, determinado y es producido, sino que también es condicionante, determinante y productor” Edgar Morin (2001: 26).

Al final de su obra, el autor sugiere que una de las claves para humanizar la visión de la educación es la fraternidad y el amor humano. Las condiciones y determinantes de nuestro aprender y conocer incluyen relaciones personales. La condición de nuestra libertad –las relaciones personales frágiles y desestabilizantes– también es la condición para la posibilidad:

- 1) del auto-conocimiento y la auto-crítica;
- 2) de identificar la actitud de resignación pragmática y las demandas absolutizadas de eficiencia, competitividad y producción;
- 3) de intentar implementar estrategias para transformar esta actitud y estas demandas.

III. “Solamente la ardiente paciencia hará que conquistemos una espléndida felicidad.”³

La tarea de concebir un humanismo verdaderamente transformado y transformante es difícil y compleja; implementarlo es casi una “misión imposible”, y se requerirá una paciencia histórica. No es fácil vivir en la tensión de describir una visión compleja de una transformación educativa que no ha llegado, aún más difícil cuando vivimos en una “*cultura light*” que inconscientemente es la voz de un sesgo general, que da prioridades a las disciplinas técnicas, que juzgará esta obra sobre una visión de transformar la educación como mera especulación, demasiado idealista, sin aplicaciones prácticas. Esta “*cultura light*” rodea al hombre “relativamente bien informado, pero con escasa educación humana, muy entregado al pragmatismo” e inclinado a una actitud de “qué más da” con actividades constantes y “divertidas” (Rojas, 1998).

Una educación humanística y humanizante debe ser un encuentro, un diálogo que incluya elementos del creer y del ser creído, de persuadir y ser persuadido, de desafiar y ser desafiado, y de cuestionar y ser cuestionado. Debe abarcar el desafío de reconocer que las relaciones personales son uno de los ejes transversales de la educación, y debe destacar que el problema de ponerse en “contacto” con la realidad tiende a desvanecerse en la situación interpersonal⁴ y cuando nos hacemos la pregunta fundamental

³ Pablo Neruda, “Muere lentamente”, tomado del manuscrito de *Educación humanista*, p. 132.

⁴ “El problema del puente tendido desde “aquí adentro” hacia “allí afue-

de la ética: “¿Qué es lo que quieres?”⁵ Siempre hay un toque humano presente en las relaciones desestabilizantes que se forman dentro y fuera del salón. Por eso está abierta “la finalidad del drama de la humanidad” (135) que hace de la educación, y, después, de la vida, algo misterioso.

El otro eje transversal es un “método” con un doble enfoque. Uno está en el objeto de la asignatura, y el otro en el proceso consciente de aprender, ver la razón e identificar el porqué. Lonergan llama a éste “el método empírico generalizado”, un método que “opera en una combinación del dato del sentido con el dato de la conciencia: no trata a los objetos sin tomar en cuenta las operaciones correspondientes del sujeto; no trata a las operaciones del sujeto sin tomar en cuenta los objetos correspondientes”.⁶ Sin embargo, el asunto para los maestros y sus alumnos no es aprender un nombre o memorizar una definición, sino experimentar la praxis intelectual a través de ejercicios.⁷ Enseñar a los alumnos y a nosotros mismos a ser inteligentes luminosamente es el remedio a lo que López Calva llama “la educación del racionalismo” (Morin, 2001: 23-25). Esto no es tan sencillo, porque comúnmente y espontáneamente creemos en el “mito de los ojos”, un gran tropiezo que surge de nuestra orientación biológica-extrovertida, y que no es fácil superarlo porque puede provocar una crisis.⁸

Martín López Calva proporciona muchos “mapas” o diagramas para ayudar al lector en el proceso de auto-apropiación. Se nota la complejidad en diagramas, por ejemplo en las páginas 239 y 408, una complejidad que debe ser normativa para orientarnos hacia un futuro más humano. La complejidad de diagramas es una dimensión de la complejidad humana como fenómeno histórico en el advenimiento de la educación, sobre todo en las ciencias básicas. Nadie duda de que la tabla periódica fue un avance y una ayuda en el esfuerzo de entender la realidad química.

Sin ejercicios e imágenes para fomentar el realismo crítico, la cultura educativa no será crítica y no será capaz de pensar en un futuro, nos deja miopes. Si la visión de la humanidad que estamos transmitiendo es confusa, truncada o alienada, es debido a que nosotros mismos somos confusos, truncados o alienados.⁹ En

ra” tiende a desvanecerse cuando el estrés entero recae en la situación interpersonal, el intercambio psíquico de la presencia mutua, en los inicios de lo que puede resultar una unión de toda la vida”. Traduciendo libremente a Bernard Lonergan (1988: 219).

⁵ Cf. Las películas *Mente indomable* y *Diario de una pasión*, y las últimas líneas del poema “A Summer Day” de Mary Oliver (New and Selected Poems, Boston: Beacon, 1992): “Tell me, what is it you plan to do / with your one wild and precious life?” (p. 94) También véase las primeras palabras de Jesús en Juan 1:38-39.

⁶ Traducción libre de “it does not treat of objects without taking into account the corresponding operations of the subject; it does not treat of the subject’s operations without taking into account the corresponding objects.” Bernard Lonergan (1985: 141). En *Complejidad y Humanismo*, hay referencias al método generalizado empírico (véase las páginas 123, 231, 397ff, 450ff, 819).

⁷ En el ensayo “*Insight revisited*” (Visitado de nuevo) (1974), Lonergan definió *Insight* como un conjunto de ejercicios, no aeróbicos, sino “espiríticos”: “The first eight chapters of *Insight* are a series of five-finger exercises, inviting the reader to discover in himself and for himself just what happens when he understands.” (269).

⁸ “Hay gente que tiene la impresión de que, mientras Tertuliano y otros de su época podrían haber hecho tal error, hoy en día, nadie lo repite. Nada puede estar más alejado de la verdad. Porque hasta que una persona haya hecho el descubrimiento personal que está haciendo el mismo error que Tertuliano en todos los casos, hasta que haya pasado por la crisis involucrado en superar su espontánea estimación de la realidad —y el temor del idealismo que está involucrado— todavía está pensando cómo pensaba Tertuliano. No es una señal de que uno sea un tonto o alrevesado. San Agustín fue uno de los hombres más inteligentes de la tradición occidental, y una de las mejores pruebas de su inteligencia es el hecho de que él mismo descubrió que, por años, no había podido distinguir entre lo que era un cuerpo y lo real.” Traducción libre. (B. Lonergan, 1996: 130). También véase la discusión de la transformación y la conversión en Educación humanística (29-34).

⁹ “El sujeto menospreciado no se conoce a sí mismo. El sujeto truncado no sólo no se conoce a sí mismo, sino que tampoco se da cuenta de su ignorancia y así, de un modo u otro, concluye que lo que él no conoce no existe.” Bernard Lonergan, “El Sujeto”, The Aquinas Lecture de 1968, bajo el patrocinio del Capítulo Wisconsin-Alpha de Phi Sigma Tau, the National Honor Society for Philosophy

otras palabras, “si el analista padece un escotoma acabará por comunicarlo al paciente; de igual modo, si esta cosmópolis parece de por sí la aberración general de sentido común [...] entonces el ciego acabará por guiar a otro ciego y ambos irán a dar a una fosa.”¹⁰

Una educación carente de reflexión crítica no puede hacer más que delegar a los maestros de ética, “critical thinking” o materias en las humanidades, la responsabilidad de formar personas íntegras, con una visión humanística. Pero el reto de transformar la visión del conocimiento no debe ser asunto de una carrera o un departamento, sino de un “método” transversal y de relaciones personales. La “filosofía” concebida no como una asignatura, carrera o departamento, sino como una *praxis* intelectual transversal, debe “fundamentar los métodos de las ciencias y promover, así, su unificación”¹¹ Tal vez sea hora de dejar de identificarnos como filósofos, científicos, escritores.¹² El reto para nosotros educadores y otros actores es llegar a la altura de nuestro tiempo, y allí no vamos a llegar sin hacer ejercicios. Si no podemos llegar porque no tenemos el tiempo, el deseo y/o el talento para hacer ejercicios, por lo menos podemos adoptar una actitud o postura socrática, en el sentido de que seamos honestos e ignorantes auténticos.

Uno de los siete principios que plantea Morin en su obra *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*, es que la educación debe garantizar el conocimiento pertinente y promover una “inteligencia general.” Propongo que tal conocimiento incluya una apreciación del rol de la universidad en las fases económicas. Esto es otra comple-

en la Universidad Marquette. Pronunciada el 3 de marzo de 1968 en el Peter A. Brooks Memorial Union. ©1968 por el Capítulo Wisconsin-Alpha de Phi Sigma Tau.

¹⁰ Bernard Lonergan, *Insight. Estudio sobre la comprensión humana* (1999; *Apud. Educación humanista*: 841).

¹¹ Bernard Lonergan, *Método en teología* (1988: 97; *Apud. Educación humanista*: 819).

¹² “Me he convertido de nuevo en algo que no tiene nombre: ni filósofo, ni sociólogo, ni científico, ni escritor. No quepo en rúbrica alguna, en ningún compartimiento.” Edgar Morin (1995: 199-200).

alidad implícita en la quinta parte de *Educación humanista*, donde Martín describe cómo los actores se han vuelto “*homo economicus*”, capacitados para trabajar de una manera productiva pero sin creatividad. En cambio, las nuevas ideas que deben surgir de la “*cultural overhead*”, que incluye el surgimiento de las universidades y los monasterios,¹³ están condicionadas por el bien de orden tecnológico y económico, pero también deben transformar este mismo bien de orden. La cultura humana que emerge del aumento paulatino de la tecnología, formación capital y economía, no es reducible a ellas.¹⁴

En su obra de economía, Lonergan explica que aquella es la “fase cultural” que deben seguir las fases capitalistas y materialistas en una economía sana y que “libera hombres [y mujeres] del campo económico al campo cultural, aumentando los ministros de la religión, las escuelas de los filósofos, el número de los artistas, científicos, profesores, alumnos...”¹⁵ En cuanto ha sido una inversión del orden entre la visión geocultural y geoeconómico, la economía actual no es sana. En cuanto ha sido una inversión del mismo orden, ni las prácticas ni las estructuras educativas son sanas. Mientras la visión geocultural y la “cosmópolis educativa” *deben* predominar, integrar y mediar las visiones geoeconómicas y geopolíticas, en la actualidad la relación entre la tecnología, la economía, la política y la cultura está de cabeza abajo.¹⁶ Una educación compleja y humanista tendrá que corregir este malentendido de la relación entre la tecnología, la economía, la política y la misión de la misma educación compleja y humanista. Aquí el reto es para los humanistas, filósofos, educadores y otros actores que comúnmente no gozamos ni de una mínima apreciación de la relación entre los flujos básicos y agregados de bienes y servicios, y el flujo concomitante de dinero. Debemos elevarnos a la altura de nuestro tiempo. Sin cruzar el puente de concebir los variables básicos de una economía de intercambio, no podemos implementar buenas ideas económicas para revertir el amplio ciclo de decadencia.¹⁷

¹³ Traducción libre del autor. Bernard Lonergan, *For A New Political Economy*, Collected Works of Bernard Lonergan vol. 21, edited by Philip McShane (Toronto: Univ. Toronto Press, 1999), 24.

¹⁴ Véase *Insight. A Study in Human Understanding* (1992: 232-269).

¹⁵ Traducción libre, *For A New Political Economy* (:25). Esta visión de la fase cultural coincide con las palabras de Morin cuando dice: “¿Qué significa vivir para vivir? Vivir para gozar la plenitud de la vida. Vivir para realizarse.” (Véase, Morin, 2003: 177).

¹⁶ Véase, Fred Lawrence, “Money, Institutions and the Human Good”, un ensayo presentado en la conferencia “A New Paradigm for Economics: Perspectives from Bernard Lonergan”, Seton Hall University, June 19-20, 2009, 12. Se puede identificar el “Cosmopolis” de *Insight* con la estructura de colaboración trans-disciplinario y geohistórico de Método en teología. La visión “antropológica y compleja” de Método en teología implica transformaciones específicas, eficientes y globales en las prácticas, estructuras y ethos educativas. Véase Philip McShane, *Method in Theology. Revisions and Implementations. Part 1, Chapters 2 & 3*, <http://www.philipmcschane.ca/method-02.pdf> y Joistings 22 “Reviewing Mathews’ Lonergan’s Quest, and Ours,” <http://www.philipmcschane.ca/joist-22.pdf>

¹⁷ La gran ventaja de dedicarse a tal estudio es que se capacita a entrar en diálogo con gente fuera de los círculos de la filosofía, la pedagogía educacional y la teología. “From moral theorists we have to demand, along with their other various forms of wisdom and prudence, specifically economic precepts that arise out of economic process itself and promote its proper functioning.” Bernard Lonergan (1985: 108). También véase, “Work in Redress: The Value of Lonergan’s Economics for Lonergan Students,” cap. 1 de Philip McShane, *The Redress of Poise*, <http://www.philipmcschane.ca/redress.pdf>.

Referencias bibliográficas

- López Calva, Martín (2009) *Educación humanista. Una nueva visión de la educación desde la aportación de Bernard Lonergan y Edgar Morin*. México: Gernika/UIA Puebla/UIA DF/UIA León/Universidad Mesoamericana/ IEU/ UPAEP/IME.
- Lonergan, Bernard (1999) *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*. Salamanca: Sígueme-Universidad Iberoamericana.
- (1999) *For A New Political Economy*, Collected Works of Bernard Lonergan, vol. 21, edited by Philip McShane. Toronto: University of Toronto Press.
- (1992) *Insight. A Study in Human Understanding*, Collected Works of Bernard Lonergan, vol. 3, edited by Frederick C. Crowe and Robert M. Doran. Toronto: University of Toronto Press.
- (1988) *Método en teología*. Salamanca: Sígueme.
- (1988) “Cognitive Structure” *Collected Works of Bernard Lonergan*, vol. 4. Toronto: University of Toronto Press.
- (1985) “Religious Knowledge,” *A Third Collection*, ed. Frederick E. Crowe. New York: Paulist.
- (1985) “Healing and Creating in History,” *Third Collection*, edited by Frederick E. Crowe. New York: Paulist.
- (1974) “*Insight Revisited*,” *A Second Collection: Papers by Bernard Lonergan, S.J.* Edited by William F.J. Ryan, S.J., and Bernard J. Tyrrell, S.J. London: Darton, Longman & Todd.
- McShane, Philip. *Method in Theology. Revisions and Implementations. Part 1, Chapters 2 & 3*, <http://www.philipmcschane.ca/method-02.pdf> y Joistings 22 “Reviewing Mathews’ Lonergan’s Quest, and Ours,” <http://www.philipmcschane.ca/joist-22.pdf>
- “Work in Redress: The Value of Lonergan’s Economics for Lonergan Students” chapter 1, *The Redress of Poise*, <http://www.philipmcschane.ca/redress.pdf>.
- Morin, Edgar (2003) *El Método V. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO.
- (2001) *El Método IV. Las ideas. Su hábitat, su vida, sus costumbres, su organización*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- (2000) *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral
- (1995) *Mis demonios*. Barcelona: Kairós.
- Nussbaum, Martha C. (1997) *Cultivating Humanity: A Classical Defense in Liberal Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rojas, Enrique (1998) *El Hombre Light*. México: Editorial Temas de hoy.

James Gerard Duffy

Cátedra en Ética, Persona y Desarrollo Moral
Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales
Tecnológico de Monterrey, Campus Morelia