

EDUCACIÓN HUMANISTA

Una nueva visión humanista de la educación desde
la aportación de Bernard Lonergan y Edgar Morin



Juan Martín López-Calva



LA BIBLIOTECA

EDUCACIÓN HUMANISTA

**Una nueva visión humanista de la
educación desde la aportación de
Bernard Lonergan y Edgar Morin**

EDUCACIÓN HUMANISTA

**Una nueva visión humanista de la
educación desde la aportación de
Bernard Lonergan y Edgar Morin**

Juan Martín López-Calva



LA BIBLIOTECA

Esta investigación ha sido arbitrada a “doble ciego” por especialistas en la materia.

EDUCACIÓN HUMANISTA

**Una nueva visión humanista de la educación desde
la aportación de Bernard Lonergan y Edgar Morin**

Juan Martín López-Calva

Primera edición: abril, 2025

D.R. © 2023 Grupo Editorial Biblioteca, SA de CV
Manantiales 29 - 5, Colonia Chapultepec
Cuernavaca, Morelos, C.P. 62450, México.

ISBN: 978-607-5927-36-7

Diseño: Fernando Bouzas Suárez

Queda prohibida la reproducción parcial o total, directa o indirecta, del contenido de la presente obra, sin contar previamente con la autorización expresa y por escrito de los editores, en términos de lo así previsto por la Ley Federal del Derecho de Autor y, en su caso, por los tratados internacionales aplicables.

Impreso y encuadernado en México
Printed and bound in Mexico

INDICE

PRÓLOGO	9
INTRODUCCIÓN	
Un nuevo humanismo para una nueva educación que contribuya en la construcción una nueva época	17
PRIMERA PARTE: Una mirada, un horizonte	35
1. La mirada: Educación y complejidad	37
1.1. La noción de complejidad	37
1.2. La complejidad de la educación	50
1.3. La complejidad en la educación	55
2. El horizonte: Educación y humanización	73
2.1. Nociones básicas.	75
2.1.1. Horizonte	75
2.1.2. Humanización.	80
2.1.3. La humanización como horizonte.	86
2.2. Humanización de la educación	90
2.3. Educación para la humanización	97
3. Lonergan y Morin: dos búsquedas convergentes.	103
3.1. Bernard J.F. Lonergan	107
3.2. Edgar Morin	113
3.3. Convergencia en la búsqueda, diversidad en las perspectivas	120
4. La estructura compleja del dinamismo de TRANS-formación educativa.	135
4.1. El contexto en que se teje la estructura compleja: la noción heurística de educación personalizante.	136
4.2. La estructura compleja.	139
SEGUNDA PARTE: Los sujetos de la educación	147
1. Toda educación genera una noción de ser humano que la genera	149
1.1. El drama de la humanidad como escenario	149
1.2. Praxis humana, concepción filosófica y Educación.	151
1.3. La relación recursiva y dialógica entre Educación y noción de ser humano	157

2. Insertos en el cosmos y separados del cosmos:	
Sujeto y sujeto humano en la visión de Morin	163
2.1. Insertos en el cosmos: Seres físicos	163
2.2. Insertos en la vida: Seres biológicos.	168
2.2.1. La idea de sujeto.	177
2.3. Distintos del cosmos y de la vida: Seres humanos	183
2.3.1. El punto de partida: ser sujeto	183
2.3.2. Arraigo-desarraigo: ser sujeto humano	184
2.3.3. Las identidades humanas.	192
3. Movidos por el deseo de conocer y elegir:	
Sujeto humano en la visión de Lonergan	207
3.1. El punto de partida: Dos grandes novedades, tres virajes radicales	207
3.2. El ser humano como sujeto: La consciencia como sublimación y diferenciación de la vida	213
3.3. El sujeto humano como Eros: El irrestricto deseo de conocer y elegir	218
3.4. La estructura dinámica de la búsqueda humana: Un dinamismo invariante. Primera fuente de complejidad	226
3.5. Polimorfismo de la consciencia: el sujeto humano, segunda fuente de complejidad	239
3.6. La dialéctica de la búsqueda humana: desviaciones y posibles correcciones. Tercera fuente de complejidad	246
4. Complejidad y humanización de los sujetos de la educación: Transformar el proceso que nos transforma	257
4.1. Complejidad: El primer cambio fundamental en la visión de los sujetos de la educación	265
4.2. Humanización: El segundo cambio de perspectiva respecto a los sujetos de la educación	275
4.3. Hacia la transformación de la dialógica Prácticas- estructuras-cultura desde el cambio en la visión de los sujetos de la educación	281
4.3.1. La trans-formación de las prácticas educativas.	284
4.3.2. La organización educativa	288
4.3.3. La cultura educativa	292
TERCERA PARTE: El conocimiento en la Educación.	303
1. Toda educación genera una visión del conocimiento que la genera	305

1.1. El ser humano como ser de realidad: el telón de fondo del conocimiento	307
1.2. Conocimiento y conocimiento del conocimiento: una búsqueda que no cesa	310
1.3. Praxis del conocimiento, concepción epistemológica y educación	315
1.4. La relación recursiva y dialógica entre visión del conocimiento y educación.	318
2.-Pensamiento complejo: el conocimiento en la visión de Morin .	323
2.1. Biología, animalidad y existencialidad del conocimiento . . .	325
2.2. La máquina hipercompleja.	335
2.3. Computar y cogitar	342
2.4. Los dobles juegos del conocimiento	349
2.4.1. Analógico-lógico.	349
2.4.2. Comprensión-explicación	351
2.5. El doble pensamiento: mythos-logos	354
2.6. Inteligencia-pensamiento-consciencia.	356
2.7. Las condiciones, límites, incertidumbres y cegueras del conocimiento	360
2.8. La humanidad del conocimiento	365
2.9. Las ideas	369
2.10. El método como camino en construcción	376
3. La afirmación de lo Incondicionado virtual: noción de conocimiento en Lonergan.	379
3.1. La realidad del conocimiento: en el flujo de la consciencia y desde el deseo de conocer	381
3.2. El conocimiento de la realidad: La estructura de un proceso complejo	389
3.2.1. Experiencia, intelección, reflexión	392
3.2.2. Preguntas para la inteligencia y preguntas para la reflexión	407
3.3. El conocimiento de la realidad: el juicio como cierre del proceso	411
3.3.1. Incondicionado virtual	414
3.4. La realidad del conocimiento: La objetividad como fruto de la subjetividad auténtica	418
3.5. La realidad del conocimiento: Dos vías para conocer . . .	422
3.6. El conocimiento de la realidad: Tipos de conocimiento . . .	425
3.6.1. Sentido común: Conocimiento de la vida práctica . . .	425

3.6.2. Teoría: Conocimiento de la ciencia	427
3.6.3. Interioridad: Conocimiento de la filosofía	428
3.7. Conocimiento de la realidad: el papel de las creencias	430
3.8. El método como dinamismo invariante y normativo	432
4.-Complejidad y humanización del conocimiento en y de la Educación	435
4.1.- Complejidad: Primera dimensión para la trans-formación de la visión del conocimiento en Educación . . .	439
4.1.1.-La dialógica: transmisión-descubrimiento- construcción del conocimiento en el aula	455
4.2.-Humanización: Segunda dimensión para la trans-formación de la visión del conocimiento en Educación . . .	458
4.2.1.-Reintegración del sujeto al proceso de conocimiento . .	459
4.2.2.-La humanización como sentido del conocimiento: ciencia con conciencia	461
4.3.-Trans-formación de la visión del conocimiento de la Educación	463
4.4.- Hacia la trans-formación de la dialógica prácticas-estructuras-cultura desde el cambio en la visión del conocimiento	466
4.4.1.-Trans-formación de las prácticas educativas a partir del cambio en la visión del conocimiento	467
4.4.2.-Trans-formación de la organización educativa a partir del cambio en la visión del conocimiento	471
4.4.3.-Trans-formación de la cultura educativa a partir del cambio en la visión del conocimiento	475
CUARTA PARTE: La Ética en la Educación.	479
1.-Toda educación genera una perspectiva ética que la genera . . .	481
1.1.-El sujeto humano es estructuralmente ético: la base de la reflexión.	485
1.2.-Ética vivida, ética socialmente aceptada y ética reflexionada y formulada: un proceso interminable.	489
1.3.-Praxis ética, reflexión ética y educación.	494
1.4.-La relación recursiva y dialógica entre visión ética y educación	497
2.-Ética planetaria, ética del género humano: La visión de Morin	503
2.1.-El fundamento de la ética	504

2.2.-El principio de incertidumbre en la ética	516
2.3.-Ética, ciencia y política	527
2.4.- Auto-ética	533
2.5.-Socio-ética	541
2.6.-Antropoética	548
2.7.-El bien y el mal: nada está escrito	553
3.-De la ética de la ley a la ética del logro y la autorrealización: la visión de Lonergan	555
3.1.-El bien es concreto: características del bien humano.	557
3.2.-El bien humano es personal, social y culturalmente construido: la estructura del bien humano	572
3.3.-Una ética del “querer”: “El irrestricto deseo de elegir”.	578
3.4.-Una ética desde el sujeto: La dimensión existencial del dinamismo humano	582
3.5.-Juicios de valor y decisiones: los frutos del nivel existencial.	591
3.6.-Objetividad en la dimensión ética	596
3.7.-La libertad como dada y como construida	599
3.8.- El bien humano es una historia	603
4.- Complejidad y humanización para una visión ética que renueve y sea renovada por la educación.	605
4.1.-Repensar la ética en la educación.	606
4.1.1.-Complejidad: El cambio de perspectiva de la ética en la educación	614
4.1.2.-Humanización: El cambio de horizonte de la ética en la educación	619
4.2.-Repensar la educación ética	626
4.3.- Hacia la transformación de la dialógica Prácticas-estructuras- cultura desde el cambio en la visión ética	635
4.3.1.-Trans-formación de las prácticas educativas a partir del cambio en la visión ética	636
4.3.2.-Trans-formación de la organización educativa a partir del cambio en la visión ética	641
4.3.3.-Trans-formación de la cultura educativa a partir del cambio en la visión ética	648
QUINTA PARTE: La sociedad y la Educación	653
1. Toda educación produce la sociedad que la produce	655

1.1. El sujeto humano es estructuralmente social: el fundamento de la relación	661
1.2. Sociedad, política y teorías de la sociedad: un proceso dinámico y complejo	665
1.3. Praxis social, teoría social y educación	667
1.4. La relación recursiva y dialógica entre visión social y educación	672
2. La sociedad como entidad de tercer orden: La visión social de Morin	677
2.1. Las sociedades: emergencia de las entidades de tercer tipo . .	681
2.1.1. El surgimiento del Estado. Un paso crucial en la evolución de la sociedad humana	687
2.1.2. Sociedad y cultura: el genos social	690
2.1.3. Encuentros del tercer tipo	697
2.2. Diversidad, diferenciación, especialización	701
2.3. Jerarquía, heterarquía, anarquía	705
2.4. Centrismo, policentrismo, a-centrismo	709
2.5. La identidad social del ser humano: El núcleo arcaico y el Leviatán.	712
2.6. Las fuerzas vivas: Para el despertar de una sociedad-mundo .	722
3. La sociedad como comunidad en construcción del bien de orden: la visión social de Lonergan	725
3.1. Intersubjetividad espontánea: el fundamento del fenómeno social	728
3.2. La mediación del significado: el mundo donde sucede la interacción humana	735
3.2.1. Fases de la significación	741
3.3. Bien de orden-mal estructural: lo social como nivel de la estructura del bien humano	749
3.4. La dialéctica de la comunidad: la realidad compleja de la interacción humana	754
3.5. Cosmópolis: No una utopía sino un modo de caminar en búsqueda	764
4. Complejidad y humanización de la visión social en la educación: Hacia una educación que regenere la sociedad que la genera	769

4.1. La necesidad de complejizar y humanizar la visión social en la educación	772
4.2. Complejizar la visión social en la educación	780
4.3. Humanizar la visión social de la educación	787
4.4. Hacia la transformación de la dialógica Prácticas-estructuras-cultura desde el cambio en la visión social de la educación	796
4.4.1. Trans-formación de las prácticas educativas a partir del cambio en la visión social de la educación	797
4.4.2. Trans-formación de la organización educativa a partir del cambio en la visión social de la educación	800
4.4.3. Trans-formación de la cultura educativa a partir del cambio en la visión social de la educación	803

“Finalmente, respecto a la filosofía de la educación, el problema fundamental es el horizonte del administrador de la educación —de la persona o grupo que tiene el poder y el dinero, que dirige la burocracia, que toma las decisiones— y el horizonte del maestro. En la medida en que sus horizontes sean insuficientemente amplios, habrá dificultades continuas...”

BERNARD LONERGAN

Filosofía de la Educación, p. 160

“Ni yo ni nadie más puede caminar ese camino por ti. Tú debes caminarlo por ti mismo. No está lejos, está al alcance. Tal vez hayas estado en él desde que naciste y no lo sabías. Tal vez esté en todas partes, sobre el agua y sobre la tierra”.

WALT WHITMAN.

En: Morin, Edgar. *Educación en la era planetaria*. p. 16

Prólogo¹

Educación humanista, del doctor Juan Martín López Calva, es un amplio estudio en tres tomos que desarrolla dos orientaciones geniales que inspirarán, necesariamente, el cambio histórico mayor que exige esta civilización globalizada, ahora en franca decadencia. Esas orientaciones son complejidad y humanización para la transformación educativa. Ambas fecundan una nueva educación, nacida del encuentro entre los nuevos valores culturales y las nuevas instituciones educativas que desarrollan y aplican, a la educación, las modernas y complejas técnicas.

No estamos en un cambio más de una época con cambios en serie, sino ante un cambio de época: estamos ante el cierre de un ciclo histórico, llamado modernidad, y frente a la apertura de otro nuevo, aún desconocido, pero lleno de esperanza. Estamos ante lo último: ser o no ser.

El doctor Martín López Calva ha mostrado, en estos tres tomos de su libro, dos cualidades difíciles de armonizar: es profundo en su diagnóstico filosófico y claro y pedagógico en su exposición.

Es imposible reseñar en estos tres tomos y más de 800 páginas. He preferido ir directamente al fondo del problema actual y destacar su importancia capital, junto con algunos elementos de diagnóstico y solución que dan los dos autores que trabaja el doctor López Calva: Edgar Morin y Bernard Lonergan.

Presento el meollo central de esta excelente obra en una doble proposición: 1) urge un nuevo cambio histórico mayor, en filosofía y ciencias modernas, para la liberación del hombre; 2) el cambio debe hacerse prioritariamente en educación, a fin de realizar en plenitud el mismo cambio mayor.

Destaco, en mi intervención, dos propuestas trascendentales para hacer un cambio histórico mayor, tanto como para cambiar el método de

1 Publicado originalmente como reseña en: Vergara Aceves, Jesús. Reseña de "Educación humanista. Una nueva visión de la educación desde la aportación de Bernard Lonergan y Edgar Morin" de López Calva, Juan Martín. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XL, núm. 1, 2010, pp. 167-174. Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México.

una nueva educación, que lleve a aquél a plenitud; es decir, una nueva civilización, a través de una educación sustancialmente nueva.

PRIMERA PARTE

Urge un cambio histórico mayor, desde una nueva concepción de la filosofía y de las ciencias modernas

1. Hubo, *en el pasado*, un cambio copernicano, un nuevo sol, un nuevo centro de gravitación de la vieja tierra desplazada. El nuevo sol son las ciencias modernas, y la vieja tierra es la filosofía universal de esencias inmutables y eternas. La vieja tierra, obsoleta, pasó a girar en torno al nuevo sol.
2. La clave del éxito de la nueva ciencia moderna está en apuntar, siempre, a resultados comprobados y en acumulación progresiva (Galileo Galilei, 1564-1642).

La clave de la decadencia de la filosofía fue su ansia de poder universal y eterno, que controlaba todo sin tiempo. Eso fue *en el pasado*.

3. *Ahora* ha habido otro cambio: la sed de poder del corazón humano se ha adueñado de las nuevas ciencias, no volviéndolas eternas y universales, sino aislándolas de las demás para ser amas absolutas de su pequeño campo. El conjunto de las ciencias modernas es lo que Edgar Morin ha llamado “complejidad desarmada”.
4. Apunte de solución *a futuro*. Enumero los hitos centrales del autor que más me han convencido. Bernard Lonergan trabajó los cambios que han de hacerse tanto en filosofía como en ciencias modernas, a fin de crear una integración, precursora de aquella otra integración del nuevo ciclo histórico mayor que está ya comenzando.
5. Bernard Lonergan hizo tres cambios que logran convencer sobre su indefectibilidad.

Primero. Cambio en la noción de método. Antiguamente, éste se circunscribía sólo al método lógico de deducción de principios universales. Ahora se abre, por el éxito de las ciencias, a seguir un esquema normativo de las operaciones del conocer, relacionadas entre sí, que acumulan resultados siempre progresivos. Se trata de una filosofía tan abierta como las ciencias modernas, que se interna en lo desconocido de los nuevos tiempos.

Segundo. De esta manera se transforma la noción de filosofía. No es ya una meta-física sino una metametodología que concibe, afirma e implementa la estructura heurística integral de todas las cosas. La combinación dialéctica de las leyes clásicas y la estadística descubre los esquemas recurrentes que abren a resultados siempre progresivos.

Tercero. A las ciencias, pues, les compete descubrir lo desconocido; a la filosofía, su integración. La filosofía trabaja con los resultados de la ciencia, para integrar la creciente complejidad de resultados aislados que ésta deja sin armar, sin integrar.

6. Un ejemplo del pasado ilustra y alienta a iniciar otro nuevo cambio mayor.

San Ignacio de Loyola dejó a los jesuitas la ingente tarea de aplicar sus principios espirituales a la educación en sus colegios y universidades. Pero en los primeros años de su conversión fue dos veces acusado de iluminismo ante la Santa Inquisición. Él simplemente se refería a la presencia del Espíritu Santo en el corazón de los cristianos. Él habla íntimamente con cada uno y señala el modo concreto de seguir por el único Camino que es Cristo Jesús. Esta libertad última y profunda resulta un peligro para las instituciones, porque ven en ella su propio poder en peligro. La Inquisición sintió el temor. Pero Ignacio supo integrar genialmente ambas cosas en el misterio de la Encarnación que vive todo cristiano: la dinámica de un amor infinito e imparable que no descansa hasta estar con Dios. El cristiano es favorecido por una pedagogía que impone al educador un absoluto respeto por el movimiento interior del sujeto al que ayuda para que construya su propia vida, siempre libre ante cualquiera institución. Y, al mismo tiempo, infundía amor y comprensión sensible por la Iglesia visible, esposa de Cristo. De este modo, supo integrar la libertad de ser para Dios y la libertad para discernir entre los abusos de poder de la institución y los deberes de justa obediencia a ella. El profeta tiene la libertad de decir a ésta cosas que le resultan amenazantes.

Igualmente hoy hacen falta profetas con audacia que abran a un futuro nuevo.

SEGUNDA PARTE

El cambio en filosofía y ciencias modernas lleva al cambio en educación y ésta, a su vez, llevará a plenitud el cambio histórico mayor.

1. En el contexto anterior, se ve que la educación quedó también como ciencia nueva, independiente de las ataduras metafísicas y éticas. Esta nueva educación necesita también un cambio copernicano: dejar *la complejidad desarmada* de las nuevas ciencias pedagógicas, que insisten en los hilos desmadejados y abandonan el tejido, el sujeto, el pedagogo y el educando, que han de integrar, en sus vidas, la civilización de su sociedad y los valores éticos.

Ahora, la educación es, pues, una *complejidad desarmada*, sin sabiduría; una estructura desarmada y amontonada, sin unidad interna; una complejidad desmadejada, con proliferación cancerosa sin fin de los hilos aislados, lo único a que se atiende.

2. Ya he señalado una clave general para resolver el conflicto entre filosofía y ciencias. Hay que integrar la complejidad de la pedagogía moderna con la humanización, para la transformación educativa. Hay que integrar la mirada analítica en el horizonte de la unidad, la complejidad científica en la humanización sapiencial: racional y ético-existencial. Hay que tejer la complejidad desmadejada de los hilos sueltos de las técnicas pedagógicas, en el telar del nuevo método filosófico, que toma en cuenta tanto la evolución de la historia como el constante progreso de los inventos científicos: la estructura heurística integral del ser proporcionado. Así podemos prolongar la metáfora de Edgar Morin con la tesis de Bernard Lonergan.

Para Morin, la integración se extiende a toda la civilización de la sociedad; es decir, a la sociedad entera: desde sus raíces y sus valores culturales profundos, hasta el tronco de la sociedad y sus ramas institucionales, sobre todo educativas, políticas y económicas. El espíritu de esa integración lo da, precisamente, la educación. Y, a su vez, los valores existenciales son los que dan vida a la educación y a la civilización de la sociedad.

El doctor Martín López Calva da su propio perfil. Las prácticas educativas configuran la sociedad cuando son estructuras organizadas y tienen en la base los valores humanos que fundamentan y dan consistencia a esas instituciones estructuradas.

3. Ya antes de la expansión globalizada, Bernard Lonergan había descrito el mismo itinerario, pero en dirección opuesta, en sus *Functional Specialties*. El proceso tiene dos trayectos: adquisición del conocimiento propio a partir del conocimiento que los demás han logrado a través de la historia, y la elaboración comprometida del pensamiento propio hasta comunicarlo libremente a los otros.

1. *Autoapropiación de la dinámica trascendente del conocer y decidir del sujeto humano, ante los objetos de su horizonte.*

Con reelaboración filosófica, Lonergan trabaja las tres diversas operaciones del conocer científico moderno: experiencia, hipótesis y verificación. Esta última suele dejar amplios márgenes de probabilidad. Por ello, introduce en el proceso de desarrollo histórico del conocimiento otra especialidad funcional; la llama dialéctica, porque se decide por una de las varias probabilidades del proceso, sobre las cuales desarrollará su propia sistematización.

2. *Elaboración del propio pensamiento y del sentido de la propia vida y acción en este mundo para compartirlo con los demás.*

Este segundo momento desarrolla las mismas operaciones del conocimiento y decisión, pero en sentido inverso al anterior: ya no va del mundo al sujeto sino del sujeto al mundo; es decir, desde la fundamentación de las probabilidades por las que ha optado, hasta la comunicación de la propia elaboración.

Se trata, pues, del desarrollo de la segunda parte de la dinámica trascendental del hombre: elaboración del propio pensamiento en su dinámica trascendental y su comunicación a los demás.

No se trata ya del último hombre sin futuro, sino del hombre autoconsciente y libre de hoy, siempre en crecimiento, abierto al futuro por la apropiación de su dinámica trascendental. Es esta dinámica la que debe ser asimilada y apropiada en la educación, si realmente se quiere integrar la complejidad desarmada, que no educa, sino aliena.

4. Ahora bien, tratando de ilustrar, desde la negación, esta síntesis de nuestros autores, puedo subrayar entre estos intentos de dar con la solución educativa, el pensamiento opuesto que, por contraste, me ha ayudado a entender el fondo del problema: la información neoliberal globalizada y su influjo en la educación, como queda patente en su proceso y como explícitamente lo expresan algunos de sus entusiastas autores. Puede leerse un libro osado, el de Francis Fukuyama, *El fin de la historia y el último hombre*, con franca efervescencia a Hegel.

Para este autor, el avance prodigioso de la economía actual ocupa el lugar que tuvo la filosofía antigua: dominio de las otras ramas del saber humano. Domina las instituciones de poder, sobre todo las económicas y las políticas. Y para aumentar su propio poder cuenta con un instrumento prodigioso: los actuales medios masivos de comunicación, elaborados con métodos parciales, utilitaristas que no permiten la adquisición de un método propio de conocimiento.

Por ellos se transmiten, al resto de las instituciones, los nuevos intereses globalizantes y con tan gigantesca proliferación de imágenes instrumento poderoso transforma el perfil de la sociedad misma y la convierte en sociedad ciega y manipulable, al erradicar sus valores culturales últimos.

No hay una presentación de imágenes que respete el horizonte más profundo de los valores humanos. Las imágenes han sido desarmadas de su estructura integral. Están agrupadas y propuestas artificialmente por los intereses ocultos y lucrativos del poder.

El poder de los medios es tan grande que subyuga sin respetar los proyectos de vida y la libre decisión de los seres humanos. Deja en servidumbre a los hombres y los maneja mecánicamente como si fueran robots, hasta desarraigarlos por completo de su horizonte de valores culturales. Es esta penetrante afirmación, hasta los cimientos últimos del sistema de la globalización, el cambio a los nuevos modelos impuestos por los sistemas de poder. Es el triunfo último y definitivo del sistema sobre el conocimiento y la libertad auténticos del hombre. Por esta razón triunfante, Fukuyama pone en el título mismo la victoria definitiva: *El fin de la historia y el último hombre*. La dialéctica de la historia para el Estado es perfecta, perdura eternamente. Del mismo modo, cesa la evolución histórica del hombre: ya está en la plenitud. Pero irónicamente ignora que ese hombre ya no puede crear ni recrear nada. Sólo de manera rutinaria impide retejer la complejidad deshecha. No puede recrear nada, ni siquiera las afirmaciones básicas de su nueva creación, ni sus opiniones sistematizadas, ni la comunicación a los otros de su nueva creación: eterna y absolutamente esterilizado.

Este pensamiento triunfalista, expresado de manera tan brutal, explica muchas cosas de *la complejidad desarmada*. El *homo sapiens* se sustituye por el *homo videns*, para recordar a un pionero de estos estudios, Giovanni Sartori. El hombre libre, por el contrario, está fijo en un presente estéril: ve y oye lo que le ponen, y automáticamente copia y pega, ejecuta lo dicho, atraído y dominado por las imágenes más llamativas, no necesariamente más inteligentes, reales y valiosas.

El hombre que recorre este trayecto queda del todo alienado, queda hecho un robot útil a sus dueños. La consecuencia es muy dolorosa: el hombre alienado no produce sino alienación, “por oposición al hombre que llega a ser autoconsciente de su existencia racional y libre”. El robot no produce sino ejecuta las programaciones que lleva, por oposición al hombre inteligente y libre, capaz de superarse y desarrollar la historia a una etapa superior.

JESÚS VERGARA ACEVES S.J.²
ITESO

2 La inclusión como prólogo de esta excelente reseña del Dr. Jesús Vergara Aceves S.J. publicada en el 2010, a raíz de una presentación de la primera edición del libro en el ITESO, es una forma sencilla pero sincera de rendir un homenaje a este gran filósofo, teólogo, investigador social, sacerdote y ser humano que fue siempre un ejemplo de la búsqueda de autenticidad humana a la que nos invita Lonergan y de la fe cristiana encarnada y puesta a servicio de los más desprotegidos.

INTRODUCCIÓN

Un nuevo humanismo para una nueva educación que contribuya a la construcción de una nueva época

“¿Podremos inhibir la megalomanía humana
y regenerar el humanismo?...
¿Podrá proseguir la hominización como humanización?
¿Será posible salvar a la humanidad realizándola?
Nada está seguro: tampoco lo peor”
EDGAR MORIN, 2003; p. 330

Nunca antes en la historia de la humanidad, nunca como ahora al menos, se había llegado a cuestionar la “megalomanía humana”, ese sentimiento de superioridad sobre los demás seres de la naturaleza entendida en términos de dominación absoluta y sin límites, de destrucción y extinción incluso. Nunca antes se había puesto en tela de juicio con tanta vehemencia la doctrina —ese humanismo moderno— que sustenta este derecho a la dominación absoluta del planeta a partir de una divinización de la razón y de un culto a la ciencia y la técnica que sacralizaron la idea del progreso lineal e ilimitado, volviéndola el “mito unificador” de la humanidad, el camino sin retorno hacia la felicidad que nos brindarían esa ciencia y esa técnica, los frutos más acabados de la razón humana.

Jamás en todos los siglos de historia humana se había pensado con tanta intensidad y sensación de probabilidad, en la posible destrucción o autodestrucción de la especie humana, en la posible existencia de un planeta tierra sin vida humana. Jamás se había por ello, hablado tanto de esa necesidad de “salvar a la humanidad” realizándola, es decir, enfrentando el reto, la tarea conjunta de continuar la hominización en un proceso de humanización.

Tampoco se escuchaba en épocas pasadas, hablar con tanta insistencia de “lo peor”, es decir, de un probable desenlace catastrófico para la humanidad en el cosmos, de un final trágico para la aventura humana en el universo, de un fracaso del “proyecto humano” sobre la tierra.

Crisis, decadencia, descomposición, transición, cambio, renovación, reestructuración, revolución, globalización, mundialización, internacionalización. Este conjunto de palabras y algunos sinónimos representan

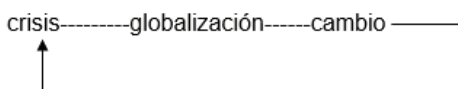
fielmente los términos que caracterizan el discurso contemporáneo. Un discurso que se refiere al mundo que se vive hoy en el inicio del tercer milenio de la era cristiana según el calendario de la civilización occidental y que intenta sintetizar los principales rasgos de la realidad en que le ha tocado vivir al ser humano de esta época.

Porque el discurso nace de la realidad que se nos impone así como la realidad responde y reconstruye este discurso. El discurso dice crisis porque intenta expresar la conceptualización inteligente de una experiencia del mundo que es crítica, el discurso dice decadencia porque observa síntomas de un mundo decadente, el discurso habla de transición, cambio, renovación o aún revolución, porque intenta ponerle nombre a un rasgo que es a la vez una necesidad –paradójicamente el mundo actual se caracteriza por vivir en el cambio permanente y vertiginoso, pero pide a gritos un cambio de esta dinámica a veces absurda del cambio por el cambio- cada vez más apremiante. Finalmente, el discurso dice globalización, mundialización o internacionalización para intentar comprender y explicarse una tendencia arrasadora y sin regreso que se vive en un planeta que es cada vez más pequeño, al estilo de la “aldea global” profetizada por Mc Luhan.

Efectivamente este discurso caracterizado por los términos antes descritos, nace de una experiencia del mundo que en diversos grados todos los humanos que habitamos este planeta en este tiempo estamos viviendo y puede verificarse, buscando pruebas y hallando evidencias en la realidad cotidiana concreta. Podemos afirmar razonablemente entonces, sintetizando el conjunto de términos con que iniciamos esta introducción, que vivimos en un mundo en crisis, un mundo en transición y cambio, un mundo globalizado.

¿Cómo se relacionan estos tres ejes que caracterizan este tiempo que nos ha tocado compartir? ¿De qué manera podemos comprender estos elementos de manera que no se vean como rasgos aislados que coexisten en un momento determinado sino como elementos entrelazados que componen un todo que llamamos “realidad mundial en el siglo XXI”?

Sigamos la propuesta de Morin, que será una de las miradas inspiradoras de esta reflexión sobre la educación y construyamos un “bucle” que enlace estos tres elementos:



Caractericemos primero que nada cada uno de los componentes de este bucle.

Crisis: Es de sobra conocido que el término crisis tiene dos connotaciones distintas aunque no opuestas. Crisis significa por una parte situación problemática, momento de declinación o descomposición de algo o alguien, tiempo de confusión o cuestionamiento profundo de lo que antes se aceptaba o funcionaba correctamente. Este es el significado más conocido del término crisis en el lenguaje cotidiano. Pero existe otra connotación que proviene de la etimología de la palabra *Krisis*= Decisión³ a la que muchos autores, sobre todo del ámbito administrativo-gerencial y del campo del desarrollo humano y los llamados libros de autoayuda hacen referencia. Crisis es decisión y un tiempo de crisis, un tiempo crítico como el que hoy se vive es un tiempo de toma de decisiones. Sintetizando entonces podemos decir que el primer componente de este bucle, el término “crisis”, significa, situación problemática con rasgos de descomposición y confusión que implica o está llamando a una toma de decisión.

Globalización: El término global nos refiere a lo que abarca el mundo entero, el planeta como un todo, de donde se llama globalización al fenómeno caracterizado por la creciente interrelación e interdependencia de todos los países del mundo entre sí y de todos los seres humanos que conforman el mundo con respecto a los demás. Este fenómeno se atribuye principalmente en esta etapa que vivimos a la expansión mundial del mercado, la producción y el consumo –por lo que muchos autores se refieren a la globalización entendiéndola como un fenómeno de carácter económico capitalista- y a las tecnologías de información y comunicación (TIC) y los medios de comunicación masiva que han hecho que hoy en día las noticias y la información de lo que pasa en cualquier parte del mundo puedan ser recibidas casi en el mismo momento en que suceden en todas las demás partes del orbe. Muchos autores usan el término mundialización para hablar de que se trata de un fenómeno incompleto y fundamentalmente guiado por el mercado y la economía, algunos otros prefieren hablar de

3 Para una definición etimológica puede consultarse: <http://www.elecodeestepa.com/etimologia/index.htm>

El término crisis usado como decisión puede encontrarse en muchos autores de ciencias sociales y aún del ámbito administrativo. Baste un ejemplo en: Bauman, Sygmunt. (2002). *En busca de la política*, FCE. México. En el excursio 3, del libro citado: “Posmodernidad y crisis moral y cultural” (p. 149), aparece el tema. El autor señala: “La palabra crisis fue acuñada para designar el momento de tomar decisiones...”, y más adelante agrega: “no hay nada crítico con que la sociedad esté en crisis” (p. 152).

internacionalización para indicar la naturaleza compleja del fenómeno y hacer énfasis en las dimensiones legales, institucionales, jurídicas y culturales que falta por construir para vivir una auténtica globalización. Edgar Morin (2006) llama a este fenómeno “planetarización” para subrayar el arraigo de la especie humana al planeta tierra y la idea de aventura y condición errante de los seres humanos en el mundo. La idea de Morin es más integral y compleja dado que articula lo que llama las “dos hélices de la mundialización, simultáneamente unidas y antagónicas”: la hélice de “... la dominación, colonización y expansión de occidente...” (que equivaldría hoy a la globalización económica llamada “neoliberal”) y la hélice de la “... mundialización de las ideas humanistas, emancipadoras... portadoras de una conciencia común de la humanidad” (Morin, 2006, p. 85) .

Sintetizando este segundo componente podemos decir que la globalización es un proceso de creciente interrelación e interdependencia entre todos los seres humanos, naciones y culturas que tiene según Morin, tres momentos históricos emblemáticos: el de la primera diáspora del homo sapiens por todo el planeta (hace varias decenas de miles de años), el de la aventura de Colón, Vasco da Gama y los grandes exploradores y “descubridores” de nuevas tierras para occidente a fines del siglo XV y finalmente, el de la expansión industrial, comercial y tecnológica y posteriormente informática que se inicia en el siglo XIX y tiene su momento de mayor expansión en la transición entre los siglos XX y XXI. Este proceso de creciente interrelación tiene por un lado un dinamismo de conquista y de dominación (“capitalismo salvaje”) y por el otro, una expansión de las ideas humanistas, de la formulación y defensa de los derechos humanos y de una creciente conciencia planetaria.

Finalmente, el tercer término de este bucle que es “cambio”. La palabra cambio significa “alteración, modificación o conversión en algo distinto, opuesto o contrario”. Significa también “mudanza o alteración de la condición o de la apariencia física o moral” o bien “reemplazo o sustitución”.⁴ Este significado implica por una parte un dinamismo –las cosas que cambian sufren esta alteración, mudanza o modificación, no permanecen iguales– pero por otra parte es ambiguo porque puede tener distintos grados de profundidad –puede alterarse solamente la apariencia física o moral, puede hacerse una modificación más estructural o puede llegarse a una verdadera conversión en algo incluso opuesto o contrario a lo que se tenía antes del cambio– y de sentido. De tal manera que cuando se dice que en la sociedad actual: “la única constante es el cambio”, que

4 <http://clave.librosvivos.net/>

“todo está cambiando rápidamente”, habría que preguntarse si se trata de simples cambios de apariencia, de ciertas alteraciones superficiales, de reemplazo o sustitución de una cosa sin sentido por otra cosa igualmente sin sentido o si se trata realmente de un cambio cualitativo de fondo, de una verdadera conversión o modificación en algo distinto, opuesto o incluso contrario a lo que vivimos. No en vano se ha acuñado el término “gatopardismo” –derivado de la obra de Giuseppe de Lampedusa: “El gatopardo”– para hablar de una situación en la que “todo cambia para que todo siga igual”.

Ahora bien, ¿cómo se relacionan los tres términos del bucle que caracteriza sintéticamente nuestro mundo actual? ¿Por qué decir que se pueden enlazar en un bucle?

En primer lugar se puede decir que se trata de tres términos que son concurrentes, pues están presentes e incidiendo simultáneamente en la realidad de nuestro mundo actual. En segundo lugar se puede decir que son complementarios en el sentido de que la globalización, la crisis y el cambio se retroalimentan mutuamente. En tercer lugar, podemos hablar de una recursividad en el sentido de que cada una es producto-productora de las otras dos.

La crisis es producto del proceso histórico de largo aliento llamado globalización o mundialización, pero es además productora de ella en el sentido de que a mayor crisis se da una mayor necesidad de visión y perspectiva conjunta, cooperativa, articuladora, interdependiente entre todos los seres y grupos humanos en el planeta.

El cambio es provocado por la globalización que impulsa hacia la innovación en todos los campos de la producción económica y cultural convirtiendo la innovación en el nuevo principio rector de la religión del consumo, pero al mismo tiempo, el cambio es productor de la globalización porque gracias al cambio en los procesos de industrialización, comercialización, comunicación, generación de conocimiento, se va produciendo y arraigando más profundamente el fenómeno de mundialización que vivimos. Asimismo, el proceso de cambio incesante –muchas veces superficial porque busca solamente combatir el aburrimiento del consumidor pero no la modificación o conversión cualitativa de su calidad de vida– que arrastra a la sociedad retroalimenta el proceso de mundialización desde el ángulo económico pero hace que se profundice la necesidad de un cambio de fondo que modifique esta misma dinámica para reorientar el sentido del devenir humano hacia la justicia, la fraternidad, la colaboración, la eliminación de la pobreza y el abuso, etc.

De la misma manera, la crisis –en su sentido de deterioro y descomposición, pero también en su sentido de decisión– produce o impulsa hacia la búsqueda de cambio estructural en la vida personal y en la estructura social a través de la expresión del descontento de todos los que padecen esta crisis que a otros beneficia, pero también y simultáneamente la crisis es producida por esta vorágine de cambio acelerado y sin sentido que introduce a todas las personas en una dinámica existencial dominada por la prisa, la lucha por la mera supervivencia y el abandono progresivo de la reflexión y la vivencia de otras dimensiones humanas en aras de responder a la exigencia de la crisis de ser solamente *homo economicus*.

La situación mundial marcada fuertemente por esta dinámica sistémica crisis-globalización-cambio está planteando un reto que muchos autores, pensadores, científicos, filósofos y aún políticos⁵ están abordando. No hay consenso en cuanto a la estrategia para enfrentar esta nueva etapa de la historia ni en el sentido hacia el que debería apuntar el mundo ante este desafío. Por primera vez en la historia, ni siquiera hay la certeza de que la humanidad pueda salir adelante de este enorme desafío.

Sin embargo parece haber claridad en que nos encontramos en una etapa de transición y que el modelo de organización del planeta, el tan llevado y traído “orden mundial” parece estar agotado. Se necesita entonces un cambio de orientación de la humanidad, una verdadera transformación. Algunos autores lo han llamado “nuevo renacimiento”, otros hablan de un verdadero “cambio de época” (Gorostiaga, 1995), algunos con visión menos optimista hablan de una “crisis civilizatoria” o incluso podría hablarse, por los rasgos que apuntan los analistas de este momento histórico, de lo que Lonergan (1999) llama: “el largo ciclo de decadencia” de las civilizaciones.

Existe también la conciencia de que la solución a este reto mundial no podrá darse automáticamente o a partir de una finalidad del universo y de la humanidad que esté predeterminada y asegurada. Existen también – a pesar de la fuerte y arraigada cultura positivista moderna que invade a nuestra sociedad sobre todo en los círculos ilustrados– la duda creciente y la desilusión cada vez más generalizada respecto a que la ciencia y la tecnología tal como están concebidas y planteadas desde la visión de la modernidad, sean las soluciones que nos lleven a construir la nueva época

5 Cfr. Al Gore (1993) *Earth in balance: Ecology and human Spirit*. USA. Plume books, o del mismo autor: (2006) *An inconvenient truth: the planetary emergency of global warming and what we can do about it*. New York. Rodale Books o Pearce, Fred. (2003). *El calentamiento global*. Ed. Planeta. México

que se está requiriendo para “salvar a la humanidad”; el mito del progreso lineal se ha derrumbado junto con muchas otras promesas y mitos acerca del futuro ideal soñado para todos los seres humanos.

Ante esta conciencia, parece ser que nos encontramos claramente frente al desafío de lograr a través del diálogo y el debate de las inteligencias, la cooperación que sume voluntades y genere compromisos hacia la tarea colectiva, esforzada y sin garantías de éxito de construcción de una nueva época donde sea posible la “continuación de la hominización en humanización”, donde se reviertan las dinámicas de deshumanización creciente que hoy padecemos y donde se puedan conjurar también los peligros de una destrucción de la especie humana debida a la naturaleza, por el deterioro ecológico causado por el hombre, o debida a la civilización, por la amenaza de la guerra y los conflictos sociales que pueden salirse de control y volverse en contra de sus propios creadores.

¿Será posible lograr, a través de este diálogo inteligente y responsable una colaboración efectiva y auténtica para la construcción de esta nueva época?

¿Será la época que viene, una época mejor o aún peor que la que hoy vivimos?

Ante estas preguntas, la única respuesta posible es una apuesta por la esperanza en medio de todos los signos de desesperanza y una propuesta por el mejoramiento progresivo del planeta, a partir de la convicción realista de que –parafraseando a Morin⁶– el no poder construir el mejor de los mundos posibles, no impide que sea posible construir un mundo mejor. Esta apuesta se sustenta precisamente en la certeza de que, contrario a lo que planteaban las antiguas y modernas utopías, respecto a la finalidad del universo y al destino humano, “nada está escrito, ni siquiera lo peor”.

Porque existe una estructura dialéctica –en términos de Lonergan⁷–, existe una dialógica –en términos de Morin⁸– en la globalización, en el

6 Morin (2006) p. 137

7 Lonergan concibe la dialéctica como la presencia actuante simultánea de posiciones y contraposiciones, es decir, de fuerzas y elementos que impulsan hacia la humanización auténtica y de fuerzas y elementos que obstaculizan este impulso y tienden hacia la deshumanización y la inautenticidad.

8 En este sentido Morin habla más que de dialéctica (en el sentido hegeliano de tesis, antítesis y síntesis), de una intervención simultánea y mutuamente retroalimentadora de fuerzas o elementos que son concurrentes, complementarios o incluso antagónicos, en un bucle que mantiene vivo el dinamismo organizador (orden-desorden-organización) de la vida cósmica, biológica, humana, social.

cambio y en la crisis. Una estructura que incluye elementos antagónicos, concurrentes, complementarios que apuntan unos, hacia esa salvación de la humanidad mediante su realización y otros hacia la destrucción de lo humano que existe en la humanidad.

Existe en el cambio una tendencia abierta, ilimitada como deseo o búsqueda humana aunque limitada en sus realizaciones concretas, que apunta hacia el mejoramiento permanente de lo humano, hacia la transformación profunda, hacia la conversión de una cosa que deshumaniza en otra que promueve mayor humanización. Al mismo tiempo que existe también en el cambio una tendencia hacia la innovación meramente formal, hacia la modificación superficial, hacia el mero cambio de apariencia para maquillar de novedad y de progreso lo que en el fondo sigue siendo la misma dinámica deshumanizante y generadora de deterioro social.

Así como hay en la crisis una tendencia positiva y constructiva, una posibilidad abierta para la toma de decisiones humanizantes y generadoras de un mundo mejor, una potencial fuerza de transformación a partir de decisiones inteligentes, responsables, que se centran en el plano de la humanidad y no en la de los simples intereses personales o grupales inmediatos. Pero también hay en la crisis mucho de decadencia, elementos que apuntan hacia la descomposición social, hacia la desarticulación del sujeto humano como sujeto humano; elementos y rasgos que tienden al fortalecimiento del principio de exclusión del otro y al deterioro del principio de inclusión, síntomas de fanatismo y dogmatismo religioso, político o aún científico que se cierran a la búsqueda de nuevo conocimiento a partir de la ceguera que produce la aparente posesión de la verdad vista como algo estático e inamovible.

Del mismo modo, decíamos antes, existen esas dos “hélices” de la mundialización o globalización: Por un lado la hélice que es movida por los intereses de dominación, de lucro, de posesión y destrucción de lo otro y del otro; por otra parte, la hélice que constituye el germen de las ideas humanistas que pueden generar una conciencia planetaria en todos los seres humanos.

En este rejuogo dialéctico (Lonergan) o dialógico (Morin), está implicado el futuro que podamos construir dentro de esta dinámica irreversible crisis-globalización-cambio en que vivimos. La posibilidad de un mundo mejor aunque no sea el mejor de los mundos posibles o la posibilidad de un mundo totalmente deshumanizado o incluso de un mundo en el que se genere la autodestrucción de la especie humana.

“Nada está escrito” respecto al resultado de este proceso dialógico, “ni siquiera lo peor” porque aunque haya a veces la apariencia de mucho

mayores probabilidades del escenario negativo y autodestructivo, existen también elementos y procesos que están impulsando la construcción del escenario positivo de una nueva época para la humanidad, de una época en que se pueda superar “la edad de hierro planetaria” (Morin) en que vivimos hoy.

No hay nada escrito, todo se mueve según Lonergan (1999) de acuerdo a la “ley de la probabilidad emergente”. ¿De qué dependerá la emergencia de mayores probabilidades de humanización que de deshumanización? ¿Cómo se puede contribuir a generar estas probabilidades que apunten hacia un mundo mejor dentro de lo posible y más allá de visiones utópicas o mesiánicas respecto al futuro de la humanidad?

Sin duda, -y esta es una postura que se toma más que un hecho científicamente comprobable⁹-, existe en este rejuego la acción humana que puede reorientar las cosas e inclinar la balanza hacia uno u otro extremo. En efecto, la dinámica mundial es un proceso complejo compuesto de múltiples factores, pero en esta dinámica, el factor humano es un elemento clave y definitorio. El factor humano no implica la visión simplificadora que piensa que la intervención individual por sí sola va a generar esta reorientación. Como afirma Lonergan: “Enfrentar los retos contemporáneos requiere de un esfuerzo colectivo. No es el individuo sino el grupo el que transforma la cultura”.¹⁰ Se trata entonces de pensar en la influencia de personas individuales y de grupos concretos en la progresiva transformación de los “ciclos de esquemas de recurrencia” (Lonergan, 1999) de las actividades humanas institucionales y sistémicas que puedan entonces reorientarse no a partir de los intereses y sesgos personales o de grupo sino a partir de una visión de humanidad que busque la continuación de la hominización en humanización concreta.

Esta progresiva incidencia para cambiar los “ciclos de esquemas de recurrencia humanos” que generan decadencia para reorientarlos hacia “ciclos de esquemas de recurrencia” de operaciones humanas colaborativas que apunten hacia el desarrollo auténtico de lo humano, pasa necesariamente por dos ámbitos que señala Morin (2003; 2005): “La transformación de las estructuras y la transformación de las conciencias”. Estas dos transformaciones deben ser simultáneamente abordadas porque no habrá, según Morin, transformación estructural posible sin que haya previa-

9 Una postura convergente con las visiones tanto de Lonergan como de Morin que son las dos miradas que orientan estas reflexiones.

10 Tomado del website del Lonergan Institute at Boston College: http://www.bc.edu/bc_org/avp/cas/lonergan/default.html

mente una transformación de las conciencias de las personas, pero tampoco habrá transformación de las conciencias individuales que sea posible si antes no se cambian profundamente las estructuras.

Pero podemos válidamente preguntarnos: ¿Sobre qué bases se tendrían que cambiar los “ciclos de esquemas de recurrencia” de las actividades humanas que configuran el día a día de la dinámica mundial? ¿Cómo hacer que esta reorientación de esos ciclos apunte realmente hacia la “salvación de la humanidad, realizándola”?

El esfuerzo colectivo hacia la construcción de probabilidades de emergencia de la nueva época que se requiere para la construcción de una “sociedad-mundo” basada en una “ética planetaria”, en una “ética del género humano” (Morin, 2003, 2005, 2006) solamente tendrá sentido y posibilidades de éxito si se transforman radicalmente nuestras arraigadas nociones de ser humano, sujeto, conocimiento, ética y sociedad. Esta transformación no solamente implica un cambio teórico-conceptual externo sino que supone necesariamente una profunda reorientación –“conversión” en términos lonergianos– de nuestra manera de conocernos y de conocer el mundo, de nuestro modo de valorar y decidir y actuar en el mundo, y finalmente, de nuestra manera de relacionarnos con ese mundo y con los demás seres humanos que conforman el mundo.

De manera que si afirmamos como ahora lo hacemos, que para la construcción de la nueva época que requieren estos tiempos se necesita de un sustento humanista, estamos hablando claramente de otro reto nada pequeño: el reto de construir un nuevo humanismo.

Un nuevo humanismo para una nueva época, es decir, un humanismo que esté, como afirmaba Ortega y Gasset: “a la altura de nuestros tiempos” (En Lonergan, 1999) y que pueda responder a los desafíos de estos tiempos concretos con una visión de ser humano renovada, dinámica, abierta y compleja que supere las visiones esencialistas o las perspectivas naturalistas-científicas; con una perspectiva nueva del conocimiento que “integre al sujeto que conoce” (Morin, 1981; Lonergan, 1999), asuma plenamente la pluralidad de perspectivas desde las que se conoce sin caer en el relativismo simplista y conciba al conocimiento como un proceso complejo y dinámico superando las visiones empiristas, idealistas o realistas ingenuas; que construya además una visión ética acorde con la complejidad, el dinamismo, la multiculturalidad y la pluralidad de este mundo globalizado superando las visiones moralistas o de “basadas en el cumplimiento de la ley” sin caer en el relativismo cultural y tratando de apuntar a una “ética del género humano” (Morin, 2001); y finalmente, un nuevo humanismo que pueda responder con una visión renovada de la

sociedad, vista como un sistema complejo, dinámico, cada vez más multicultural y plural, que incluya todos los posibles condicionamientos que su propia naturaleza implica pero que supere los determinismos simplistas y los sociologismos cerrados y que apunte a la construcción de visiones de organización que apunten a la hipercomplejidad, al policentrismo y al acentrismo y que reconozcan las exigencias de construcción de justicia y fraternidad como imperativos de una sociedad-mundo.

Como se ha apuntado ya, este cambio de perspectiva que es un paso radical y nada sencillo de lograr porque no es simplemente el aprendizaje de nuevos conceptos antropológicos, epistemológicos, éticos, sociológicos, sino la transformación profunda de nuestra manera de concebirnos y “vivirnos”, de concebir y ejercitar el conocimiento, de concebir y operar nuestras valoraciones y tomas de decisiones éticas y de concebir y asumir nuestro papel en la construcción y reconstrucción de una nueva sociedad, este cambio de perspectiva, decíamos, tiene que trabajar seria y sistemáticamente en el cambio de estructuras y en el cambio de conciencias.

El cambio de estructuras corresponde a los ciudadanos organizados, a las organizaciones civiles, a los políticos y gobernantes. El cambio en las conciencias le toca sin duda en un alto grado, a la educación. Sin embargo, los ciudadanos organizados que construyen organizaciones civiles y asumen el liderazgo político y el gobierno son producto de una educación y la educación resulta de las decisiones auténticas o inauténticas de los ciudadanos organizados, los políticos y los gobernantes, por lo que no podemos entender este proceso desde una causalidad lineal, propia de la racionalidad simplificadora.

Cerramos con esto el triángulo que da origen y sentido a este trabajo: la construcción de una nueva época requiere de un nuevo humanismo que será construido, elaborado, decodificado, comunicado, transmitido, propuesto a las nuevas generaciones a través de una nueva educación.

Nuevo humanismo que sustente una nueva educación que forme para la construcción de una nueva época. Es esta la ecuación de fondo que podrá leerse en todo el contenido del libro. El nuevo humanismo que configurará desde la raíz a la nueva educación que aportará sujetos comprometidos con la nueva época, la nueva educación que promoverá la construcción y difusión de un nuevo humanismo que contribuya a construir la nueva época, la nueva época que sustentada en un nuevo humanismo construirá una nueva educación para la construcción de un mejor futuro, la nueva época que dará a luz un nuevo humanismo que generará una nueva educación. Este es el dinamismo de influencia mutua entre

los tres términos esenciales para enfrentar el desafío de estos tiempos de crisis-globalización-cambio.



Sin perder de vista este dinamismo tridimensional, el presente trabajo concentrará su atención en el planteamiento de elementos para un nuevo sustento humanista que contribuya a la construcción progresiva de una nueva educación.

Dos son los elementos principales que orientan el trabajo desde su título: complejidad y humanización. La complejidad como el método concreto históricamente necesario para afrontar los desafíos de este cambio histórico. La humanización como la meta, el desafío permanente que orienta y da sentido a todos los esfuerzos educativos.

Introducir la complejidad a la educación es una primera tarea que implica toda una renovación de las prácticas educativas cotidianas, de las estructuras organizativas de nuestras instituciones y sistema educativo y de nuestras valoraciones y significados sobre el hecho educativo que inciden directamente en el modo en que vivimos nuestras prácticas y entendemos nuestra organización, de eso que podemos llamar sintéticamente nuestra “cultura educativa” o nuestra “cultura de lo educativo”. Introducir una visión, una perspectiva, un método de complejidad en un sistema en el que aún se encuentran tan arraigadas las percepciones, conceptos, métodos e

ideas de la ciencia clásica y de lo que Lonergan llama “el humanismo del sentido común” difundido a partir de la filosofía antigua es un reto difícil de cumplir pero que resulta irrenunciable si se quiere realmente incidir en esa reorientación de la dinámica actual de crisis-globalización-cambio hacia el ciclo de búsqueda de nuevo humanismo-nueva educación-nueva época.

Esto implicará toda una conversión –no un simple cambio de apariencia ni una simple renovación tecnológica o de métodos de enseñanza– en la manera en que se concibe la tarea educativa, del modo en que se construyen las organizaciones para llevar a cabo esa tarea y de la manera en que entendemos y valoramos esa tarea. Un paso fundamental y tremendamente difícil será el introducir, en un medio en el que toda la vida escolar se sustenta en el orden y la perfección y se sanciona todo desorden y todo error cometido, la visión de complejidad que supone, no como un mal necesario sino como un componente estructural del universo y de la vida el desorden y como proceso fundamental del devenir natural y humano la dinámica orden-desorden-organización.

Introducir la complejidad en la educación es el primer vector para conseguir esa conversión profunda que reforme la dinámica de crisis y contribuya a crear una nueva época a partir de un nuevo humanismo. El segundo vector necesario a partir de la complejización de la educación será el de la orientación de la educación para formar personas capaces de vivir la complejidad y de comprometerse a aportar elementos de humanización en el mundo complejo que les toca vivir.

Formar para la complejidad. Educar seres humanos que tengan las competencias necesarias para pensar y actuar de manera compleja para ir construyendo la “sociedad-mundo” que se requiere para superar esta “era de hierro planetaria” tampoco será una tarea sencilla en un horizonte en el que se vive en la visión de simplicidad en la visión del ser humano, del conocimiento, de la ética, de la sociedad.

Pero estos dos vectores son indispensables para generar el dinamismo educativo necesario que contribuya al nuevo horizonte que ya hemos descrito.

La construcción de este nuevo horizonte (nuevo humanismo-nueva educación-nueva época) que, afrontando los retos de la dinámica crisis-globalización-cambio reorienta el devenir de la humanidad hacia la auténtica realización de su aventura en el cosmos, hacia la construcción de ese drama originario al que “el teatro solamente imita” (Lonergan, 1999), requiere de la guía de seres humanos que hayan sido capaces de pensar este desafío y de aportar elementos de contenido, de sentido y de

método a esta búsqueda que nos implica a todos. Para contribuir con algunas aproximaciones pequeñas a esta construcción, es necesario aceptar la invitación de aquellos grandes pensadores que han hecho el llamado a la construcción de este nuevo humanismo para apuntar a la nueva época y que han generado los grandes aportes que trascenderán a su tiempo y a su contexto.

Bernard Lonergan (1904-1984), filósofo y teólogo jesuita de origen canadiense y Edgar Morin (1921-), antropólogo, sociólogo y filósofo francés, son dos ejemplos notables de grandes pensadores que han sentido esta preocupación por la construcción de una nueva perspectiva humanista capaz de responder a los retos de la época contemporánea, superando las visiones clásicas que impregnan el pensamiento de la vida cotidiana, de la ciencia y de la filosofía clásicas y tratando de buscar un método abierto que oriente a los seres humanos individual y colectivamente hacia la búsqueda de esta humanización que es una tarea permanente, un reto en construcción continua, un compromiso irrenunciable de la humanidad si quiere merecer no solamente llamarse humanidad sino sobrevivir en este planeta.

Con evidentes diferencias en sus enfoques, nociones y creencias personales, Lonergan y Morin presentan sin embargo dos búsquedas humanas muy convergentes en sus finalidades y con puntos de contacto muy claros que nos ayudan sin duda a caminar hacia la transformación de los marcos con los que pensamos al ser humano, al conocimiento, a la ética y a la sociedad.

En el capítulo tres de la primera parte de este trabajo se hará una breve semblanza de ambos pensadores y se analizarán sus aproximaciones y algunas diferencias conceptuales y la convergencia de fondo en sus búsquedas. Baste por ahora dejar sentado que serán ellos y sus respectivas aportaciones quienes guiarán la reflexión de esta obra que persigue aportar elementos para pensar desde un ángulo distinto el fenómeno educativo y tratar de construir una nueva educación sustentada en un nuevo humanismo que contribuya a la construcción de una nueva época.

Dos líneas están presentes a lo largo de todo este trabajo de “investigación reflexiva”. Por una parte, la línea que se ocupa de los distintos ámbitos en los que hay que transformar nuestras visiones: el ámbito antropológico (nuestra visión de ser humano), el ámbito epistemológico (nuestra visión del conocimiento), el ámbito ético (nuestra visión de los valores) y el ámbito social (nuestra visión de la sociedad). Esta línea da cuerpo a la estructura general del libro que se divide en cinco partes fundamentales.

La primera parte plantea un marco general –una mirada, un horizonte de reflexión– en la que se plantea la relación entre educación y complejidad y entre educación y humanización. La complejidad en la educación como la mirada necesaria para transformar nuestros marcos de comprensión y acción en este tiempo de decisión. La humanización en la educación como el horizonte al cual deberían apuntar los esfuerzos y de hecho implícita o explícitamente siempre apuntan los esfuerzos educativos, pero en este caso, iluminados por la visión de complejidad, se trataría de una nueva visión de lo que significa humanización y de cómo plantearla en y desde el proceso educativo. Después de este planteamiento de mirada y horizonte, se presentan brevemente las búsquedas convergentes de Lonergan y Morin señalando también algunas de sus divergencias de perspectiva y su posible aporte para este repensar lo educativo en esta realidad concreta. Finalmente, esta primera parte presenta brevemente la estructura que compone la segunda línea de configuración de este trabajo: la relación sistémica entre las prácticas educativas, las estructuras y el sistema educativo, y la cultura educativa.

Esta decíamos, es la segunda línea que configura esta reflexión y está presente a lo largo de todo el libro. La convicción que sustenta esta segunda línea es convergente –aunque lo trasciende– con lo que ya se citaba que plantea Morin como paradoja para el cambio: se tienen que cambiar las conciencias y al mismo tiempo cambiar las estructuras. La formulación de estos tres niveles de “actualización cooperativa de la transformación docente” (o de la construcción de una nueva educación) ha sido ya formulada en un libro anterior (López-Calva, 2006) y surge de una traducción propia al ámbito educativo de lo que Lonergan (1998) llama “los niveles de la estructura dinámica del bien humano en construcción”. Lo que se sostiene en síntesis en esta segunda línea es que todo intento de cambio o reforma en la educación tiene, para aspirar a tener algún grado de éxito, que contemplar la incidencia simultánea en los tres niveles de “actualización cooperativa” que son: el nivel de las prácticas educativas concretas, el nivel de las estructuras organizativas de lo educativo y el nivel de la cultura de lo educativo.

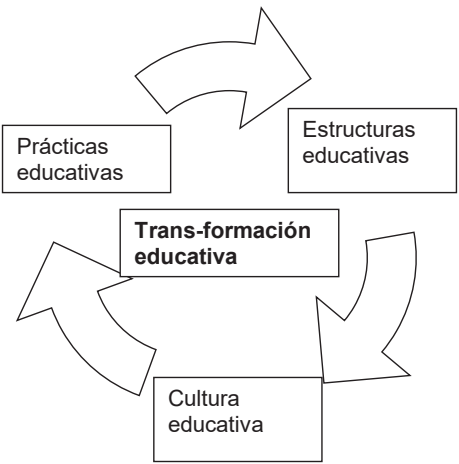
No se puede aspirar a un cambio en la educación si no hay cambios en las prácticas educativas concretas, cambios en lo que los profesores hacen y dicen en las aulas, cambios en lo que los directivos valoran y deciden y afirman como prioritario, cambios en lo que los funcionarios educativos plantean en sus planes de desarrollo.

Tampoco puede aspirarse a un cambio educativo si no se cambia la estructura organizativa de lo educativo, es decir, la forma en que está

estructurada la organización escolar y la organización del sistema educativo –llámese Secretaría de Educación Pública, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, etc.– y la forma en que está organizado el conocimiento, es decir, las estructuras curriculares de los distintos niveles, los programas de formación de docentes, etc.

Sin embargo, y aunque es un nivel más complejo y lento de cambiar, no se puede aspirar a un cambio educativo real si no se cambian los significados y valores respecto a lo educativo que condicionan o configuran el modo en que los distintos actores viven el proceso, es decir, la forma en que los profesores, directores, supervisores, padres de familia, funcionarios y demás actores de la educación entienden y valoran su labor y lo que ellos entienden por educar y la forma en que valoran la educación en el contexto amplio de la vida social.

De esta manera, la paradoja moriniana se hace más amplia porque podemos decir que no se puede cambiar la práctica educativa si no se cambian las estructuras y la cultura educativa (la conciencia de lo educativo) pero tampoco se puede cambiar la estructura educativa si no se transforman las prácticas educativas y la cultura educativa; asimismo, no se puede cambiar la cultura educativa (la conciencia) si no se cambian las estructuras y las prácticas educativas, pero no se pueden cambiar las estructuras y las prácticas educativas si no se cambia la cultura educativa (la conciencia de lo educativo).



Esta segunda línea está presente de manera longitudinal en todas las partes del libro y constituye el capítulo 4 de cada una de ellas. En la primera

parte como formulación definitoria, en la segunda respecto a lo antropológico, en la tercera respecto a lo epistemológico, la cuarta respecto a lo ético y la quinta y última respecto a lo social.

Como se puede apreciar desde este planteamiento inicial de las dos líneas que configuran esta investigación reflexiva –cambiar nuestra visión antropológica, epistemológica, ética y social para transformar simultáneamente las prácticas educativas, las estructuras educativas y la cultura educativa– el desafío es enorme y pareciera casi imposible de enfrentar. Las opciones alternas no son de ninguna manera más optimistas: creer que “lo peor está escrito” y dedicarse a ahondar el “ciclo amplio de decadencia” en que vivimos o inmovilizarse ante las dimensiones del reto y a la aparente improbabilidad de ganar esta batalla son dos posibilidades que más que enfrentar el reto lo evaden y renuncian deliberadamente al ejercicio de la libertad y al esfuerzo que implica ser humano.

“Lo esencial del hombre ...consiste en su “talento para realizar milagros”, es decir, “en su capacidad de iniciar, de realizar lo improbable”. El conformismo es negación de libertad”.

HANNAH ARENDT

(Tomado de un artículo de Jesús Silva-Herzog Márquez en Reforma.com)

La opción de este trabajo es emprender el camino y tratar de ejercer la libertad en contra del conformismo, asumiendo la apuesta que señala Arendt respecto al talento humano “para realizar milagros”, a la capacidad humana –inexplicable por las ciencias– de “realizar lo improbable”. Lo improbable es la humanización, lo improbable es la construcción de una visión de complejidad que pueda construir un nuevo humanismo y una nueva educación para una nueva época. Este es el milagro que hay que realizar; cada uno aportando su parte, su mínima y casi insignificante pero indispensable parte en esta tarea colectiva. Este milagro se tiene que realizar caminando en la incertidumbre y hacia lo desconocido. “Nada está escrito” pero por eso tenemos la oportunidad de escribirlo juntos. Como afirma Morin: “La misión es cada vez más imposible, pero la dimisión resulta todavía más imposible.”¹¹

Es necesario concluir agradeciendo al Lonergan Institute de Boston College y a su director Joseph Flanagan S.J. por abrirme por segunda vez sus puertas para dedicar tiempo completo a esta investigación, al cuerpo

11 Morin, Método 1, p. 27

académico del Instituto por su apoyo y escucha y a Kerry Cronin por facilitar los trámites necesarios para poder disfrutar de este año de trabajo en BC. Un agradecimiento especial a Patrick Byrne –director del departamento de Filosofía de Boston College– por abrirme las puertas de sus cursos de “Filosofía de la Ciencia” y de “Fundamentos de la Ética” donde pude vivir experiencias de enriquecimiento académico y docente, a la Universidad Iberoamericana Puebla por permitirme este espacio de concentración académica y a Gaby, Mariana, Paulina y Daniela por acompañarme en esta aventura y permitirme acompañarles en su propia aventura.

PRIMERA PARTE
UNA MIRADA, UN HORIZONTE...

Capítulo 1

La mirada: Educación y complejidad

1.1. La noción de complejidad

“Desde un punto de vista etimológico,
La palabra complejidad es de origen
Latino, proviene de *complexere*, cuya
Raíz *plectere* significa trenzar, enlazar”
(MORIN, 2006; p. 53)

“¿Qué es complejidad? A primera vista
es un tejido de constituyentes heterogéneos
inseparablemente asociados,
que presentan la paradójica relación
de lo uno y lo múltiple”.
(MORIN, 2006; p. 54)

Si vamos a tratar de repensar la educación desde la doble perspectiva de la complejidad –la mirada- y la humanización –el horizonte-, será indudablemente necesario empezar por definir estos términos. Empecemos en este primer capítulo dedicado al asunto de la complejidad y la educación, definiendo sintéticamente lo que se va a entender por complejidad desde la perspectiva de uno de los dos pensadores que guían esta investigación, Edgar Morin, esperando que a lo largo de los distintos capítulos en los que la complejidad estará presente como uno de los dos ejes que atraviesan longitudinalmente esta investigación reflexiva, se vaya aclarando con mayor amplitud y profundidad esta mirada.

En “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”, Morin (2001; p. 38) señala que complejo (*complexus*) es “lo que está tejido en conjunto”, es decir, lo que está constituido de múltiples elementos heterogéneos que están inseparablemente asociados y que como dice el epígrafe “presentan la paradójica relación de lo uno y lo múltiple”. Complejo es entonces lo opuesto a simple, es decir, a lo que está constituido por una sola dimensión o por un conjunto bien delimitado y claro de ele-

mentos homogéneos que permiten su abordaje y comprensión mediante la lógica clásica y la disyunción.

Lo complejo es multidimensional y dinámico, está compuesto por elementos que pueden ser “concurrentes, complementarios y/o antagonistas” pero que para poder ser comprendidos a cabalidad, tienen que ser pensados en conjunto y de manera inseparable y articulada.

En “Educar en la era planetaria” (2006) y en varios de los volúmenes de su obra “El método” -La méthode- (Morin, 1981, 1997, 1999, 2001, 2003 y 2005), se hace claramente la distinción entre complejo y complicado. Lo complejo no es lo complicado. Lo complicado es lo que presenta dificultades para ser abordado o comprendido o resuelto, lo que tiene muchos ángulos o elementos, pero lo complicado “...puede reducirse a un principio simple, como una madeja enredada o un nudo marinero” (Morin, 2006; p. 55).

Lo complejo en cambio, no puede ser reducido a un principio simple, lo complejo se aborda mediante “macroconceptos”, es decir, mediante conjuntos de conceptos dinámica y dialógicamente entrelazados. Lo complejo puede incluir elementos que son contradictorios entre sí, pero que representan principios inseparables para la comprensión de la realidad, basándose en la afirmación de Niels Bohr respecto a que “lo contrario a una verdad profunda puede ser otra verdad profunda” (En Morin, 1995; p. 91).

Un punto de partida fundamental para entender la complejidad es la coexistencia en el surgimiento y el desarrollo de la naturaleza, de la vida y del ser humano, de la tetralogía orden-desorden-interacciones-organización. Para la visión simplificadora que predomina en nuestro paradigma científico, filosófico y sociológico, el orden es el principio que crea el cosmos a partir del desorden -el caos- y lo que propicia el paso del caos al cosmos, del desorden al orden, es el logos -la racionalidad, el pensamiento que organiza-. En esta perspectiva entonces, el desorden es un retroceso, un mal que se tiene que remediar en todos los ámbitos en los que persista o aparezca, el caos es la etapa originaria y atrasada que hay que superar. Sin embargo, Morin (1981) plantea que el universo es una mezcla dinámica e inseparable de orden-desorden que mediante las interacciones entre elementos da origen a la organización. El desorden -el caos- no es entonces un mal a evitar sino un componente inseparable del dinamismo de la naturaleza y de la vida. Nos encontramos entonces no en un cosmos que emergió del caos mediante el logos sino en un caosmos que se mantiene y desarrolla en la dialógica orden-desorden-organización, según el esquema siguiente:

Esquema básico de la complejidad



“Una vez constituidos, la organización y su orden son capaces de resistir a un gran número de desórdenes. El orden y la organización, nacidos con la cooperación del desorden, son capaces de ganarle terreno al desorden.”
(Morin, 1981; p. 73)

La dinámica originante de la complejidad, va construyendo organización a partir las interacciones entre elementos de orden y desorden. Esta organización que emerge crea un nuevo orden con el que es capaz de resistir a muchos elementos de desorden y es capaz de ir ganando terreno al desorden. Pero esto no significa que se pueda negar el papel del desorden en el proceso de surgimiento y evolución de la organización. De hecho Morin señala tres principios generales que gobiernan esta dinámica:

- a.- El desorden produce el orden y la organización (a partir de los constreñimientos iniciales y de las interacciones)
- b.- El orden y la organización producen el desorden (a partir de transformaciones)
- c.- Todo lo que produce orden y organización, produce también irreversiblemente desorden (Morin, 1981; p. 93).

La complejidad de la dinámica orden-desorden-organización o de la tetralogía orden-desorden-interacciones-organización permite recurrir a la visión sistémica para tratar de aproximarnos a los fenómenos de la naturaleza, de la vida y del ser humano. Morin define un sistema como “...una unidad global organizada de interrelaciones entre elementos, acciones o individuos.” (1981; p. 124)

Estamos inmersos en la naturaleza y en la vida en un “sistema de sistemas”, todo elemento que antes era visto como singular o simple, incluso el átomo tiene que ser comprendido como organización sistémica. El sistema se nos presenta como paradoja, como unidad múltiple

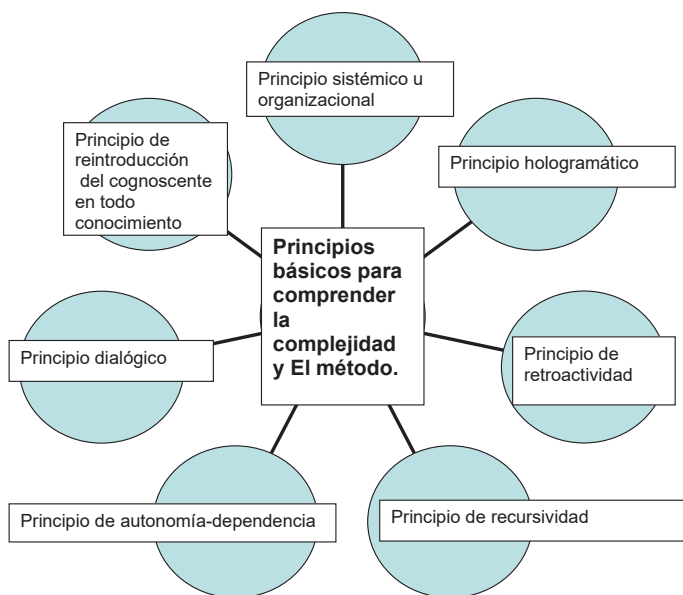
(unitas multiplex): si lo consideramos bajo el ángulo del todo, podemos constatar que es uno y es homogéneo, pero si lo vemos bajo el ángulo de sus elementos constituyentes, podemos comprobar que es diverso y heterogéneo. (Morin, 1981; p. 128) Unidad y pluralidad están unidas en la noción de sistema que nos permite abordar la realidad en su complejidad de constituyentes y en su unidad de organización.

En esta unidad múltiple o unidad compleja que es el sistema, nos enfrentamos a la imposibilidad de reducir el todo a las partes –tratar de comprender el sistema educativo, por ejemplo, solamente analizando sus partes– ni podemos tampoco reducir las partes al todo –intentar comprender el fenómeno educativo tratando de analizar el todo del sistema educativo sin aproximarnos al análisis de sus componentes– sino que tenemos que intentar concebir juntas, de manera “al mismo tiempo complementaria y antagonista, las nociones de todo y partes, de uno y de diverso” (ibid)

La visión compleja de los sistemas –que afirma Morin, trasciende la teoría general de sistemas clásica– tiene también que considerar, que el todo es al mismo tiempo más y menos que la suma de las partes. El todo es más que la suma de las partes dado que al constituirse como unidad múltiple a través de la organización, la nueva realidad emergente del todo trasciende la simple adición de los elementos que la componen y potencia en la interacción muchas nuevas cosas que sus partes en aislado no tendrían o no podrían producir. Sin embargo, el todo es menos que la suma de las partes porque al constituirse el todo y emerger como nueva realidad global, se pierden muchos de los elementos de riqueza que tenían sus componentes vistos de manera particular.

Tenemos entonces dos elementos esenciales para comprender la complejidad –lo tejido en conjunto– que es característica de la realidad natural y humana en que vivimos: en primer lugar, la íntima relación entre orden y desorden que mediante interacciones se constituyen en organización; en segundo lugar, la pertinencia de comprender esta organización emergente de la dialógica orden-desorden, como un sistema, es decir, como una “unidad global organizada de interacciones entre elementos o individuos”.

Algunos principios esenciales guían esta noción de complejidad y nos permiten comprender de una mejor manera el modo en que funciona este sistema de sistemas y cada sistema en particular. Los principios más importantes están articulados en el siguiente esquema, que será complementado con una breve definición de cada uno de estos principios.



-**El principio sistémico u organizacional:** Este principio permite relacionar el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo y viceversa, dado que partes y todo están íntimamente ligadas y son inseparables.

-**El principio dialógico:** Más allá de la dialéctica clásica (tesis-antítesis-síntesis) que servía para comprender la evolución de los fenómenos naturales y culturales, Morin habla de la necesidad de comprender un principio dialógico, es decir, de comprender que en la evolución y el mantenimiento del cosmos, de la vida y del ser humano, existe siempre una asociación compleja de instancias que son conjuntamente necesarias para "la existencia, el funcionamiento y el desarrollo de un fenómeno organizado". Estas instancias asociadas pueden ser entre sí complementarias o concurrentes, pero pueden también ser antagónicas y sin embargo necesarias ambas para mantener este fenómeno organizado. En este sentido, hay cierta convergencia con la idea lonerganiana de dialéctica entendida no en la manera tradicional sino como la coexistencia simultánea de posiciones y contraposiciones –elementos que impulsan al desarrollo y elementos que bloquean este desarrollo– en tensión articulada que se encuentran en todo fenómeno natural o existencial. (Morin, 1999; p. 109; Lonergan, 1988; cap. 10).

-**El principio de retroactividad:** Por este principio se rompe la causalidad lineal, dado que “no sólo la causa actúa sobre el efecto sino que el efecto retroactúa informacionalmente sobre la causa...”

-**El principio de recursividad:** En todo sistema no existe solamente interacción entre elementos o articulación dialógica entre los mismos sino también retroacción entre ellos, es decir, articulación de procesos en circuito “en los que los efectos retroactúan sobre las causas” (Morin, 1999; p. 111). En la realidad compleja, los efectos producen las causas que los producen.

-**El principio hologramático:** Este principio sostiene que en todo sistema o realidad compleja, “el todo está en cierto modo incluido...en la parte que está incluida en el todo...” (Morin, 1999; p. 113). Existe presencia del todo en cada una de las partes así como existe presencia de cada una de las partes en el todo global que las articula o contiene.

-**El principio de autonomía-dependencia:** Este principio introduce la idea de proceso como auto-eco-organización, es decir, afirma que toda organización necesita para mantener su autonomía –su capacidad para auto-generarse y auto-organizarse– de “la apertura al ecosistema del que se nutre y al que transforma” (Morin, 2006; p. 41). Todo sujeto se define al mismo tiempo por un principio de exclusión (cerrarse sobre sí mismo) y un principio de inclusión (abrirse al entorno y a los demás sujetos), por lo que no existe autonomía absoluta en el sentido de posibilidad de existencia y desarrollo al margen de un ecosistema o comunidad. “No hay posibilidad de autonomía sin múltiples dependencias” (ibid).

Finalmente, con respecto al conocimiento, Morin insiste en que una visión de complejidad no puede prescindir de un principio adicional:

-**El principio de reintroducción del cognoscente en todo conocimiento:** Es imposible sostener el principio del “objetivismo epistemológico” clásico sobre el que se ha sustentado la visión del conocimiento y de las ciencias hasta este momento que sostiene que es posible conocer desde “un punto de observación absoluto” o neutral, sin que el sujeto que conoce esté inmerso y participando de la realidad que intenta conocer. Es imposible además, sostiene Lonergan, sostener esta afirmación del “objetivismo clásico” porque está sustentada en la noción del conocimiento como visión o percepción que “refleja la realidad” que está “ahí, afuera, ahora, ya” (Lonergan, 1999). El sujeto que conoce está siempre dentro de la realidad que va a conocer y es imposible entender la objetividad como neutralidad o ausencia del sujeto cognoscente en el mundo por conocer –lo que Morin llama objetividad absoluta–.

“No existe el punto de observación absoluto ni el metasistema absoluto. Existe la objetividad. Ahora bien, la objetividad absoluta, es un engaño.”
(MORIN, 2006; p. 43)

Esta mirada de complejidad y el convencimiento de que la realidad natural, humana y social es compleja y no simple, tienen una implicación obvia en la visión que se tiene del conocimiento. Implica toda una revolución en el modo en que lo comprendemos y en la manera en que lo ejercitamos, producimos y legitimamos en las ciencias, y por supuesto, en los modos en que lo intentamos comunicar, transmitir, facilitar en la educación formal o escolarizada¹². Esta revolución se sustenta en la necesidad de trascender la noción clásica del conocimiento que se funda en una visión simplificadora, reductora, de compartimentación de la realidad en disciplinas aisladas, de lógica disyuntiva, de exclusión del sujeto cognoscente del proceso del conocimiento, de exclusión o combate al desorden, de analogía con el acto de ver lo que está “aquí, ahora, afuera”, de falsa objetividad y de exclusión del error y del mito o el conocimiento del sentido común por no ser científicos.

Trascender esta visión clásica para construir una nueva visión sustentada en la complejización, la visión holística, la búsqueda de inter y transdisciplinariedad, de razonamiento por conjunción que trasciende la lógica clásica, de reinserción del sujeto cognoscente en el conocimiento, de inclusión del desorden como parte de la realidad y del conocimiento, de superación del realismo ingenuo que compara el conocer con el ver, de construcción de una nueva noción de objetividad y de inclusión del mito y el conocimiento especializado del sentido común con sus alcances y límites en el proceso de humanización, además de un conocimiento científico transformado para poder lidiar con la complejidad a partir de un nuevo método dinámico.

12 Para este momento es probable que el lector haya caído en la cuenta de que este libro estará enfocado a proponer elementos para re-pensar la educación formal o escolarizada y no otros ámbitos informales de interacción humana que también son indudablemente educativos. De manera que en todo el texto cuando se habla de educación, se estará haciendo referencia a la educación escolar sin dejar de conceder importancia a la educación en su sentido más amplio.

- “El conocimiento que proponemos es complejo:
-Porque reconoce que el sujeto humano que estudia
está incluido en su objeto;
-Porque concibe inseparablemente unidad y diversidad humanas;
-Porque concibe todas las dimensiones o aspectos, actualmente
disjuntos y compartimentados, de la realidad humana que son físicos,
biológicos, psicológicos, sociales, mitológicos,
económicos, sociológicos, históricos;
-Porque concibe homo no sólo como sapiens, faber y oeconomicus,
sino también como demens, ludens y consumans:
-Porque mantiene juntas, verdades disjuntas
que se excluyen entre sí;
-Porque alía la dimensión científica...a las
dimensiones epistemológica y reflexiva:
-Porque le encuentra un sentido a las palabras perdidas y despreciadas
por las ciencias, incluidas las cognitivas:
alma, mente, pensamiento.”
(MORIN, 1999; pp. 17-18)

Una nueva mirada que nos lleva a un nuevo conocimiento y a una nueva manera de enfrentar el conocimiento del conocimiento, según los rasgos que Morin describe en la cita anterior.

En la relación del conocer con el hacer que es inseparable y en la íntima vinculación del conocimiento humano con el proceso de humanización de la humanidad, con el desarrollo de la historia humana sobre el planeta, nos encontramos también con que este cambio de mirada, tiene necesariamente que implicar un cambio en la visión ética, es decir, en la visión de lo que es una “buena vida humana” y de los valores o las bases sobre las cuales esta buena vida humana se tiene que ir construyendo. El cambio de visión de la realidad que conlleva un cambio de visión en el conocimiento de esta realidad, no puede excluir un cambio en la forma de vivir en esta realidad.

“La moral es una iluminación que necesita
ser iluminada por la inteligencia y la inteligencia es
una iluminación que necesita ser iluminada por la moral”
(MORIN, 1995; p. 116)

Un primer cambio se encuentra en la visión de la íntima relación entre inteligencia y moral, entre conocimiento y acción, entre saber y vivir. Esta relación ha sido en las éticas tradicionales, una relación de disyunción donde razón o inteligencia y moral o voluntad han sido vistas como se-

paradas y ha sido además una relación de subordinación de la moral y la voluntad a los designios de la razón, asumiendo que en la visión dualista del ser humano como inteligencia y voluntad o razón y acción, la voluntad –que normalmente es vista como tendente al mal– debe estar sujeta a los designios de la razón que es la que discierne desapasionadamente sobre los mejores –los más racionales– cursos de acción o modos de proceder.

Sin embargo, una visión de complejidad debe trascender este dualismo y por supuesto debe también trascender esta subordinación, a partir de la visión de esta doble, dialógica, recursiva relación entre inteligencia y moral. La inteligencia debe ser iluminada por la moral así como la moral debe ser iluminada por la inteligencia. En el curso de la acción humana, la decisión y la voluntad de acción debe estar iluminada por la razón así como la razón debe dejarse iluminar por la voluntad y la decisión.

“La ética se manifiesta para nosotros,
de manera imperativa, como exigencia moral.
Ese imperativo se origina en una fuente interior
al individuo, que lo siente en su espíritu
como la inyección de un deber.
Pero proviene también de una fuente externa:
la cultura, las creencias, las normas de una comunidad.
Hay ciertamente, también una fuente anterior,
originaria de la organización viviente, transmitida genéticamente.
Esas tres fuentes están ligadas entre sí
como si tuviesen un manantial subterráneo en común”.

(MORIN, 2005; p. 19)

Una visión de complejidad comprende además que no existe una única fuente de donde proviene la llamada ética en el ser humano. Porque somos seres complejos, esta llamada o imperativo no tiene que venir, disyuntivamente hablando O de nuestra naturaleza biológica, O de nuestra condición racional, O de nuestro ser social, O de nuestra matriz cultural. La mirada compleja puede y debe admitir que el imperativo ético es simultáneamente natural-genética-racional-emocional-social-cultural y que por ello el reto de una ética de la complejidad tiene que atravesar por enfrentar las contradicciones que este llamado multidimensional nos presenta como encrucijadas en múltiples momentos de la vida personal y social.

Este paso hacia la ética compleja desde una visión simplificadora de la “buena vida humana” pasa necesariamente por la superación de lo que Lonergan (1988 y 1999) llama una “Ética de la ley”, una ética basada en

normas externas, rígidas, predeterminadas y aplicables universalmente, con pretensión de validez transhistórica y transcultural para recuperar las fuentes originales del llamado moral que están en lo profundo de nuestro ser humano que es dinámico, histórico, cultural, social, racional, ecológico, biológico, genético. La construcción de una “Ética de la auto-realización humana” a partir de estas fuentes múltiples interrelacionadas en lugar de estas éticas de la ley, es un reto que tiene la mirada compleja frente a sí en este horizonte de crisis-cambio-globalización en que vivimos. Esta nueva ética tendrá, como lo veremos en el apartado correspondiente, que superar las barreras culturales y las fronteras nacionales para convertirse en una “Ética del género humano” o una “Ética planetaria” como las llama Morin en su obra (2003, 2005, 2006). Para lograrlo, deberá partir de la condición humana como “errante” tanto en el sentido de imperfecta y condenada a cometer errores, como en el sentido de caminante o aventurera en el cosmos y en el tiempo. Por ello una ética nueva deberá ser más, como dice Peter (2000) una “ética de la compasión” que una ética de la “rectitud”.

Tenemos pues definida en términos generales la mirada compleja que es una nueva mirada para tratar de comprender el mundo y que requiere de un nuevo conocimiento y una nueva manera de conocer el conocimiento y necesita además de una nueva ética operante y de una nueva concepción de la ética.

¿Cómo se inserta en este contexto el término Educación? ¿Qué relación hay entre complejidad y educación? ¿Qué implica para la educación la emergencia y progresiva consolidación de esta nueva mirada que se llama complejidad?

“Luego de las experiencias realizadas por las ciencias y la filosofía en el siglo XX, nadie puede fundar un proyecto de aprendizaje y conocimiento en un saber definitivamente verificado y edificado sobre la certidumbre”
(MORIN, 2006; p. 20)

“El afrontar la dificultad de la comprensión humana necesitaría el recurso, no a enseñanzas separadas, sino a una pedagogía conjunta que agrupara al filósofo, al psicólogo, al sociólogo, al historiador, al escritor, y esto se conjugaría en una iniciación a la lucidez”
(MORIN, 2006; p. 65)

La educación está íntimamente ligada al ser humano, a la comprensión vigente del mundo humano en cada época y lugar y al proyecto de mundo humano que se va construyendo en cada momento histórico y en cada sociedad. “La principal asignatura que se enseñan los hombres es en qué consiste ser hombre” afirma Savater en su libro “El valor de Educar” (1997). Es así que la educación va respondiendo en cada momento histórico y en cada sociedad a la comprensión que existe en ese momento y sociedad sobre “en qué consiste ser humano” y va tratando de formar a las nuevas generaciones en y para, esa concepción de humanidad.

Es por ello que la educación ha estado y en buena medida sigue estando sustentada en la antigua mirada de simplificación, separación, disyunción, rechazo del error, visión de perfección, falsa objetividad, certezas absolutas, ética de la ley y de la simplificación, etc. que ha prevalecido en el mundo y en las ciencias que Morin llama “clásicas” y que corresponden al mundo de la llamada modernidad.

La visión educativa dominante es en efecto, una visión de simplificación que trata de reducir los fenómenos complejos a principios simples para abordarlos y resolverlos. Es una visión de separación en la que mientras el mundo presenta problemas multidimensionales la escuela y la universidad enseñan a enfrentar esos problemas mediante su separación en disciplinas y asignaturas aisladas con apenas algunos puntos de contacto la mayoría de las veces más implícitos que explícitos. Es una visión de disyunción porque predomina en ella la racionalidad dialéctica de la razón moderna en la que se abordan los problemas mediante las opciones cerradas que llevan a elegir entre “esta hipótesis o aquella”, “esta perspectiva o esa otra”, “lo verdadero o lo falso”, “lo bueno o lo malo”, “lo científico o lo mitológico –incluido aquí lo religioso–”, “lo teórico o lo práctico”, “lo nacional o lo global”, etc. Es una visión de rechazo del error porque en nuestra educación se presentan verdades absolutas y acabadas que se enseñan y se tienen que aprender y repetir y aplicar sin aceptar que pueda existir alguna posibilidad de error; porque se parte del hecho de que el “docente nunca se equivoca, nunca comete errores” (y cuando los comete no debe admitirlos porque pierde autoridad) y el alumno debe evitar cometer errores en su proceso de aprendizaje, en sus trabajos, en sus exámenes; Porque el error no es una realidad inherente a todo conocimiento humano ni una fuente de aprendizaje sino una falta que se sanciona. Es una visión por tanto, de perfección o como diría Peter, de “perfeccionismo” donde se castiga severamente la falla, una visión donde predominan las certezas absolutas.

Además de lo anterior, la visión educativa dominante parte de la visión de falsa objetividad presente en el paradigma de las ciencias en el que se compara el conocimiento con la visión de lo que está “ahí, afuera, ahora” como si el conocimiento fuera asunto de percepción visual y reflejo fiel de los objetos externos; parte también de la exclusión del cognoscente del proceso de conocimiento pues se afirma que “el observador no debe intervenir en la realidad observada”, que un conocimiento es objetivo en la medida en que el sujeto que conoce esté al margen, desde una mirada superpuesta y lejana, de la realidad por conocer.

En el aspecto ético, nuestra educación es predominantemente una educación basada en la “ética de la ley”, en la enseñanza de normas externas previamente definidas que deben ser cumplidas “porque son las correctas”, las que corresponden a los “valores universales” que son válidos para toda cultura, en todo momento histórico y en cualquier contexto o situación. Estos valores externa y acríticamente enseñados e impuestos son generalmente valores que más que abrir a los estudiantes a una visión universal de lo humano, hacia un diálogo intercultural, los encierran en visiones dogmáticas de lo que su propia cultura considera como valioso y los hacen ver los valores de los diferentes como incorrectos o no acordes con el “deber ser” que se les ha enseñado que debería ser aplicable a “todo ser humano”. En un mundo crecientemente globalizado y plural, el problema de qué valores son los “universales” es un asunto de creciente importancia que mueve más que a reflexión a confusión y lleva o a una mayor cerrazón en las propias certezas morales o a un relativismo cultural extremo que considera como valioso lo que cada cultura defina como valioso, sin existir ningún criterio de discernimiento o análisis.

De este modo, el cambio de mirada que implica la visión de complejidad, representa un reto ineludible para la educación. Una nueva concepción de la realidad y del ser humano, una nueva visión del conocimiento y de la ética, tienen que ser revisados e incorporados seriamente en el ámbito educativo si la educación quiere seguir siendo pertinente para los tiempos que corren, si quiere de verdad “enseñar lo que significa ser hombre” en la época de la complejidad.

Dos cuestiones iniciales —entre muchas otras— se plantean a la educación a partir de la visión de complejidad: El problema de que la educación del mundo actual, el “proyecto de aprendizaje” en que insertamos a nuestras nuevas generaciones ya no puede, después de las experiencias de las ciencias y la filosofía en el siglo XX, seguir sustentándose en un conocimiento definitivamente verificado y “edificado sobre la certidumbre”; y el reto de enfrentar la realidad compleja de manera que ya no es sostenible

una educación organizada en base a enseñanzas separadas y completamente independientes sino que se requiere una “pedagogía conjunta” que trate de integrar las distintas disciplinas y asignaturas para generar aprendizajes complejos. El reto de la incertidumbre y el reto de la integración. Dos cuestiones que de entrada deben hacernos reflexionar sobre la necesidad de comprender la complejidad de la educación, la urgencia de complejizar la educación y de educar para la complejidad.

Estos son los tres ejes de sentido de la relación educación y complejidad que ahora intentaremos explorar. Para responder a los tiempos de complejidad y para adecuar la educación a la nueva mirada compleja que se requiere para comprender el mundo, es necesario, en primer lugar que todos los actores del proceso educación empecemos por comprender la complejidad del fenómeno educativo –la complejidad de la educación– como sistema multidimensional, trascendiendo las visiones simplificadoras tradicionales que hasta ahora predominan en las aproximaciones explicativas de la educación. En segundo lugar, es preciso el esfuerzo colectivo para complejizar la educación, es decir, transformar internamente la organización educativa tanto en el aula como en el nivel de las instituciones y del sistema educativo en general, para poder educar en la complejidad, es decir, educar en una organización y en unas prácticas educativas complejas; este segundo eje implica el reto de hacer presente la complejidad EN la educación. Por último, es necesario también educar para la complejidad, es decir, asumir la realidad compleja en que vivimos y educar personas capaces de moverse en la incertidumbre, en el mundo global, en la sobreabundancia de información, etc. para construir humanización, para “salvar a la humanidad realizándola”. Este tercer eje implica transformar la orientación de los contenidos, los métodos, las estructuras y mapas curriculares, la formación de los maestros, para orientarla hacia la formación de personas capaces de vivir en la complejidad comprometiéndose con la transformación humanizante de la realidad que les toca vivir en este tiempo marcado por la dinámica crisis-cambio-globalización.

En este primer capítulo vamos a adelantar el abordaje de dos de estos tres ejes de manera sintética: el de la comprensión de la complejidad de la educación y el de la complejización de la educación: Complejidad de la educación y complejidad en la educación. El tercer eje es el motivo que dinamiza todo el libro: educar para la complejidad a partir de la transformación de nuestras visiones de ser humano, conocimiento, ética y sociedad.

1.2. La complejidad de la Educación

“El gran sendero no tiene puertas.
Miles de caminos llevan a él”.

MUMON (Sabio Zen)
(En MORIN, 2006; p. 15)

“Mi convicción profunda es que el futuro
no está escrito en ningún sitio;
será lo que nosotros hagamos de él. ¿Y el destino?
...para el ser humano, el destino es como el viento para el velero
...El mismo viento que hará naufragar a un marino poco experimentado
o imprudente, o mal inspirado, llevará a otro a buen puerto.
Casi lo mismo podríamos decir del “viento” de la mundialización
que sopla en el planeta. Sería absurdo tratar de ponerle trabas,
pero si navegamos con destreza manteniendo el rumbo
y sorteando los escollos, podremos llegar a buen puerto...”
AMIN MAALOUF (En MORIN, 2006; p. 78)

El gran sendero de la humanización que sigue a la hominización, es algo que no tiene puertas; podemos llegar a él por miles de caminos distintos. Lo importante es encaminarnos hacia él con una mirada abierta a esta multiplicidad de posibilidades.

La educación es un proceso que nos puede y debe llevar a promover que las nuevas generaciones se encaminen hacia ese destino no escrito ni predeterminado con la apertura de miras que les posibilite vivir la aventura sorteando el viento del destino para darle rumbo desde las propias convicciones y descubrimientos progresivos en lugar de permitir que ese viento las conduzca azarosamente hacia un lugar no buscado.

Para lograr esta apertura, lo primero que hay que enfrentar y aceptar es la complejidad del mundo y la complejidad de la misma educación. En efecto, la educación no es algo unívoco, no hay un solo camino, una sola manera, una sola estructura u organización que garantice la eficacia, la eficiencia, la pertinencia y la relevancia de este proceso clave para el desarrollo de toda sociedad y para la humanización de la humanidad en la historia.

La educación es en sí misma compleja por múltiples factores. Lessourne (1998), señala algunos de estos factores que constituyen la complejidad del fenómeno educativo, algunos de ellos son propios de nuestros tiempos, algunos otros, propios de la naturaleza misma del educar.

La primera y esencial fuente de complejidad de la educación se encuentra en su objeto mismo, porque no hay nada más complejo y mucho más en nuestra época, que transformar a los seres humanos con la pretensión de ir transformando a la humanidad. El objeto de la educación es el ser humano y el ser humano es algo intrínsecamente complejo y dinámico. ¿Cómo “enseñar en qué consiste ser humano” cuando “ser humano” es algo dinámico, cambiante, desconocido, complejo y aún misterioso?

En primer lugar, el ser humano es un ser en proceso de construcción y en proceso de definición. No existe un contenido del término “ser humano” que esté ya acabado, predefinido y aceptado de una vez y para siempre. Ser humano es algo que se va definiendo conforme se va experimentando, comprendiendo, reflexionando y actuando como ser humano en un contexto eco-socio-histórico-cultural concreto. Podríamos decir que “ser humano” es como afirma Lonergan, un “desconocido-conocido”, algo que estamos en búsqueda de ser y definir, de definir y ser, de definir a partir de lo que se va siendo y de ser a partir de lo que se va alcanzando a definir.

“Ser humano es algo, que si lo somos,
lo somos sólo precariamente.
Es un continuo reto”
BERNARD LONERGAN

Este continuo reto de ser humanos es además complejo por su multidimensionalidad. Es así que Morin afirma, como lo veremos con amplitud en la sección referente a nuestras nociones antropológicas en educación, que el ser humano es a la vez sapiens y demens, faber y ludens, oeconomicus y consumans, poeticus y prosaicus. Múltiples dimensiones constituyen lo humano del ser humano que es un ser físico, biológico, ecológico, psicológico, racional, afectivo, social, cultural. Es por ello que esta primera fuente de complejidad relativa al objeto de la educación es connatural a la esencia misma del educar.

Además de esto, enfrentamos la complejidad producto de la dimensión que tienen actualmente nuestras instituciones educativas y nuestros sistemas educativos que por el crecimiento poblacional y la necesidad de cobertura para atender a todos los habitantes de un país, de una región o de una ciudad, van creciendo hasta volverse de pronto muy difíciles de organizar y coordinar.

Existe también la complejidad derivada de las muy diversas formas y modalidades que existen en la vida educativa cotidiana: grados, regla-

mentos, certificados, acreditaciones, diplomas y la complejidad informal derivada de la tensión entre la centralización necesaria para algunos procesos de certificación de lo educativo (programas de estudio, tramitación de papeles, reconocimientos, revalidaciones) y la libertad que debe ser característica de toda educación sobre todo en este tiempo de pluralidad, heterogeneidad, tolerancia, diversidad. El crecimiento acelerado de diversos tipos de educación profesional, técnica, artística, de capacitación para el trabajo y aún en la educación básica y media de opciones diferentes en cuanto a enfoques teóricos y metodológicos hacen que el sistema se vuelva complejo. Por otra parte, el crecimiento de las modalidades de acreditación escolarizada, abierta, por certificación de competencias, etc. constituyen otra fuente de complejidad que enfrenta al sistema educativo al dilema del control de la calidad del proceso para poder acreditar a quienes lo cursan frente a la necesidad de dar libertad a las distintas opciones y evitar la excesiva burocratización del proceso.

Otras fuentes de complejidad provienen de la paradójica condición de toda institución educativa que es al mismo tiempo un núcleo cerrado en sí mismo (“torre de marfil” dicen los críticos) y una comunidad necesariamente abierta a la sociedad en la que se desenvuelve. En este sentido la educación como sistema parece también responder a esa compleja condición de los sujetos que define Morin están guiados por un principio de exclusión que los cierra sobre sí mismos y los hace autopoieticos –auto-generadores y auto-regeneradores de su propia existencia, auto-organizadores de sus propios procesos- y por un principio de inclusión que los hace necesitar del ecosistema en el que se encuentran inmersos –que hace que las instituciones y el sistema educativo necesiten “alimentarse” de las tendencias, conflictos, avances y retrocesos sociales para poder regenerarse y sobrevivir-.

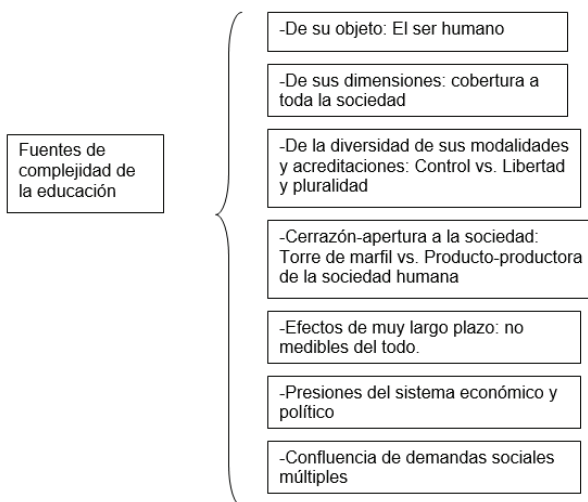
Una fuente más de complejidad de la educación tiene que ver con su impacto en la sociedad, dado que sus efectos se extienden por muy largos períodos y son además muy difícilmente mesurables o evaluables por más seguimiento de egresados o investigación que se haga. “Toda docencia afecta la eternidad” Dijo alguna vez John Henry Adams y parece ser que si miramos con ojos de complejidad y más allá de las posibles cuantificaciones del impacto de los egresados del sistema educativo en la economía o la competitividad de un país, los impactos educativos globales son realmente difíciles de evaluar porque inciden en toda la persona del egresado de una institución educativa –en sus ideas, sus valores, su modo de ver la vida personal y social, su comportamiento ciudadano, etc.- y van a irse transmitiendo de generación en generación a través de la descendencia de

este egresado concreto y de sus interacciones múltiples dentro del sistema social.

Si a todo esto agregamos la coacción del sistema económico y político en cada sociedad y momento histórico sobre el sistema y las instituciones educativas que se ven presionadas a funcionar en una lógica que responda a estas demandas, muchas veces acriticamente, pero al mismo tiempo conservan muchos de sus objetivos, rituales y estructuras tradicionales – principios de exclusión y de inclusión–, podremos seguir comprendiendo la enorme complejidad que representa la educación en una sociedad.

Una última fuente de complejidad la constituye el que en la escuela confluyen demandas de múltiples sectores sociales: alumnos, profesores, padres de familia, gobierno, sector empresarial, organizaciones sociales, etc. que presionan simultáneamente y muchas veces hacia objetivos distintos o aún contradictorios. Esto hace que la institución educativa sea, como afirma Latapí (1996) una “zona de conflictos” donde confluyen intereses –algunos legítimos, otros no tanto– de todos estos sectores de la sociedad.

Todo lo anterior parece dejar sentado que la complejidad es uno de los signos, quizá el más importante, que marcan a la educación –actual y de todo tiempo– y que, si queremos responder desde lo educativo al cambio de cultura que parece imprescindible para enfrentar nuestros tiempos difíciles, tendremos que empezar por aceptar, estudiar, investigar y vivir inteligente y críticamente esta complejidad múltiple.



“Hoy en día se tiende a reducir los problemas
de la educación a términos cuantitativos:
“Más créditos, más maestros, menos coacciones,
menos materias en el programa, menos cargas”,
Todo esto es necesario, ciertamente...
Pero estas modificaciones son sólo reformatas
que ocultan todavía más la necesidad
de la reforma del pensamiento”.
(MORIN, 2000; p. 129)

A pesar de todas estas evidencias acerca de la complejidad de la educación, hoy en día persiste con mucha fuerza la tendencia simplificadora y reductora. Un ejemplo de esta visión simplificadora de la educación la constituye el continuo reclamo que afirma que con más recursos se solucionará el problema de la educación: más maestros, más computadoras, más presupuesto, mejores instalaciones, más equipos más modernos, etc. Como bien afirma Morin, estas modificaciones cuantitativas vistas a la luz de la mirada de complejidad, constituyen solamente paliativos o “reformatas” que no resuelven el problema de fondo que implica una profunda y radical reconversión del pensamiento. Una “conversión intelectual y moral” la llamaría Lonergan (1988) se requiere para que se genere la apertura de las mentes y las voluntades de los que están al frente de cualquier proceso educativo —desde el nivel del aula hasta el de la Secretaría de Educación Pública— que abra el horizonte de estos actores hacia una visión de la complejidad de la educación y hacia un compromiso real con su transformación progresiva a partir de estrategias de solución también complejas.

“Existen resistencias formidables a esta reforma
a la vez una y doble. La enorme máquina de la educación
es rígida, endurecida, coriácea, burocratizada.
Muchos profesores están instalados en sus costumbres
y sus soberanías disciplinarias”
(MORIN, 2000; p. 130)

Pero sin duda existen enormes resistencias. El sistema educativo es difícil de dinamizar por el peso enorme de su historia y tradición, un peso que endurece y rigidiza sus modos de operación y organización y lo más grave de todo, endurece y rigidiza también las mentes e ideas, las valoraciones y formas de actuar de los docentes, los directivos y los funcionarios que a

fuerza de repetir la misma rutina por años y años, durante generaciones, se van instalando en esas costumbres y se van cerrando en sus disciplinas y en sus métodos de enseñanza, de planeación y evaluación.

“El carácter funcional de la enseñanza conduce
a reducir al profesor a un funcionario.
El carácter profesional de la enseñanza conduce
a reducir al educador a un experto.
La enseñanza debe volver a ser no sólo
una función, una especialización, una profesión,
sino una tarea de salvación pública: una misión.”
(MORIN, 2000; p. 132)

El asunto es complejo porque va más allá de la simple voluntad de los profesores, directivos o funcionarios por cambiar y atraviesa por la necesidad de cambiar el ciclo retroactivo que a partir de la visión simplificadora y reductora de la educación va generando estas rutinas que instalan a los actores educativos y los hacen resistirse al cambio, rutinas y resistencias que a su vez, van reforzando y regenerando esas visiones simplistas que las generan.

Se requiere por tanto un cambio de visión para convertir -en las conciencias de sus actores y en la conciencia de la sociedad- a la educación esa tarea de salvación pública, esa misión que puede ser factor determinante para la continuación de la hominización en humanización, para la superación de la “era de hierro planetaria” y la “construcción de una sociedad-mundo”. Porque mientras la enseñanza sea solamente una función, el educador será solamente un funcionario; mientras la enseñanza sea solamente una especialización, el educador será solamente un especialista o un profesional, quitando a esta labor, más allá de visiones románticas del pasado, su tarea objetivamente vista de misión humanizante.

1.3. La complejidad en la Educación

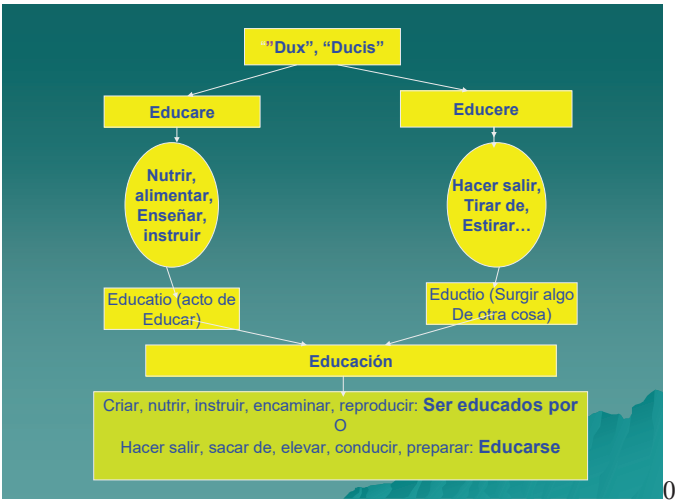
“A decir verdad, la palabra enseñanza
me resulta insuficiente, pero la palabra educación
comporta un exceso y una carencia.
En este libro quiero hacer slalom entre los dos términos,
teniendo en mente una enseñanza educativa”.
(MORIN, 2000; p. 11)

¿Cómo complejizar la educación desde la transformación de la perspectiva que implica entender el hecho educativo como un proceso complejo y no como una actividad simple?

¿Cómo abordar el asunto de la complejidad en la educación partiendo de la visión de la complejidad de la educación?

El primer elemento para ir construyendo complejidad en educación se deriva del análisis del mismo término “educación”. Veamos un esquema que presenta el filósofo catalán Octavi Fullat en su libro: “Filosofías de la Educación. Paideia” (1992) acerca del carácter polisémico de la palabra:

Esquema de Fullat: Etimología de Educación



Como se puede apreciar en el esquema, existen según este autor, dos grandes líneas etimológicas que dan origen al término educación. Por una parte, del término original latino “Dux” o “Ducis” se deriva el término “educare” que significa: nutrir, alimentar, enseñar, instruir y que deriva en “educatio” (el acto de educar). Por otro lado, del mismo término original se deriva la palabra “educere” que significa: hacer salir, tirar de, estirar...y que deriva en “eductio” (surgir algo de otra cosa).

De ambos términos con historias lingüísticas distintas y con significados totalmente distintos y hasta opuestos se deriva la palabra “Educación”. Podemos entonces entender educación como “educatio” o el acto de educar a otro y esto implica que debemos nutrirlo, instruirlo, enseñarle,

criarle, encaminarlo, reproducir nuestra cultura en ese otro. De allí que el proceso educativo se pueda entender como el proceso en el cual “somos educados por...” un docente, un educador, un experto. Pero podemos también entender educación como “eductio” o el proceso por el cual surge algo de otra cosa y esto implica entonces que el educador tiene que hacer surgir algo del propio estudiante; el proceso educativo entonces se puede también entender como el proceso en el cual los educadores “hacen salir” del estudiante los conocimientos, habilidades y actitudes que ya posee al menos potencialmente y lo conducen, lo preparan, “elevan” este potencial ya presente en el educando. En este segundo sentido del término, el estudiante no es “educado por” otra persona sino que “se educa”, educar es “educarse” a uno mismo con la mediación de otros.

En el primer caso, la educación es un proceso en que el estudiante es objeto de educación, en el segundo, es plenamente sujeto de su propia educación. En el primer caso predomina la transmisión de “el que sabe” hacia el que “no sabe”, “del que tiene experiencia” sobre la vida humana al que “carece de experiencia” sobre ella; en el segundo, la visión opuesta, es decir, el proceso es de acompañamiento y estímulo del educador al educando considerando que el educando no es “tabula rasa” y no parte de cero sino que ya posee conocimientos y experiencias de la vida. En la primera visión, domina lo que Crowe (1985) llama “el vector de la herencia” de las generaciones previas hacia las nuevas, en el segundo, lo que el mismo autor denomina “el vector del descubrimiento” por parte de las nuevas generaciones.

Resulta casi evidente que en el primer caso, en la derivación del término educación desde “educatio”, educar a otro, se sustenta lo que se ha llamado “educación tradicional” y que engloba múltiples modelos y etapas de la educación en que predominaba la visión centrada en el educador y en la transmisión o la enseñanza y que, en el segundo caso, el de la derivación del término educación desde la palabra “eductio”, hacer salir de otro, se sustenta lo que también de manera general se ha llamado “educación moderna” y que también engloba muchos distintos enfoques y metodologías que tienen en común el énfasis en el educando y en el aprendizaje.

Ante el carácter polisémico del término educación, existen dos posibles abordajes. El primero es el que ha prevalecido y hasta hoy prevalece en nuestros sistemas educativos y se deriva de la visión simplificadora y reductora que piensa en términos de disyunción: O esto O aquello...

El abordaje dominante es este que simplifica y reduce, que opone dialécticamente —en el sentido tradicional del término dialéctica— ambas visiones y significados.

Nos encontramos entonces con que la educación tradicional que aún permanece en lo profundo de las convicciones y las prácticas de muchos educadores y directivos, en la organización de muchas de nuestras instituciones educativas y en el modo de funcionamiento del sistema educativo, tiene como fundamento cerrado y definitivo que educar significa enseñar, cultivar, nutrir a los educandos con los conocimientos científicos y técnicos más avanzados para proporcionarles una instrucción que los capacite para ser “buenos ciudadanos y profesionistas o empleados” que reproduzcan de manera adecuada la cultura establecida. Estos educadores, directivos, instituciones, estos rasgos del sistema, presentan una enorme y tenaz resistencia interior a toda propuesta que considere que educar no es transmitir sino “hacer surgir” del educando el conocimiento y que el estudiante no es, no debe ser un objeto pasivo del proceso sino un actor responsable de su propia educación.

Por otra parte, la llamada “educación moderna” que ha venido emergiendo en las últimas décadas con fuerza y dinamismo y que también está presente en las convicciones de muchos educadores, directivos, modos de organización de muchas instituciones y algunos rasgos del sistema educativo, tiene como fundamento cerrado y definitivo –aunque afirman la apertura y la no definitividad del conocimiento o de los valores– que educar significa “hacer surgir” del educando el conocimiento, las habilidades y actitudes, facilitar el proceso por el cual cada educando va construyendo su propio aprendizaje para que a partir de sus propias decisiones y sin ninguna imposición por parte de los docentes o de la institución educativa, vayan construyendo su propio proyecto de vida y el modo de inserción en la sociedad para ir contribuyendo a su transformación y cambio. Estos educadores, directivos, rasgos del sistema educativo, tienen como anatema y descalifican toda propuesta o idea que considere que educar es transmitir conocimientos o valores, que el educador tiene que encaminar, guiar, enseñar a los estudiantes.

De este modo, nos encontramos en un sistema educativo que es un mundo en tensión entre las visiones y prácticas “modernas” y las visiones y prácticas tradicionales. Ambas posiciones sostienen que la verdad de la educación está de su lado y que el otro lado del debate está en el error.

Pero existe otra manera de mirar esta polisemia, un modo distinto que hay que promover e impulsar para poder construir complejidad en la educación. Este nuevo modo se deriva de la visión de complejidad que piensa en términos de conjunción y “transyunción” (Morin, 2001): esto Y aquello simultáneamente, dialógicamente, recursivamente.

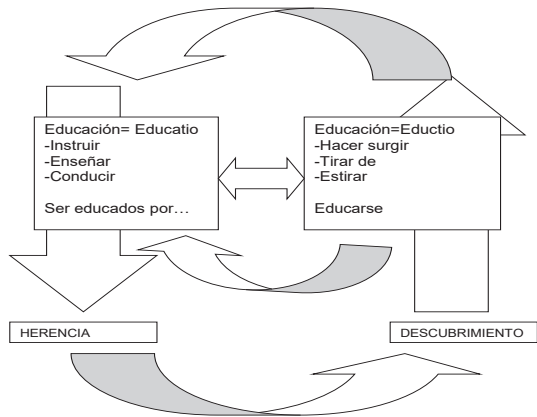
Desde esta mirada, desde una visión compleja, podemos asumir que “lo contrario de una verdad profunda es otra verdad profunda” como afirmaba Bohr y tratar de aproximarnos a distinguir y a conjugar ambas visiones educativas y ambos significados de lo que es educar.

Entonces podemos comprender que la educación tiene sin duda que “hacer surgir” del estudiante todo el potencial que posee, que tiene que hacerlo un sujeto activo de su proceso educativo, promoviendo la comprensión de que educar es educarse y que sin su propio compromiso libre y responsable resultará imposible el éxito de la tarea. Sin embargo, también es posible comprender, simultáneamente, que la educación tiene que “enseñar”, “instruir” e incluso “imponer” algunas cosas al educando.

Como afirma Crowe (op. cit.) siguiendo el pensamiento de Lonergan, en la educación están siempre presentes los dos vectores: el de la herencia y el del descubrimiento. El logro de un equilibrio dinámico entre ambos vectores que haga que la herencia se enseñe de manera que pueda ser cuestionada críticamente, comprendida cabalmente, valorada e introducida concientemente en la vida presente y que logre que el descubrimiento se sustente en una transformación creativa y crítica de los elementos de la herencia que hay que desechar o revolucionar, será la clave para una verdadera educación en cualquier época o cultura.

Una educación “moderna” que renuncie del todo a la tradición o la herencia es, además de imposible –porque no puede haber ningún aprendizaje o campo de conocimiento que parta de cero e ignore lo aportado en el pasado– es una educación que carecerá de raíces. Una educación “tradicional” que renuncie del todo al descubrimiento es, además de imposible también –porque por más repetitivo que sea un aprendizaje o la transmisión de un conocimiento siempre generará nuevas interpretaciones, ideas y preguntas que harán avanzar esta tradición– es una educación que se irá momificando y muriendo paulatinamente.

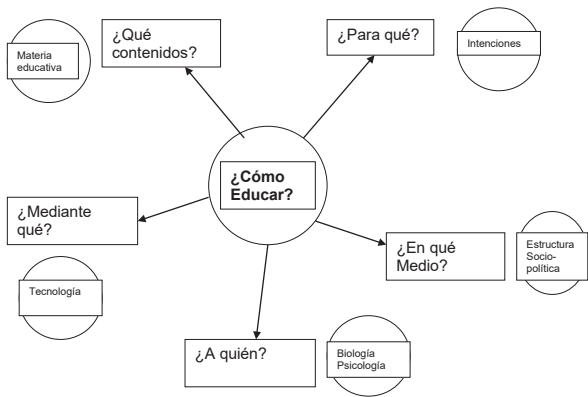
Esta es la primera dimensión de la complejización de la educación. Para construir complejidad en educación es necesario transformar profundamente lo que significa educar para los actores del proceso, pero no una transformación de la visión “tradicional” a la visión “moderna” de la educación, de la educación como “educatio” a la educación como “eductio”, sino de la visión simplificadora y reductora que opone estas dos visiones hacia la visión compleja que las distingue y las conjuga, las pone en ciclo para producir un dinamismo dialógico entre ambas.



“La misión de la enseñanza es transmitir, no el saber puro, sino una cultura que permita comprender nuestra condición y ayudarnos a vivir”.
(MORIN, 2000; p. 11)

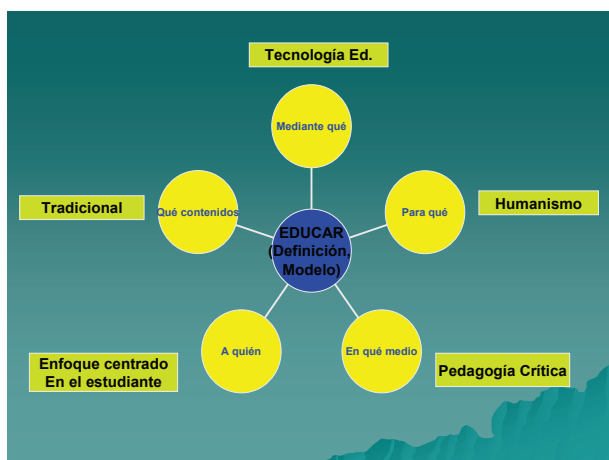
Una segunda dimensión que hay que tomar en cuenta para construir complejidad en la educación es la que se refiere a los distintos elementos que entran en juego en el proceso educativo: Los contenidos a enseñar, los medios con que se enseña, las finalidades para las que se enseña, el medio socio-político-cultural en el que se enseña, los sujetos a quienes se enseña.

Presentamos otro esquema que Fullat (op. cit.) nos muestra al hablar de estos distintos componentes del proceso educativo:



La visión simplificadora y reductora de la educación ha hecho que tradicionalmente los enfoques y modelos pedagógicos se centren en uno de los elementos que componen el proceso educativo y constituyen la clave del cómo educar olvidando o relegando a un papel secundario todos los demás.

Así tenemos que la educación llamada tradicional se ha centrado casi exclusivamente en los contenidos a enseñar, es decir, en la materia educativa; el enfoque llamado de la “Tecnología educativa”, se ha enfocado a los medios o la tecnología de la educación; por otra parte, la llamada “didáctica crítica” o “pedagogía crítica” ha centrado su mirada en el medio, es decir, en la estructura socio-política en la que se educa; mientras tanto, el llamado “enfoque centrado en la persona” o “centrado en el estudiante” desarrollado por Rogers y sus seguidores se ha enfocado centralmente en el ¿a quién?, es decir, en el sujeto que se educa y los enfoques humanistas de corte más filosófico, se han centrado en el ¿para qué?, es decir, en las finalidades e intenciones del proceso educativo. A partir de esto, podríamos ubicar dentro del esquema de Fullat a los distintos modelos pedagógicos generales de la siguiente forma:



Es así que para la educación tradicional, la calidad del proceso educativo depende básicamente de la calidad de los contenidos que se enseñan y por ello pone sus esfuerzos en encontrar a los mejores “catedráticos”, los más expertos, y en desarrollar un buen plan de estudios que contenga los mejores saberes desarrollados por la humanidad hasta el momento. Mientras tanto el modelo de la tecnología educativa concibe que una educación de

calidad depende en mayor medida de los medios que se usan para la enseñanza; es por ello que centra sus esfuerzos en el desarrollo de métodos y técnicas eficaces de enseñanza-aprendizaje y desarrollo grupal, así como en el diseño e instrumentación de materiales científicamente diseñados para un mejor aprendizaje y en la utilización eficiente de instrumentos tecnológicos (proyectores, computadoras, equipos de laboratorio, etc.) que hagan más activo y participativo el proceso.

Por otra parte, el enfoque de la pedagogía crítica se centra en el análisis del medio en y para el que se educa. Es por ello que conciben que una educación es de mejor calidad mientras esté mejor diseñada para criticar y proponer alternativas de transformación del entorno socio-político que se vive. Una educación será mejor mientras desarrolle más eficazmente una conciencia crítica social en los estudiantes y los haga vivir experiencias de aprendizaje en situaciones reales de población con carencias económicas y condiciones sociales desfavorables. Es por ello que se centran los esfuerzos en un curriculum que parta de un análisis exhaustivo y crítico del contexto socio-político actual y en el desarrollo de estrategias y contactos para garantizar un aprendizaje que vincule el aula con la realidad social.

Mientras tanto, el enfoque centrado en el estudiante concibe la educación de calidad como la educación que se preocupa y ocupa de manera más integral por el desarrollo del estudiante concreto abarcando todas sus necesidades y no olvidando por tanto su dimensión afectiva. Una educación es de mejor calidad si es una educación con mayor calidez humana, con un clima positivo y constructivo de aceptación incondicional de las personas y de su historia, una educación que parte de lo que es significativo para el estudiante y llega al mismo estudiante en su proceso de desarrollo humano.

Finalmente, los enfoques humanistas de carácter o sustento filosófico, conciben la educación de calidad como la educación que mejor responde a la pregunta central por las finalidades de educar. ¿Para qué se educa? Es la pregunta que no debe perderse de vista y los esfuerzos entonces se centran en generar procesos educativos reflexivos en los que el estudiante desarrolle una conciencia crítica y libre de las propias finalidades de su educación y del para qué de la existencia humana, incluyendo por supuesto el para qué de estudiar una materia, una disciplina o una profesión.

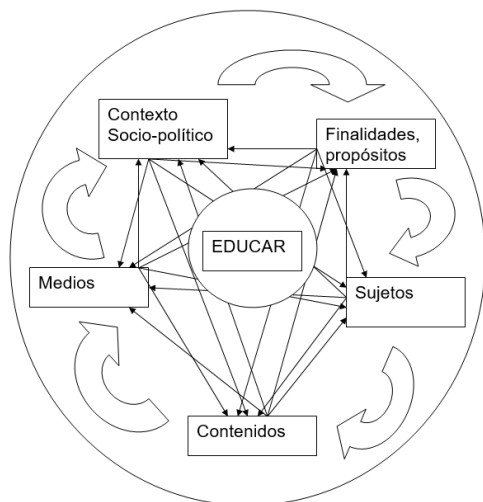
“Pero la educación puede ayudar a ser mejor,
y si no dichosos, enseñarnos a asumir
la parte prosaica y vivir la parte poética
de nuestras vidas”.
(MORIN, 2000; p. 12)

Sin embargo como decíamos al presentar este esquema, esta parcelación de enfoques educativos producto de la opción por enfatizar un elemento del proceso educativo y relegar los demás a un papel secundario o incluso cuestionarlos o descalificarlos –como sucede a veces con los enfoques tecnológicos respecto a los enfoques sociales o humanistas, o con los enfoques humanistas hacia la tecnología de la educación– es producto de la preeminencia de la mirada simplificadora y reductora que sigue vigente en la educación.

La necesidad de complejizar la educación, de transformar la mirada simplificadora en una mirada que se enfoque hacia la complejidad en la educación, pasa por trabajar contra esta parcelación de los elementos del proceso educativo y a partir de su distinción, trabajar por su conjugación y articulación en tensión. No se trata pues de una simple suma de elementos sino de una articulación sistémica que afronte las tensiones que se generarán a partir del intento de poner en juego todos los elementos del proceso.

Porque es evidente que estos elementos no son necesariamente armónicos o complementarios sino que tienen ángulos antagónicos y contradictorios entre sí. Una mentalidad simplificadora que parte de la racionalidad dialéctica, tiende a rechazar estos ángulos antagónicos y a optar por un lado de la tensión y desechar el opuesto en vez de tratar de pensar en la posibilidad de “verdades profundas” que son contrarias entre sí pero que son indispensables para generar un proceso educativo adecuado a los tiempos complejos de crisis-cambio-globalización en que vivimos.

Mirar los elementos del proceso no como partes separadas de un rompecabezas que pueden quedar separadas o tener una vinculación simple sino como componentes de un circuito sistémico multidimensional y multirrelacional que hay que ir comprendiendo en conjunto y que se influyen mutuamente es el reto de complejización de la educación. Vistos de este modo, los elementos antes descritos podrían esquematizarse como sigue:



“De hecho, la hiperespecialización impide ver tanto lo global (que fragmenta en parcelas) como lo esencial (que disuelve); impide, incluso, tratar correctamente los problemas particulares que sólo pueden ser planteados y pensados en un contexto”.

(MORIN, 2001; p. 41)

“Al mismo tiempo, la división de las disciplinas imposibilita captar “Lo que está tejido en conjunto”, es decir, según el sentido original del término, lo complejo”.

(MORIN, 2001; p. 41)

Si miramos al interior de cada elemento, encontraremos también que la mirada simplificadora nos pone obstáculos para comprender la realidad educativa más a fondo. Tomemos por ejemplo el asunto de los contenidos. Una mirada a los planes de estudio de todos los niveles escolares y universitarios ofrecerá sin duda, salvo excepciones, el panorama de esta contradicción entre una realidad compleja y unitaria y la fragmentación en parcelas de los saberes hiperespecializados que defienden sus fronteras y se cierran al diálogo con los demás saberes, de tal manera que impiden ver lo global porque lo fragmentan, impiden ver lo esencial porque lo disuelven y hacen imposible el tratamiento adecuado de los fenómenos

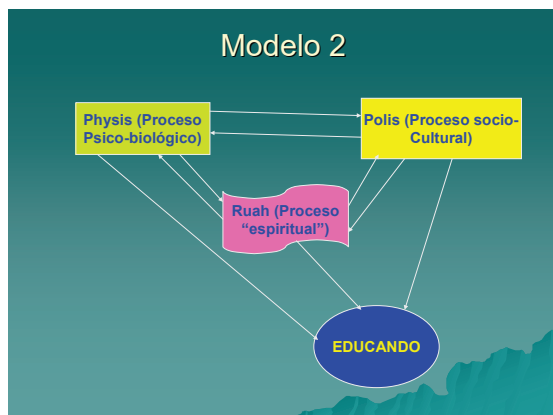
particulares porque no consideran que estos fenómenos se dan en un contexto. La división en disciplinas nos impide ver lo que está tejido junto, como afirma Morin.

Lo mismo pasará si vemos el asunto de los medios: encontraremos parcelación entre distintos tipos de medios y métodos y exclusión de los métodos o técnicas opuestos a los intereses de cierto núcleo o corriente pedagógica, o si miramos a los sujetos que se miran en la perspectiva del “enfoque centrado en la persona” desde una perspectiva bio-psicológica que excluye prácticamente los elementos culturales, sociales, ecológicos, etc. de los sujetos de la educación. O si miramos a los elementos del contexto socio-político donde encontraremos también la parcelación y sobresociologización de los análisis y críticas contextuales que excluyen dimensiones científicas, culturales, espirituales, psicológicas que son fundamentales.

La complejización del conjunto de elementos que constituyen el proceso educativo nos llevará también a enfrentar el reto de complejizar la mirada al interior de cada uno de estos elementos para poder articularlo mejor con la visión compleja general.

Iremos abundando en cada una de las partes de esta investigación reflexiva en el análisis más detallado de la visión del ser humano, del conocimiento, de la ética y de la sociedad desde una perspectiva de complejidad y un horizonte de humanización.

Sin embargo resulta pertinente también para comprender este primer reto de complejización de la educación en términos generales, analizar el esquema siguiente que presenta Fullat en otro de sus libros titulado: “Homo educandus. Antropología filosófica de la educación” (2003) respecto a los modelos educativos en su concepción del sujeto humano:



El esquema sintetiza el planteamiento de Fullat respecto a que existen dos grandes líneas pedagógicas que sustentan todos los modelos educativos. Una primera línea o “modelo 1” concibe al sujeto educando como una mezcla de *Physis* y *polis*, es decir, como un ser bio-psicológico que está inserto en una sociedad y cultura determinadas. Según este modelo 1, la educación tiene que dedicar su atención a dos dimensiones del desarrollo humano: el desarrollo de los procesos de cerebralización y maduración cognitiva y afectiva y el desarrollo de los procesos de socialización o inserción progresiva del sujeto educando en su civilización y cultura. Estas dos dimensiones del desarrollo tienen que ser abordadas y apoyadas en conocimiento científico especializado. Por una parte, el conocimiento biológico del funcionamiento y desarrollo del cerebro humano y el conocimiento psicológico acerca del proceso de maduración del niño y del adolescente en sus habilidades cognitivas y en su crecimiento afectivo. Por otra parte, el conocimiento sociológico: sobre la identidad social del ser humano y su incorporación a la organización social. Bastan entonces en este enfoque, para los procesos relativos a la *physis*, con los conocimientos de Biología y la psicología de la educación, para el aspecto de la *polis*, el conocimiento de la sociología de la educación.

Pero existe según Fullat una segunda línea o “modelo 2” del que se derivan otros modelos o enfoques pedagógicos. Este modelo sostiene que el ser humano, además de ser *physis* y *polis*, es también “*ruah*” o “desmesura del espíritu”, misterio. Según este segundo modelo, además de los procesos de maduración cognitiva y afectiva, además de los procesos de socialización y adaptación del sujeto a su sociedad, existe una dimensión impredecible, creativa, espiritual que la educación debe tomar en cuenta y también tratar de desarrollar. Para esta última dimensión no basta el conocimiento científico sino que se requiere la reflexión filosófica permanente que vaya alimentando el proceso educativo del mismo modo que lo hacen las ciencias del comportamiento y las ciencias sociales.

El esquema ayuda a pensar el asunto de la complejización del mundo educativo, de la complejidad en la educación, por dos ángulos distintos y complementarios. Por una parte, es indudable que en nuestro mundo racionalista moderno, predomina el modelo 1, el modelo que concibe al ser humano como una mezcla de *physis* y *polis* que puede y debe ser explicado por las llamadas “ciencias de la educación”. No en vano la mayoría de los programas de licenciatura en este campo han ido cambiando su nombre de “Pedagogía” o “Educación” a “Ciencias de la Educación” en las décadas recientes y no se habla ya prácticamente de Pedagogía o Didáctica en los discursos educativos sino de conocimiento científico de

la educación, de “ciencias de la educación” –Economía de la educación, Psicología de la educación, Sociología de la educación- y de Teoría Curricular que también representa un enfoque científico frente a la herencia más bien filosófica de la Pedagogía.

La introducción en este modelo de la dimensión que Fullat llama “Ruah”, de la dimensión del misterio de lo humano –“los problemas tienen solución, el misterio nos enfrenta siempre a nuevas preguntas” decía el filósofo existencialista francés Gabriel Marcel-, puede ser un primer paso hacia la introducción de la complejidad en la educación porque por un lado, integraría al campo educativo una dimensión más amplia, compleja y no cuantificable del sujeto educando y por otra reintroduciría a la Filosofía al diálogo de construcción del fenómeno educativo y del campo de la educación como disciplina de conocimiento e investigación.

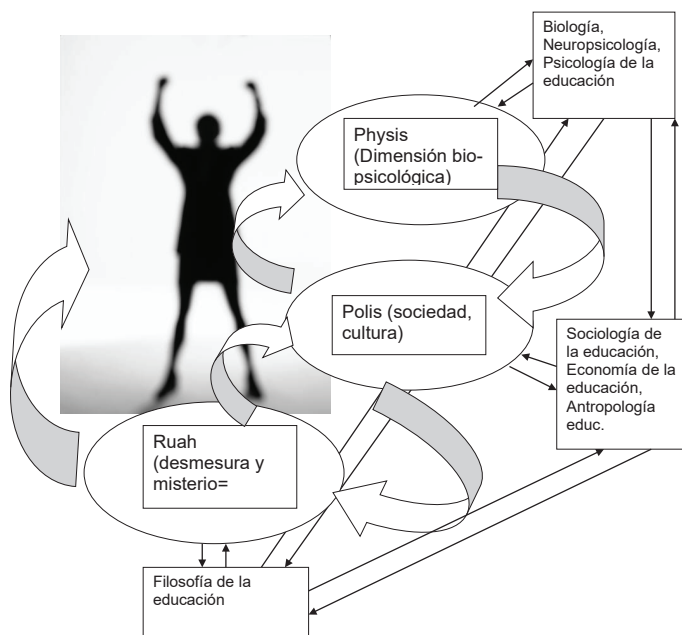
Pero un segundo ángulo de reflexión obligado a partir de estos dos modelos que presenta Fullat, tiene que ver con que de alguna manera la subdivisión de la visión del sujeto educando que hacen ambos modelos, está sustentada en la visión simplificadora y reductora que fragmenta en parcelas el conocimiento del sujeto que ha de ser educado e impide por tanto “ver lo que está tejido junto”, es decir, la unidad compleja –unitas multiplex- que es el ser humano y que abordaremos en la parte segunda de este libro.

La visión de la parte “natural” del ser humano –la physis- la estudian la Biología y la Psicología por su parte, cada una en aislado o cuando mucho con algunos puntos de contacto; la visión de la parte social del ser humano la estudia la Sociología que aporta elementos para la comprensión de esta dimensión pero que está totalmente desligada de lo que dice la Psicología sobre el desarrollo cognitivo o afectivo. Si introducimos la dimensión de lo “espiritual”, la Filosofía reaparecerá en el escenario pero aportando elementos en su propio campo que si se sigue el enfoque clásico del conocimiento filosófico, estará desligado de lo que aporte la parte psicológica y de lo que aporte la parte sociológica.

Introducir la dimensión de la Ruah o misterio humano, la dimensión espiritual no basta pues para complejizar la visión sobre el sujeto educando. Sería necesario completar la tarea mediante la puesta en ciclo, mediante la adecuada conjugación y articulación de la visión del filósofo, de la visión del psicólogo, de la del biólogo y la del sociólogo.

La complejización de este análisis antropológico de los sujetos de la educación tendría entonces que pasar por la reintroducción de la reflexión filosófica en el diálogo y por la puesta en diálogo de las llamadas ciencias de la educación con la Filosofía para poder ir construyendo un “modelo

3”, un modelo alternativo a los modelos fragmentados que predominan en el presente.



“Recapitulemos los rasgos esenciales de la misión educadora:

- Proporcionar una cultura que permita distinguir, contextualizar, globalizar...
- Preparar los espíritus para responder a los desafíos que plantea al conocimiento humano la complejidad creciente de los problemas...
- Preparar a los espíritus para hacer frente a las incertidumbres...
 - Educar para la comprensión humana...
 - Enseñar la afiliación...a su historia, a su cultura...
 - Enseñar la ciudadanía terrestre...”

(MORIN, 2000; p. 133)

Solamente bajo este tercer modelo será posible que la educación de este cambio de época cumpla con su verdadera misión educadora, su misión de salvación social.

Veamos finalmente un último rasgo de complejización que es necesario abordar para entender de manera general esta labor de introducción de la complejidad en el campo educativo. Se trata de la función de la educa-

ción respecto a la sociedad. Un poema de Benedetti y una frase de Paulo Freire pueden ilustrar dos posturas distintas sobre el particular:

“El profesor reescribe el mundo,
recanta el mundo, redanza el mundo,
repinta el mundo, recrea el mundo”

PAULO FREIRE

Kindergarten

“Vino el patrón y nos dejó a su niño,
Casi tres horas nos dejó su niño.
Indefenso, sonriente, millonario,
Un angelito gordo y sin palabras.

Lo sentamos allí frente a la máquina
Y él se puso a romper su patrimonio.
Como un experto desgarró la cinta
Y le gustaron efes y paréntesis.

Nosotros, satisfechos como tías,
Lo dejamos hacer. Después de todo,
Sólo dice “papá”. El año que viene
Dirá estádespedido y noseaidiota.”

MARIO BENEDETTI

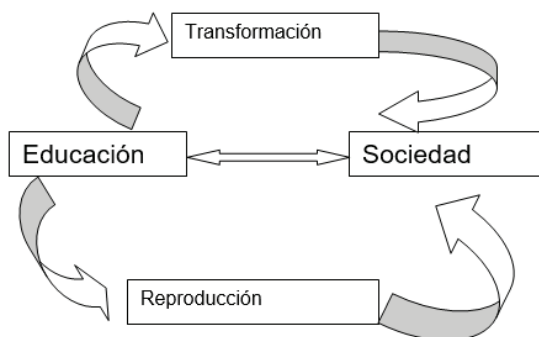
Dos posturas sociológicas respecto al papel global de la educación predominan en nuestro contexto. Por una parte –ver la frase de Freire– está la visión de los que piensan que la misión irrenunciable de la educación es la de la transformación social, el cambio social, la “liberación del oprimido” según términos freireanos (Freire, 1982), la construcción de una sociedad más justa y más humana según términos de algunas corrientes humanistas de la educación. Por otra parte –ver poema de Benedetti–, está la visión de quienes sostienen que para bien o para mal –pareciera más para mal que para bien– la educación está instituida por la sociedad para reproducir las condiciones existentes, para reforzar y regenerar ad infinitum la estructura social vigente, para mantener el statu quo.

La primera visión se inclina a pensar que la sociedad es producto de la educación y que si transformamos la educación podemos ir transformando también la sociedad. La segunda parece inclinarse por la visión opuesta: la sociedad es la que crea a la educación para tenerla a su servicio –es un “aparato ideológico del estado” diría Althusser– y es imposible que la educación cambie a la sociedad. Solamente transformando la sociedad,

se puede crear otro sistema educativo distinto (aunque este reproduciría la nueva sociedad que lo crea).

Nos encontramos aquí nuevamente con un debate que ha tenido momentos muy álgidos pero que es producto de la visión simplificadora de nuestro paradigma. La racionalidad excluyente dice: “La educación reproduce O transforma la sociedad”, “la educación produce a la sociedad O la sociedad crea a la educación”.

La complejización de la educación pasa también por la conjugación de estos dos elementos, porque como veremos en la quinta parte del libro, “la sociedad crea la educación que la crea” o “la educación crea la sociedad que la crea”. Existe pues, una relación dialógica y recursiva entre educación y sociedad que es necesario visualizar para evitar este debate estéril y excluyente y tratar de comprender las dinámicas en que se da este ciclo educación-sociedad y qué es lo que en estas condiciones históricas habría que reproducir de la sociedad en la educación y qué tendría que apostarse por cambiar.



“No se puede reformar la institución
sin haber reformado previamente los espíritus,
pero no se pueden reformar los espíritus
si no se han reformado previamente
las instituciones”:
(MORIN, 2000; p. 129)

Para finalizar esta primera aproximación a la relación entre complejidad y educación, es necesario decir que el cambio de visión que nos lleve a caer en la cuenta de la complejidad de la educación y la transformación de las estrategias para poder construir complejidad en la educación tienen

que enfrentar como condición de posibilidad esta paradoja que expresa Morin: El cambio tiene que irse construyendo simultáneamente en todos los niveles para poder ser realmente posible. Intentar el cambio desde una sola trinchera sería tanto como buscar complejizar la educación con estrategias que responden a una visión simplificadora y reductora que es la que se quiere remplazar.

Capítulo 2

El horizonte: Educación y humanización.

“La hominización culminó en un nuevo comienzo: lo humano”.
(MORIN, 2000; p. 49)

“...cuando es vista en el contexto de este universo, la acción de una persona asume una significación desconocida hasta ese momento. Mientras que antes el individuo veía sus acciones dentro de un campo limitado de relaciones, ahora las entiende como parte del vasto proyecto de la historia humana, el cual se despliega dentro del largo esquema de la finalidad del universo”
(BESHEAR, 2002; p. 168)¹³



¹³ Traducción libre del autor. El texto original en inglés dice: “...when seen in the context of this universe, a person’s action assume a heretofore unknown significance. Whereas before the individual saw his actions within a limited network of relations, now he understands them to be part of the vast project of human history, which itself unfolds within the larger scheme of the finality of the universe”.

Después de haber explorado en el capítulo anterior la mirada necesaria para transformar la educación y ponerla “a la altura de los tiempos”, vamos ahora a explorar el horizonte en el que se encuentra y hacia el cual debería tender como finalidad irrenunciable y cada vez más urgente dentro de este contexto de crisis-cambio-globalización que vive el mundo en los inicios del tercer milenio. Este horizonte es el de la humanización.

La imagen que presentamos como introducción a este capítulo es bastante sugerente para comprender visualmente lo que significa el término horizonte¹⁴. En el lenguaje del sentido común, el horizonte es la línea donde se unen -por efecto óptico derivado de la curvatura de la tierra- la bóveda celeste y la tierra y que marca el límite de la percepción visual de una persona. Lo más lejano que alcanza a ver un hombre o una mujer es precisamente esta línea imaginaria. Todo lo que está dentro del campo que comprende el espacio entre el lugar donde está situado el espectador y esa línea es percibido por ese espectador. Pero lo que se encuentra más allá de la línea que marca el horizonte queda totalmente fuera de la percepción de esa persona que observa.

Metafóricamente podemos también decir, y parece decirlo el cuadro en cuestión, que el horizonte es el punto hacia donde se dirige nuestra mirada, el lugar al que se dirige el viajero, el ideal o la utopía que desea alcanzar el que mira hacia allá anhelando estar allí.

El horizonte se mueve conforme el espectador camina hacia él, es decir, el horizonte jamás será alcanzado por el viajero-observador, pero le sirve, como la Ithaca del poema de Kavafis, para caminar. Y al caminar lo que es contenido por el horizonte, el campo de experiencias, de conocimientos, de relaciones, de eventos, va también cambiando, siendo distinto, ampliando de algún modo la riqueza de la vivencia del caminante.

¿Qué es entonces el horizonte? ¿Cómo podemos caracterizarlo? ¿Por qué la humanización es el horizonte? ¿Por qué se afirma que la educación tendría que cambiar la mirada simplificadora por la mirada compleja para dirigirse hacia la humanización como horizonte?

Tanto la mirada -complejidad- como el horizonte -humanización- estarán, como ya se ha afirmado, atravesando todos los capítulos de este trabajo. Pero conviene explorar de manera general y sintética, así como se hizo con la complejidad, el asunto de la humanización como horizonte irrenunciable, -de algún modo ya presente de manera indiferenciada y predominantemente inauténtica-, y a la vez necesario de la educación contemporánea.

14 Fotografía de un cuadro de la obra pictórica de Cony López Calva.

2.1. Nociones básicas

2.1.1. *Horizonte*

La descripción simbólica del horizonte que se ha hecho líneas arriba, nos sirve para plantear de una manera teórica esta noción básica, que está tomada de la obra de Lonergan. Este autor desarrolla el término en el capítulo cuarto del libro que bajo el título: “Filosofía de la Educación” (1998)¹⁵, compila una serie de conferencias que fueron presentadas en Cincinnati en 1959.

“Un horizonte es una serie total de contornos posibles...es una organización de selecciones posibles de contornos”.
(Op. Cit. P. 133)

Un primer punto para entender esta noción se deriva de la realidad humana que es por una parte limitada, y por otra, mediada por la significación. Por su limitación, el ser humano no puede tener acceso a toda la realidad y desde todos los puntos de vista; todas nuestras experiencias de la realidad se viven desde un cierto ángulo o contorno, todos nuestros conocimientos son desde una determinada perspectiva o punto de vista. Por la mediación de la significación, el ser humano no tiene una relación inmediata con la realidad sino que toda relación y experiencia de ella está mediada por un determinado mundo de significados desde los cuales se vive, se percibe y se interpreta.

De esta manera, el horizonte es un “contorno de contornos” o una organización de los posibles contornos desde los cuales percibimos individual o grupalmente la realidad.

”El interés del sujeto determina su horizonte y su horizonte selecciona su mundo”.
(Ibid)

Un segundo ángulo para comprender esta noción, tiene que ver con que el horizonte de cada persona o de cada grupo social, el horizonte incluso de la humanidad en un determinado momento histórico, está determina-

15 El título original de la compilación en las obras completas de Lonergan publicadas en Inglés por la Universidad de Toronto es: “Topics in education”.

do por el interés y la preocupación, por el conjunto de intereses y de preocupaciones del sujeto, de la sociedad o de la humanidad en ese momento concreto. El interés y la preocupación de cada uno determina su horizonte y selecciona su mundo. De manera que vivimos todos en el mundo, pero vivimos en mundos particulares –de personas, de grupos, de épocas– que son distintos y que surgen de las preocupaciones e intereses dominantes. De allí también que necesitemos de los demás –“todo lo que sabemos, lo sabemos entre todos” decía Machado– para ir complementando lo que nuestro mundo particular contempla y construyendo el mundo más amplio y común en que sea posible con-vivir.

Nada de lo que está fuera de nuestros intereses y preocupaciones entra en nuestro horizonte. Nada de lo que está fuera de nuestro horizonte nos interesa o nos preocupa.

“Podemos distinguir entre lo conocido,
lo conocido-desconocido y lo desconocido-desconocido.
La distinción es aplicable a cualquier etapa del desarrollo...”

LONERGAN, 1998; p. 139)

Una tercera consideración es acerca de la estructura o composición del horizonte. Existen tres grandes ámbitos que lo configuran en su interior y su entorno: el mundo de lo que sabemos, el de lo que sabemos que no sabemos y el de todo aquello que ni siquiera sabemos que no sabemos.

“Lo conocido es el ámbito de preguntas que puedo hacer
y responder. Está determinado por la serie o grupo
de preguntas que puedo hacer y responder. Más allá de lo conocido,
que es el primer círculo por así decirlo, está lo conocido-desconocido,
las cosas que sé que no conozco.

Ese es un círculo mucho más amplio. Hay un ámbito
de preguntas que puedo hacer, hallar significativas,
considerarlas valiosas, y tener alguna idea
de cómo responderlas. Pero de momento no puedo responderlas.

Puedo estar muy seguro de que nunca seré realmente
capaz de responderlas por mí mismo, pero, con todo,
conozco estas preguntas, reconozco alguna posibilidad
de que se contesten, y así conozco algo que es desconocido para mí.
Eso es lo conocido-desconocido, el ámbito de mi docta ignorancia.

Tercero, está lo desconocido-desconocido, el ámbito de las
preguntas que no hago, o que, si se hicieran, no las entendería
o no las hallaría significativas, o si entendiera de qué se trata,
no le vería el caso a planteármelas.

No consideraría valioso hallar estas respuestas...
Estos son los dominios de lo desconocido-desconocido,
el campo de la inducta ignorancia. Y no conocemos cuán grande es.”
(Op. Cit. pp. 139-140)

Como afirma Lonergan, lo conocido es el ámbito de todo aquello por lo que puedo preguntarme y responderme. Es el mundo de lo que sé, de lo que tengo ya como cierto, aprendido, asimilado, el mundo de lo que me da seguridad, el ámbito que Ortega y Gasset llamaría de las *creencias*, en el sentido de que ahí se encuentran todas las cosas –conceptos, valores, significados, comportamientos, sentimientos– “sobre las que estamos parados”, que ya no cuestionamos sino que consideramos como válidas.

En cambio el mundo de lo conocido-desconocido es un ámbito mucho más inseguro y retador. Correspondería a lo que Ortega y Gasset llamaría el mundo de las ideas, el mundo de todo aquello que no conocemos, pero que sabemos que no conocemos y por ello nos genera preguntas, nos mueve a buscar, nos pone en tensión creativa, nos anima a investigar. Es el mundo también, de aquello que sabemos que no vamos a poder responder del todo por más que investiguemos y estudiemos, el mundo de las preguntas que están allí permanentemente y que el ser humano va abordando y respondiendo siempre de manera preliminar e incompleta pero que no dejan de estar presentes en la historia humana.

Este segundo mundo es el de nuestra docta ignorancia, porque es una ignorancia informada, conciente de lo que no sabemos y que queremos empezar a indagar para saber.

El límite del horizonte se encuentra en la frontera de este segundo mundo que colinda con el mundo de lo desconocido-desconocido, el mundo de todo lo que ignoramos que ignoramos, el mundo por eso, de nuestra inducta ignorancia. Este mundo como afirma Lonergan, es un mundo enorme, que ni siquiera conocemos qué tan grande es. Es el mundo de todo lo que resulta no significativo para nosotros, de todas las preguntas que no podemos plantearnos o que si se plantean desde otro horizonte, no alcanzamos a comprenderlas o no consideramos relevante intentar responderlas.

“El horizonte es el límite, la frontera, entre la docta ignorancia y la inducta ignorancia de uno. Corresponde al interés de uno, y uno conoce sólo indirectamente su propio horizonte. Para conocer algo acerca de un horizonte, uno tiene que tener un horizonte más amplio dentro del cual pueda definir al más pequeño...”
(Op. Cit.. p. 140)

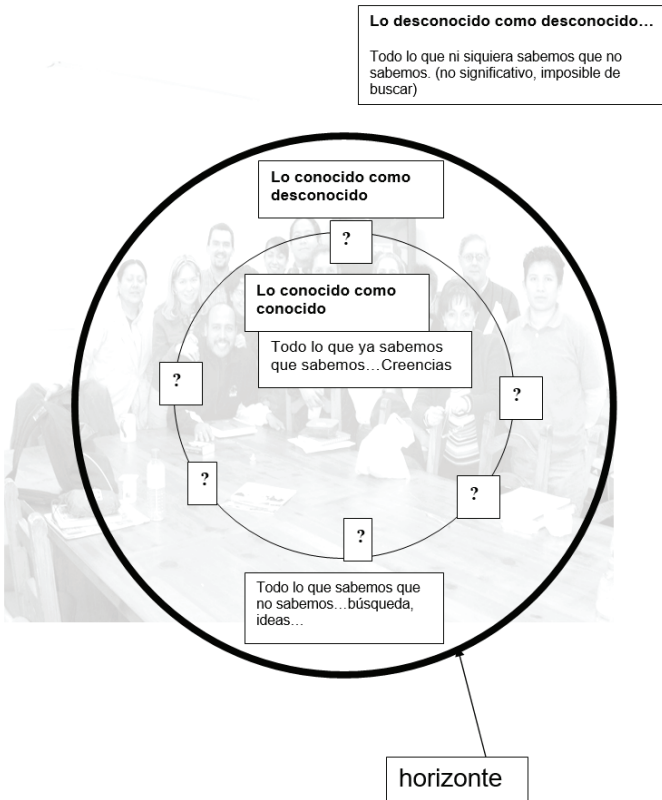
El horizonte es pues el límite o la frontera entre la docta ignorancia, la ignorancia que nos mueve a la búsqueda y al desarrollo del conocimiento y la indocta ignorancia, la ignorancia que nos es ajena porque no tenemos conciencia de ella. Se requiere tener un horizonte más amplio para poder comprender e intentar definir o modificar al horizonte menos amplio.

Como todo lo humano, el horizonte personal y social es dinámico y flexible. Pero también, como todo lo humano, el horizonte no es dinámico y flexible en un sentido puramente positivo, es decir, solamente para ampliarse, sino también posiblemente negativo, porque el horizonte también puede hacerse más estrecho. En la medida en que a una persona o grupo se le vaya encerrando solamente en el mundo de lo conocido, en el mundo de lo que ya se sabe, de las preguntas y respuestas conocidas, de los comportamientos ya organizados y establecidos, en la medida en que se vaya haciendo que esta persona o grupo deje de preguntarse por lo que hay más allá, por lo que no conoce pero sabe que existe, en la medida en que la mirada se confine dentro de ese mundo que es más seguro, pero que paraliza todo desarrollo, en esa medida el horizonte de esa persona o sociedad se va haciendo progresivamente más estrecho, va involucionando.

Pero en la medida en que una persona o grupo vayan siendo impulsados, invitados, promovidos para a partir del mundo de lo conocido conocido actualizar, explicitar su docta ignorancia, hacer preguntas que vayan hacia lo que sabe que no sabe, explorar campos que son inseguros, inciertos, retadores, moverse más allá de lo establecido, en esa medida su horizonte se irá haciendo más amplio porque crecerá el mundo de lo conocido y sin duda va a crecer también el mundo de lo conocido-desconocido.

El desarrollo humano, el desarrollo de la humanidad, es en buena medida un asunto de ampliación progresiva del horizonte personal, grupal y general, un asunto de búsqueda permanente, de exploración de la docta ignorancia y de descubrimiento permanente de nuevas cosas ignoradas por estudiar. La educación es sin duda, una actividad cuya finalidad central sería facilitar procesos para la ampliación progresiva del horizonte de cada estudiante y promover acciones que contribuyan a la ampliación del horizonte de la sociedad en la que se encuentra inmersa.

Esquema: La noción de horizonte



“Más aún, el asunto de ir más allá del propio horizonte no es sencillo. Hay una resistencia organizada contra ir más allá de dicho horizonte. Dentro del propio horizonte, del mundo propio ya confeccionado, uno tiene modos organizados de vivir, sentir, pensar, juzgar, desear, temer, querer, deliberar, elegir. Pero moverse más allá del horizonte propio de cualquier forma –aún de la más casual e insignificante– pide una reorganización del sujeto, una reorganización de sus modos de vivir, sentir, pensar, juzgar, desear, temer, querer, deliberar, elegir. Contra tal reorganización de los patrones del sujeto entran en juego las fuerzas conservadoras que le dan a nuestras vidas su continuidad y su coherencia.” (Ibid)

Pero como plantea la cita anterior, ir más allá del horizonte establecido, intentar la ampliación del horizonte propio tanto en lo individual como, más poderosamente en lo social, implica siempre una profunda reorganización del sujeto o de la sociedad que se lo plantea, implica por ello un salto de lo seguro a lo inseguro, de lo cierto a lo incierto, y por ello, enfrenta siempre una resistencia enorme que viene, en el caso del sujeto individual, de su propio interior, de las “fuerzas conservadoras” que le dan a su vida “continuidad y coherencia” y, en el caso de las sociedades, de los grupos conservadores –generalmente relacionados o detentadores del poder– que se benefician de la continuidad y la coherencia existentes y se oponen por tanto a cualquier intento de reorganización de los modos establecidos de “vivir, sentir, pensar, juzgar, desear, temer, querer, deliberar y elegir”.

Buscar un nuevo horizonte, o en los términos que se han presentado, buscar ampliar el propio horizonte es un reto permanente que se enfrenta también a resistencias permanentes. La fuerza de lo establecido, la comodidad de lo que ya se sabe, el miedo a lo que no se ha vivido, son factores de resistencia muy poderosos que muchas veces impiden ese cambio o ampliación del horizonte. Contra eso tiene que luchar todo ser humano para humanizarse, la humanidad para realizarse y la educación para ser un factor real de colaboración en ese proceso de humanización y realización individual y colectiva.

2.1.2. Humanización

“Ser humano es también un deber”
GRAHAM GREENE.

“Llega a ser lo que eres”.
Del oráculo de Delfos.

“Pues la estructura misma del ser del hombre es dinámica. Su conocimiento y su volición se apoyan en la indagación, y la indagación es irrestricta... Su sensibilidad y su intersubjetividad son, como su conocimiento y su disposición volitiva, sistemas en movimiento...”
(LONERGAN, 1999; pp. 790-791)

Ser humano significa estar siendo, vivir en el reto permanente, ser errantes (Peter, 2000), siempre inacabados, porque como afirma Fullat (1992):

“los seres humanos no nacen acabados como las bestias”, tienen que irse haciendo humanos en el transcurso de su vida. Esta es la realidad humana básica, la precariedad –somos humanos precariamente, dice la cita de Lonerган ya expresada antes- y este es el desafío humano fundamental, la humanización.

Pero ser humano es, como dice Morin (2003), ser simultáneamente “individuo-sociedad-especie” y esto significa que la realidad humana de precariedad es una realidad individual y colectiva simultáneamente –yo, persona humana soy precariamente humano, la sociedad en la que vivo es precariamente humana, la especie humana, la humanidad concreta es precariamente humana- y también el desafío de humanización tiene un carácter individual y colectivo –yo, persona humana, tengo el desafío de humanizarme en el tiempo de mi existencia; la sociedad en la que vivo tiene el desafío de humanizarse en el tiempo concreto de su existencia; la especie humana, la humanidad como universal concreto, tiene el desafío de humanizarse en el “instante de su ser, que es todo el tiempo” (Lonerган, 1999).

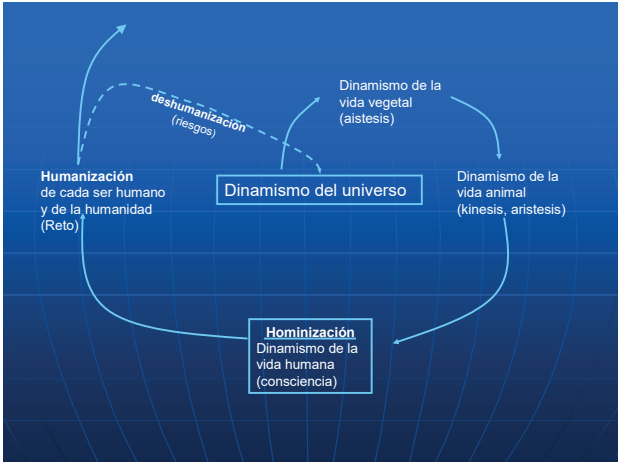
Pero este desafío no sería tal, es decir, no implicaría ningún esfuerzo si fuese un proceso espontáneo de carácter meramente temporal. Si una persona que nace, fuera automáticamente desarrollándose como ser humano, humanizándose conforme pasan los años y transita de la infancia a la adolescencia, de ahí a la juventud y a la edad adulta. Si una sociedad fuera tendiendo de manera espontánea y automática hacia la humanización –como lo afirma el “mito del desarrollo” que sustentó la modernidad y que critican tanto Morin como Lonerган como falso- conforme pasan las décadas. Si la especie humana, la humanidad concreta, tendiese de manera espontánea a la humanización conforme transcurre la historia y pasan los siglos.

Sin embargo, por experiencia personal y por conocimiento que nos brinda la Psicología del desarrollo y la filosofía, por experiencia como individuos que vivimos en sociedad y por el análisis que nos proporcionan la Sociología o la Psicología social, por experiencia de diálogo con generaciones pasadas y por el conocimiento que nos proporciona la Historia, sabemos perfectamente que no es así, que no existe esa tendencia espontánea y necesaria hacia la humanización, ni entre las personas, ni en las sociedades ni en la humanidad a lo largo de su historia.

El proceso de humanización es un proceso complejo, lleno de tensiones y contradicciones, ambiguo en su realización concreta, limitado en sus logros, siempre más allá de lo alcanzado. Así como el surgimiento y desarrollo del universo y el proceso de generación y evolución de la vida han

sido y siguen siendo procesos conflictivos, en los que se entremezclan orden-desorden-organización y emergen, muchas veces contra toda probabilidad, nuevos estadios naturales, nuevas especies, nuevos ecosistemas, vida nueva, así también el proceso de humanización es un proceso conflictivo, dialéctico o en el sentido moriniano, dialógico y recursivo y que a pesar de ser improbable y muchas veces estar al borde del colapso, sigue en marcha...hasta ahora, aunque nada garantiza que así será por siempre.

Para visualizar sintéticamente este proceso, veamos este esquema que está hecho a partir de la lectura del artículo: “La palabra que procede de la universidad”, de Andrés Ancona (1990), un académico especialista en Lonergan.



El dinamismo del nacimiento y desarrollo del universo, dice Ancona, fue generando –en la dinámica sistémica orden-desorden-interacciones-organización, como dice Morin– las condiciones para la emergencia de la vida. Surgimiento que parecía improbable pero que se actualizó y fue adquiriendo diversos grados de complejidad y distintas características: la organización de la vida vegetal con el rasgo fundamental de la sensibilidad –aistesís–, el dinamismo y organización de la vida animal que añade a la sensibilidad, la característica del movimiento y puede entonces desplazarse de un lugar a otro –aistesís y kinesis– y de allí a la emergencia de la hominización, el surgimiento de la vida humana que añade a la sensibilidad y la movilidad, un elemento fundamental que es la consciencia. Hasta el surgimiento de la especie humana, había en el mundo seres que “se daban

cuenta” del mundo que les rodeaba y de ellos mismos en el mundo, pero solamente con los humanos, es posible que el fenómeno del “darse cuenta” adquiera una forma más compleja: la forma consciente. Esto quiere decir en términos sencillos, que el ser humano no solamente “se da cuenta” o “cae en la cuenta” de lo que le rodea y de su ser en el mundo sino que es capaz de “darse cuenta de ese darse cuenta”, de “caer en la cuenta de que cae en la cuenta” del mundo y de su propio ser en el mundo. Este surgimiento de la consciencia va a ser un rasgo distintivo fundamental porque va a generar un mundo distinto, que sin desechar lo anterior común con el reino animal y aún vegetal, sin renunciar a esta parte de “arraigo en el cosmos” y en la naturaleza, va a trascenderlo y a tomar distancia de él. El ser humano como ser consciente vive en un mundo mediado por la significación, es capaz de crear el lenguaje “de doble articulación” como afirma Morin (1999), de “establecer controles del significado” de este lenguaje (Lonergan, 1988), de crear conocimiento sobre el mundo y sobre sí mismo, de tomar decisiones acerca de su relación consigo mismo, con el mundo y con los otros seres de la misma especie. Nace con la hominización entonces, esa paradójica condición de “arraigo-desarraigo” del universo y de la naturaleza de la que habla Morin como característica humana (2003), nace con ella también por la necesidad –“condena” la llama Sartre– de tomar decisiones y ejercitar la libertad, el desafío humano fundamental: el reto de la continuación de la hominización en humanización (Morin, 2003; Peter, 2000).

Este reto, como se decía líneas arriba, implica un esfuerzo consciente y sostenido, un esfuerzo individual pero también cooperativo-colectivo, una lucha permanente, una vivencia de la vida humana como “aventura irrepetible” (Savater, 1995). Porque así como surge con la hominización el reto de la humanización –por la emergencia del único ser que nace inacabado y que tiene que irse haciendo conforme va viviendo– surge también el riesgo de la deshumanización, un riesgo permanentemente presente y siempre realizado en alguna medida en la vida personal, social, histórica de los seres humanos.

“Tampoco hay que reducir lo humano a lo humano.
Como decía Roman Gary: “La palabra humanidad
comporta inhumanidad: la inhumanidad es una
característica profundamente humana”.
(MORIN, 2003; p. 16)

Cabe aquí hacer la distinción entre lo humano y lo humanizante, entre humanidad y humanización. Lo humano es el rasgo que define la naturaleza de nuestra especie, somos humanos durante toda nuestra vida y es humano lo que hacen los seres humanos, sin importar si esto los conduce hacia la humanización o los deshumaniza. Es así que es humano y solamente humano el asesinato –los animales matan para sobrevivir, para alimentarse, para defenderse pero no cometen “asesinatos” en el sentido estricto del término–, que es humano y solamente humano el abuso, que es humana la injusticia y son humanos, en tanto creados por seres humanos, los campos de concentración y de exterminio, las guerras con todas sus atrocidades y el abuso de menores. Así como es también humano, porque los seres humanos también somos capaces de esto, el amor, la solidaridad, la justicia, el conocimiento científico que busca mejorar la calidad de vida de todos, el sacrificio de la propia vida por el bien de la de los semejantes, la lucha por los derechos humanos, el arte, la poesía, la compasión y la responsabilidad.

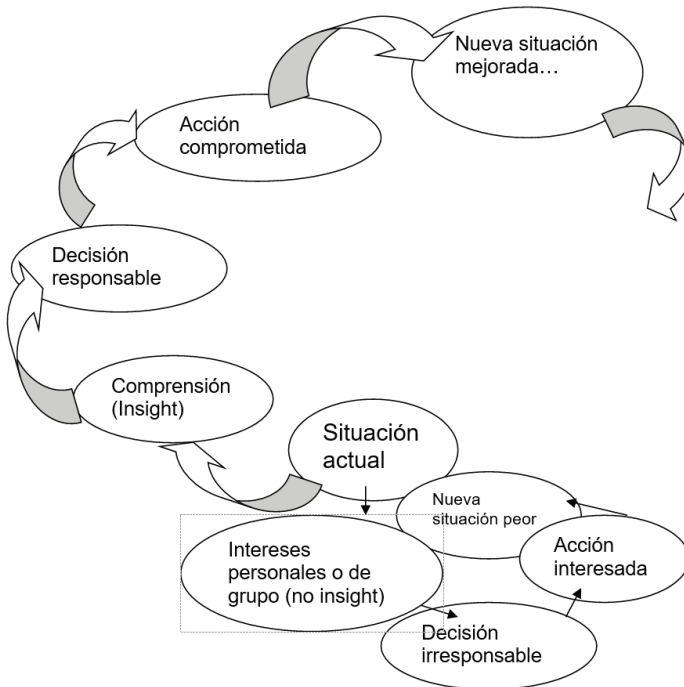
Lo humanizante en cambio no es una característica dada o definida de nuestra especie sino un rasgo que califica nuestra búsqueda de realización personal y colectiva. Humanizante es aquello que nos hace más plenamente humanos, es decir, que apunta más acertadamente hacia el horizonte de búsqueda de realización humana en la historia. Lo humanizante es lo que construye mejor humanidad, lo que aporta elementos para la vida, lo que conduce hacia la felicidad profunda, lo que proporciona satisfacción y paz interior, lo que construye lazos de unión entre la persona y la naturaleza, entre la persona y otras personas, entre la persona y su propia persona, entre la persona y aquello que la trasciende.

De manera que el reto de la humanización coexiste siempre en el mundo humano con el riesgo de la deshumanización, y todo desarrollo es siempre una mezcla en distintas proporciones de elementos humanizantes y deshumanizantes, de componentes que aportan a la “salvación de la humanidad” mediante su realización (Morin, 2003) y de elementos que apuntan hacia la autodestrucción, de elementos de progreso auténtico y de decadencia real (Loneragan, 1999).

Porque la dinámica del desarrollo humano y del desarrollo de la humanidad es, según plantea Loneragan, un proceso que inicia en la experiencia de una situación actual y que a partir de la comprensión adecuada de esa situación lleva a decisiones responsables y acciones colaborativas que construyen una nueva situación mejor que la anterior, o bien, que a partir del análisis sesgado por intereses personales o de grupo, lleva a la una inadecuada comprensión de la situación, a decisiones irresponsables

del contexto y comprometidas solamente con los intereses que las originan y de ahí a acciones inadecuadas que distorsionan la realidad y llevan a una nueva situación peor que la anterior. Esta dinámica se da siempre mezclada y con distintas proporciones de apertura a la comprensión o de intereses que niegan la comprensión de la realidad, de decisiones responsables e irresponsables, de acciones de mejora o de distorsión, por lo que el reto de la humanización es siempre una batalla por enfrentar y un asunto de “probabilidad emergente” (Loneragan, 1999), de creación de las condiciones propicias para que existan más probabilidades de emergencia de lo humanizante que de lo deshumanizante, sabiendo que en la historia humana personal o colectiva, siempre habrá esta limitación que hace que la batalla por la humanización nunca termine.

ESQUEMA: LA DINÁMICA DEL DESARROLLO (PROGRESO-DECADENCIA)



2.1.3. *La humanización como horizonte*

“¿Qué quimera es pues el hombre?
¿Qué novedad, qué monstruo, qué caos,
qué sujeto de contradicción, qué prodigio?
Juez de todas las cosas, imbécil gusano de tierra;
depositario de lo verdadero, cloaca de incertidumbre
y de error; gloria y desecho del universo.
¿Quién desenredará este embrollo?”

PASCAL

(En MORIN, 2003; p. 13)

“El hombre se compone de lo que es
y de lo que carece”.

ORTEGA Y GASSET.

(En MORIN, 2003; p. 13)

La lucha por la humanización es interminable no solamente por la tensión permanente (dialéctica-dialógica) entre elementos de progreso y decadencia que es inevitable en la existencia humana personal, en la existencia de cualquier sociedad y en el devenir histórico de la humanidad como especie. La lucha por la humanización es interminable por algo mucho más esencial: porque como expresa la pregunta de Pascal, la pregunta por lo que es el hombre sigue y seguirá siempre abierta, es decir, porque no sabemos de una vez y para siempre lo que es el hombre y por ello lo que es lo humanizante; porque no sabremos nunca de una manera definitiva la respuesta a esta interrogante básica sobre qué es el ser humano y qué es lo que lo hace más plenamente humano.

“¿Quién desenredará este embrollo?” se pregunta Pascal, y la respuesta es que “este embrollo” de lo que es el ser humano y de lo que lo humaniza es algo que nunca estará desenredado del todo y que tenemos sin embargo que ir desenredando entre todos los seres humanos de todos los tiempos. Es por ello que afirmamos que así como la complejidad es la mirada que se requiere para ir comprendiendo y abordando de mejor manera el desafío educativo en estos tiempos de crisis-cambio-globalización, así también la humanización es el horizonte en el que estamos inmersos y hacia el que debemos tender de una manera más auténtica y comprometida todos los actores que tenemos que ver de alguna u otra manera con el proceso educativo.

¿En qué sentido decimos que la humanización es horizonte?

Decíamos en el inicio que el horizonte es algo que vemos como un punto lejano hacia el cual caminar, que sin embargo se mueve cuando caminamos hacia él, que nos sirve, como la Ithaca de Kavafis, para mantenernos en movimiento, para seguir caminando.

Podemos decir que la humanización es horizonte en dos sentidos. En primer lugar, porque el proceso de humanización (con su consecuente dosis de deshumanización contraria) es el mundo, el contorno, en el que se está desarrollando la actividad educativa, en el que se encuentran organizados e instituidos los sistemas educativos en todas las sociedades del mundo. La educación no solamente no está exenta o aislada del proceso de humanización que se vive en el mundo de cada tiempo sino que es producto-productor de elementos de ese proceso. Por ello podemos afirmar que estamos ya dentro del horizonte de la humanización en el mundo educativo, simplemente porque el mundo educativo es parte del mundo humano.

En segundo lugar, podemos decir también que el proceso de humanización es el horizonte de la educación, no solamente en el sentido del contorno ya presente sino en el sentido de “mundo hacia el cual caminar”, de contorno que se busca construir, desarrollar, ampliar desde el ámbito de lo educativo. La humanización es horizonte también en este segundo sentido que tiene que ver más con la finalidad, la utopía, la batalla permanente por librar, el esfuerzo constante por crecer en autenticidad.

Se decía en la definición de horizonte que existen dos componentes internos de este “contorno de contornos” que son “el mundo de lo conocido” y el “mundo de lo conocido como desconocido”. El mundo de nuestros saberes o creencias y el mundo de nuestras búsquedas, de nuestra “docta ignorantia”, de la ignorancia que tenemos concientemente clara y que queremos ir explorando y resolviendo.

Con respecto a la búsqueda de humanización, podemos decir que existen muchos elementos que están dentro de ese mundo de lo conocido. Existen, respecto al reto de lo humano y la humanización, muchas preguntas que ya nos sabemos plantear y responder, muchos elementos que ya sabemos acerca de lo que significa ser humano o humanizarse, muchos conocimientos del mundo del sentido común cotidiano, de las ciencias humanas, de la filosofía que nos dicen de manera aproximada lo que es el ser humano y lo que es la humanización. Es decir, que respecto a la humanización tenemos ya un campo más o menos amplio de cosas que sabemos y que consideramos válidas y verdaderas, dignas de ser buscadas y promovidas, pertinentes y relevantes para educar en ellas a las nuevas generaciones.

Pero como en todo horizonte, en el horizonte fundamental de la humanización tenemos también todo un mundo de lo conocido-desconocido, un mundo de cosas que sabemos que ignoramos respecto a lo humano, un campo amplísimo de preguntas que no hemos respondido o que sabemos que no pueden ser respondidas por nosotros o que incluso algunas no podrán ser respondidas del todo nunca. Tenemos todo un mundo de “docta ignorancia” respecto a la humanización, un mundo que como bien afirma Lonergan, no sabemos qué tan grande es, pero que sin duda podemos asumir que es mucho mayor que el de nuestras certezas.

De manera que la humanización es fundamentalmente un conocido-desconocido, un campo por explorar, una aventura por vivir, un reto por enfrentar. Tenemos como base o apoyo, lo que ya sabemos que sabemos, pero a partir de eso, tenemos que caminar en búsqueda, para poder respondernos progresivamente, siempre limitadamente, algunas de las preguntas que nos lleven a clarificar qué significa ser humano y qué significa humanizarse en este tiempo concreto y en este espacio concreto con las condiciones concretas en que nos ha tocado vivir.

Es por ello que la humanización no es un contenido a enseñar o una meta bien definida a alcanzar sino un horizonte por explorar, un camino por andar.

“Para llegar al punto que no conoces,
debes tomar el camino que no conoces”

SAN JUAN DE LA CRUZ.

Si de antemano se supiera “de una vez y para siempre” lo que es y lo que implica la humanización, el proceso educativo sería mucho más sencillo. Habría técnicas o recetas precisas para humanizar a las nuevas generaciones, métodos y técnicas de investigación para evaluar en qué medida se iba logrando esta humanización, cursos de humanización para padres y maestros.

Sin embargo, y aquí radica lo apasionantemente humano del proceso educativo, no existe ese mapa, no existen esas respuestas definitivas, no existen esas técnicas infalibles o esas recetas humanizantes. Es por ello que tenemos que ir construyendo los caminos en la medida en que los caminamos, tomando caminos desconocidos para acercarnos paso a paso a ese punto que no conocemos y que se llama humanización.

Finalmente, así como decíamos que el horizonte de una persona o grupo se puede hacer más estrecho o más amplio, que es flexible y dinámico, así también el horizonte de la humanización es flexible y dinámico y puede ser ampliado o reducido por los educadores, por los directivos,

por los padres de familia, por las autoridades educativas. En la medida en que se declare discursivamente que se busca formar seres humanos mejores, construir una sociedad más humana, hacer más humanos a los docentes y a los estudiantes, pensando solamente en lo que “ya sabemos que sabemos” acerca de lo que significa ser humano, refugiándonos en el mundo de lo conocido y cerrándonos a nuevas preguntas, a nuevas búsquedas, a nuevos campos de exploración de lo humano, en esa medida el horizonte de la humanización en la educación se irá volviendo más estrecho y el sistema educativo no responderá a los retos de estos tiempos de cambio-crisis-globalización, al desafío de colaborar a construir una “sociedad-mundo” que nos haga salir de la “edad de hierro planetaria” en que nos encontramos viviendo.

Sin embargo, en la medida en que todos los actores de la educación –padres de familia, estudiantes, profesores, directivos, autoridades, investigadores educativos, filósofos de la educación, formadores de docentes, etc. – seamos capaces de abrirnos, a partir de lo que conocemos, a ese enorme conocido-desconocido que es la humanización en este inicio del tercer milenio y podamos plantearnos las preguntas pertinentes derivadas de la gran interrogante: ¿Qué significa ser humano y humanizarse en el siglo XXI?, en esa medida iremos contribuyendo a expandir el horizonte de la humanización en la educación y realizando la reforma educativa profunda que se requiere para poner a la educación escolarizada “a la altura de nuestros tiempos”.

La mirada de complejidad nos ayudará sin duda a afrontar el reto de esta ampliación de horizonte que requiere la educación de esta época. La construcción de horizontes más amplios que permitan abordar la humanización desde ángulos y preguntas diferentes y apropiadas a nuestros tiempos, ayudará sin duda a construir y consolidar esa mirada de complejidad que se requiere en nuestra educación.

“Lonerger escribió una vez: “Esta es una decisión acerca de en favor de quién y de qué estás y, también, de en contra de quién y de qué estás. Es una decisión iluminada por las múltiples posibilidades de desenvolvimiento exhibidas en la dialéctica. Es una decisión completamente consciente acerca de nuestro propio horizonte, nuestra propia perspectiva, nuestra propia visión del mundo”.
(LIDDY, 2003; p. 130)¹⁶

16 Traducción libre del autor del artículo publicado en inglés. El texto original dice: “Lonerger once wrote: “it is a decision about whom and what you are for

Pero la reorganización personal, institucional y social que se requieren para dar este paso hacia la búsqueda de un horizonte de humanización más amplio en la educación, que responda a los retos de la época, depende de una decisión. Esta decisión, como escribe Lonergan, implica una toma de postura y tiene que ser una decisión totalmente consciente. Este texto busca ser una invitación, un disparador de elementos que ayuden a tomar esta decisión que tendría que abarcar tres dimensiones: en primer lugar, la humanización de la educación –humanizar nuestra visión de la educación–, en segundo lugar, la humanización en la educación –introducir la humanización en el ámbito educativo– y finalmente, la educación para la humanización. El tercer elemento va a cruzar todo el libro en sus diferentes apartados, pero es conveniente ahora adelantar brevemente el abordaje del primero y el segundo.

2.2. Humanización de la educación

“Las luces dependen de la educación
y la educación depende de las luces”

KANT

(En MORIN, 2000; p. 115)

“De hecho, el principio de reducción y el de disyunción
que han reinado en las ciencias, incluidas las humanas
(que de este modo se han vuelto inhumanas)
impiden pensar lo humano”.

(MORIN, 2003; p. 15)

Si se acepta que la humanización es el horizonte en el que se desarrolla y hacia el que debe tender la educación de un modo cada vez más consciente y pertinente para los tiempos que corren, se debe iniciar un proceso que en primer lugar trabaje por la humanización de la educación.

Porque “las luces” de la sociedad y de la humanidad dependen de la educación y de este modo, una educación que no sea vista desde la perspectiva de la humanización, no va a poder aportar esas luces necesarias para la transformación simultánea de los espíritus y de las estructuras. Pero la educación también y al mismo tiempo, depende de “las luces” que la sociedad y la humanidad van generando, que deben ir impactando,

and, again, whom and what you are against. It is a decision illuminated by the manifold possibilities exhibited in dialectic. It is a fully conscious decision about one's horizon, one's outlook, one's world view”.

transformando, poniendo al día para que pueda cumplir de una manera pertinente y eficaz con su misión. Estas “luces” sociales apuntan cada vez más hacia la exigencia de la humanización, hacia la ampliación del horizonte humano desde una búsqueda comprometida, cooperativa y sostenida de nivel planetario y no solamente local o nacional.

¿Qué significa humanizar la educación? ¿Por qué hay que humanizar a la educación? ¿En qué sentido se ha deshumanizado?

Un primer elemento a considerar es que el principio de reducción y el de disyunción, que como dice Morin han reinado en las ciencias, incluyendo las ciencias humanas, y las han deshumanizado, es un principio indudablemente presente en fundamento del ser, la organización y el quehacer de la educación desde los inicios de la modernidad hasta nuestros días.

Humanizar la educación es entonces, en primer lugar, hacer explícito ese principio de reducción y disyunción que impera en nuestros sistemas educativos y que se deriva de la racionalidad simplificadora, para poder iniciar un trabajo profundo de transformación de la visión de la educación desde un principio de complejización y conjunción.

La visión imperante tiende a reducir y a excluir perspectivas, empobreciendo el proceso educativo a partir de concepciones mutilantes. Un ejemplo es el sustento que parece prevalecer hasta hoy en el sistema escolarizado del ser humano como animal racional. La escuela está diseñada para desarrollar la racionalidad (o en el proceso histórico de distorsión de esta concepción, en el racionalismo) e ir limando o incluso bloqueando todas las demás dimensiones – de la “animalidad humana”- como la afectiva, la física, la sexual, la estética, la lúdica, etc.

Hace ya muchas décadas que Carl Rogers cuestionaba esta visión racionalista de la educación apelando a que la educación debería poder incluir ideas y sentimientos (Rogers, 1992). Hace algunos años, Howard Gardner volvía a llamar la atención y a cuestionar seriamente esta visión unidimensional de la inteligencia con su “teoría de las inteligencias múltiples” (Gardner, 1993, a y b). A partir de esta teoría, Daniel Goleman (1997) plantea el concepto de “inteligencia emocional” y posteriormente de “inteligencia social” (2006). Estos enfoques han tenido un impacto de transformación en el pensamiento pedagógico a nivel teórico, pero en la visión que predomina en la vida concreta de nuestras instituciones educativas y en la conciencia de nuestros educadores y directivos parece seguir prevaleciendo la visión reductora que sostiene que en la escuela se educan cerebros –racionalidades- y no personas.

“Hemos sojuzgado a la naturaleza vegetal y animal,
hemos soñado en convertirnos en los dueños
y poseedores de la tierra, incluso en los
conquistadores del cosmos, y apenas acabamos
de descubrir nuestro vínculo matricial con la biosfera,
sin la que no podríamos vivir, y debemos reconocer
nuestra muy física y muy biológica identidad terrena.
Sólo ahora volvemos a tomar consciencia
de nuestra identidad viviente.”
(MORIN, 2003; p. 55)

Una dimensión derivada de la visión racionalista que impera en el mundo de las ciencias y que ha permeado sin duda la visión de la educación, es el supuesto de que el ser humano, por ser racional, tiene el derecho de sojuzgar y “dominar” a la naturaleza en el sentido más absoluto y desvinculante del término. Esta visión ha ido generando deshumanización en el sentido de que ha roto el lazo que une al ser humano con la naturaleza y ha truncado al ser humano al olvidar u ocultar su identidad terrena, su identidad viviente, su ser parte del universo y de la vida.

La visión de esta falsa superioridad sobre la naturaleza ha derivado en una visión de la educación como preparación para esta dominación de la naturaleza mediante la técnica y la ciencia. Esta perspectiva de la educación es producto-productora de la concepción exclusivamente racional de los sujetos de la educación y de la visión mutilada de los seres humanos que prevalece en lo educativo como seres desvinculados de la naturaleza.

La creciente demanda de respeto a la naturaleza vía la constatación de los riesgos enormes de autodestrucción de la humanidad por el deterioro ecológico está poco a poco generando una mayor conciencia en el sistema educativo. Sin embargo, no basta con incluir materias de Ecología en los planes de estudio de los distintos niveles educativos o enseñar a los niños a “amar a la naturaleza”, tiene que haber una radical transformación de la visión antropológica que sustenta el quehacer educativo para humanizarla, en el sentido de asumir que los seres humanos tenemos una identidad “terrena”, una “identidad viviente”, por lo que no se trata de “amar a la naturaleza” como algo romántico y externo sino asumirnos como parte de la naturaleza, asumiendo así, nuestra propia naturaleza.

El llamado enfoque de “educación ambiental” con una visión más compleja e integral, está incidiendo lentamente en el sistema educativo donde todavía existe un predominio de la visión “de dominación” y “soberanía absoluta” del ser humano sobre la naturaleza.

La humanización de la educación en este ámbito, no tiene que ver entonces con simple “sensibilización ecológica”, ni tampoco con posiciones ecologistas extremas que equiparan al ser humano con cualquier otra especie animal y simplifican la visión antropológica restándole a la especie humana su distinción como única especie consciente y por ello mayormente responsable de la gestión sustentable de la naturaleza. La humanización de la educación en este sentido tiene que ver con un cuestionamiento radical del sustento antropológico, epistemológico y ético de la educación para contribuir a su transformación profunda.

“...todas las ciencias, todas las artes esclarecen cada una desde su ángulo el hecho humano.

Pero estos esclarecimientos son separados por zonas de sombra profundas, y la unidad compleja de nuestra identidad se nos escapa”.

(MORIN, p. 2003; p. 15)

Un aspecto adicional relacionado con la visión reductora y simplificadora que permea la visión de la educación es el de la separación de las ciencias, incluidas las ciencias humanas que lleva a una visión dispersa del mundo y de lo humano. Estamos, afirma Morin (2003), en una época de superespecialización en que “cada vez sabemos más acerca de las partes, pero somos cada vez más ignorantes respecto al todo”.

Esta dispersión y separación de las ciencias permea sin duda la visión de la educación, donde podemos ver investigaciones muy serias, libros muy sólidos, congresos muy bien organizados, en los que se están construyendo visiones psicológicas de la educación, visiones sociológicas de la educación, visiones económicas de la educación, visiones filosóficas de la educación, todas ellas muy interesantes y profundas pero todas ellas desarticuladas entre sí. Tenemos entonces una concepción de educación derivada de cada ciencia, con puntos de contacto que no se explicitan, con contradicciones que no se dialogan, con reducciones que no se superan.

La humanización de la educación pasa por el intento de romper con esta separación de las llamadas “ciencias de la educación” y, sin romper con los estudios especializados, por la propuesta de un diálogo interdisciplinar y transdisciplinar que tenga como eje el término común que une a todas estas ciencias, que es el de Educación. Esto iría también generando conocimiento de nuevo cuño, que se enfocaría a la parte educativa, donde pesara menos término distintivo Psicología, Sociología, Economía, Filosofía y pesara más el término unificador Educación.

“Nadie puede postergar su vida real
hasta haber aprendido a vivir, hasta haber
cultivado su volición, hasta que su sensibilidad
se haya adaptado.
Aprender, llegar a persuadirse, acabar por adaptarse,
todo esto ocurre en la vida y por el hecho de vivir.”
(Loneragan, 1999; p. 791)

Un elemento más en esta humanización de la educación tiene que ver con el problema de la relación entre educación y vida, que también es manejada de una manera errónea por la visión simplificadora. La hipótesis simplificadora es que “se debe educar para la vida”, es decir, que se prepara a los educandos para que puedan, en el futuro, manejar su propia vida. Sin embargo, esta visión tiene como resultado una imposible separación del mundo educativo con el mundo de la vida que hace que el educando e incluso el profesor, vean la escuela, la universidad, como un espacio aislado, “la torre de marfil”, en el que no entra el aire de la vida y del que no sale nada tampoco hacia la vida.

Pero uno no puede postergar su vida real hasta haber aprendido a vivir como afirma Loneragan acertadamente. Uno tiene que vivir mientras está aprendiendo a vivir, uno tiene que aprender a vivir mientras está viviendo. Es por ello que la humanización de la educación pasa necesariamente por una nueva vinculación, explícita, significativa y productiva entre la vida y la escuela o la universidad. Un sistema educativo que se alimente de la vida, que respire del aire de la vida y que alimente a la vida, que incida con nuevo aire en el aire de la vida, eso es lo que se requiere para caminar en y hacia el horizonte de la humanización en estos tiempos de cambio de época.

Integrar la vida a la escuela o la escuela a la vida, no quiere decir solamente introducir las exigencias del mercado y del consumo a los planes de estudio y responder acríticamente a las demandas del modelo económico imperante desde las instituciones educativas. Es innegable la importancia que tiene el conocimiento, el análisis crítico y la incorporación crítica y creativa de lo que se considere pertinente de las demandas del sistema en el mundo escolar o universitario. No se puede negar esta dimensión necesaria para educar personas que puedan adaptarse al mundo que les toca vivir y sepan sobrevivir en él. Sin embargo, “no se vive solamente para sobrevivir, sino para vivir plenamente” como afirma Morin (2003, p. 146), por ello es necesario afrontar el problema de la presión del sistema eco-

nómico sobre la educación de una manera crítica y creativa que permita llegar a una humanización del sistema educativo.

Porque esta demanda del sistema, está siendo sin duda un factor adicional y cada vez más influyente de deshumanización de la visión de la educación. La perspectiva tecnocrática economicista ha ido transformando la reflexión y conceptualización de lo educativo llevándola a términos prácticamente cuantitativos, reduciendo la complejidad de lo educativo a un problema de competitividad, igualando la calidad educativa con eficacia o eficiencia, resignificando el término educar para entenderlo como capacitar o instruir, formar remplazos para el mercado laboral.

La humanización de la educación tiene que afrontar este problema, no con una respuesta simplificadora o un principio de reducción y disyunción que se opondría a cualquier relación entre el mercado y el sistema educativo o que opondría resistencia a todo intento de mejorar la competitividad o la eficiencia en las escuelas y universidades, sino con un trabajo de reflexión-acción que sea capaz de integrar críticamente estas demandas y elementos en el proceso educativo sin perder de vista la visión holística de la complejidad de todo lo que significa e implica el término Educación.

El asunto de los medios de comunicación masiva y de las tecnologías de información y comunicación (TIC) es otro elemento de este riesgo de deshumanización de la educación por la imposición de visiones tecnocráticas y reductoras de lo humano. El influjo de los medios y de las TIC no solamente en las instituciones educativas donde hay cada vez más presión para su incorporación sino en la consciencia y en la estructura mental de los educandos y profesores.

La respuesta tampoco puede ser simple. No se trata ni de satanizar a los medios y a las tecnologías y resistirse inútilmente a su incorporación a la educación, ni tampoco se trata solamente de “llevar los medios y las tecnologías al aula”. La solución que humanice la educación tiene que ver sin duda con una reflexión más profunda sobre esta nueva dimensión de la comunicación de nuestra era. La pregunta a responder es centralmente: ¿Cómo entender una educación que se oriente hacia el horizonte de la humanización en la era de los medios de comunicación masiva y de las tecnologías de información y comunicación?

La respuesta pasa por análisis serios y sistemáticos acerca del modo en que los medios y las TIC están modificando nuestro modo de ser humanos –de ver el mundo, de relacionarnos con él y con los demás humanos, de construir y procesar el conocimiento, de valorar y tomar decisiones, de amar y expresar el amor– en este tercer milenio. Porque la tecnología tiene sin duda ángulos deshumanizantes pero también sin duda posee

un enorme potencial para acercarnos como seres humanos a pesar de las distancias, para agilizar nuestra comunicación, para estrechar lazos, para crear nuevos lenguajes y modos de expresar lo que somos y sentimos, etc.

“¿Quiénes somos? Es inseparable de un ¿dónde estamos, de dónde venimos, adónde vamos? Conocer lo humano no es separarlo del universo sino situarlo en él”.
(MORIN, 2003; p. 27)

Dos últimos elementos –aunque no últimos en importancia– para enfrentar el reto de la humanización de la educación son por una parte, la necesidad de plantear continuamente esta serie de preguntas permanentes sobre nuestro ser humano: ¿Quiénes somos? ¿Dónde estamos? ¿De dónde venimos? ¿A dónde vamos? Estas son las preguntas básicas que están en el mundo de nuestra docta ignorancia y son los motores que dinamizan nuestra búsqueda de ampliación del horizonte de la humanización. Sin embargo, la visión de la educación parece partir de que estas preguntas ya están respondidas, que ya sabemos de una vez y para siempre qué es ser humano, de dónde viene y hacia dónde va, o que estas preguntas no tienen suficiente relevancia como para ser planteadas, aunque alguien –los filósofos– las esté planteando, es decir, son preguntas que están fuera del horizonte de nuestra visión de la educación y por ello no son significativas para el campo educativo.

“Seguimos siendo un misterio para nosotros mismos.”
(MORIN, 2003; p. 15)

Por otro lado, la humanización de la educación pasa por reincorporar, sin miedo o prejuicios, el asunto del misterio humano como motor del dinamismo de la educación hacia la ampliación de su horizonte. “los problemas tienen solución, pero el misterio nos enfrenta siempre a nuevas preguntas” decía Marcel y afirmaba sin duda que el ser humano no es un problema sino un misterio. Este misterio que seguimos siendo para nosotros mismos es la materia prima fundamental del proceso educativo y tiene por tanto que alimentar las visiones teóricas que de la Educación como campo de conocimiento y como tarea “de salvación social” se van construyendo.

2.3. Humanización en la educación

“Se trata de enseñar la humanidad a la humanidad”.

RODRIGO DE ZAYAS.
(MORIN, 2003; p.13)

“Quiero enseñarle a vivir”.

ROUSSEAU. EMILIO
(En MORIN, 2000; p. 59)

El segundo ángulo que se deriva de la aceptación de la humanización como el horizonte de la educación, es el de la introducción de la humanización en la educación. Así como es muy importante cambiar la visión de la educación a partir de la introducción de elementos del horizonte de humanización en la construcción de las distintas comprensiones del fenómeno educativo, así también es imprescindible que a partir del cambio en la visión y comprensión de la educación, se introduzcan elementos de la visión de humanización en la educación.

El primer elemento para iniciar esta humanización en la educación resulta casi obvio pero es necesario señalarlo porque no parece estar tan claro en muchas de las definiciones y acciones que prevalecen en nuestras instituciones educativas contemporáneas. Se trata de la convicción clara, contundente e irrenunciable acerca de la primera y más importante finalidad de la educación: “enseñar humanidad a la humanidad”. Citábamos en un apartado anterior la afirmación de Savater en este sentido: “La principal asignatura que se enseñan los hombres unos a otros, es en qué consiste ser hombre”, doce el filósofo vasco. Pero esta asignatura no está clara ya no digamos en el curriculum formal del sistema educativo sino a veces ni siquiera aparece cuando se habla de los elementos del curriculum oculto. Estamos actualmente muy ocupados incluyendo asignaturas técnicas, económicas, prácticas en los planes de estudio y olvidamos a menudo esta primera asignatura que es, y debería ser, transversal a todo lo que en la escuela y en la universidad se enseña. Es transversal porque querámoslo o no, todo lo que sucede en el proceso educativo está transmitiendo un mensaje a los educandos acerca de lo que es la humanidad. Debería ser transversal porque al no estar explícitamente incluida en la reflexión educativa ni en los planes de estudio este elemento, lo que se transmite es una visión de humanidad confusa, contradictoria, truncada, alienada y no una perspectiva de la complejidad apasionante que significa ser humano y serlo en una época tan rica en posibilidades y en problemas como la actual.

Enseñar a vivir, como decía Rousseau, sería la meta número uno de toda educación en cualquier nivel. Enseñar a vivir en un mundo en crisis-cambio-globalización, enseñar a vivir en un mundo marcado por la incertidumbre, cruzado por el exceso de información no asimilada ni asimilable, por la competencia encarnizada, por la desigualdad creciente, por el riesgo de la destrucción vía el deterioro ambiental o vía la violencia humana; enseñar a vivir en un mundo que tiene la posibilidad y el reto de ser plenamente intercultural, plural, intercomunicado, solidario, este es el reto central de la humanización en la educación.

“Es un deber importante de la educación,
armar a cada uno en el combate vital para la lucidez”
(MORIN, 2001; p. 33)

“No se enseña a los hombres a ser razonables
y se les enseña todo lo demás”.
PASCAL
(MORIN, 2001; p. 25)

Enseñar a vivir en la “sociedad de la información” implica de una manera urgente proporcionar herramientas al educando para que pueda vivir este combate para la lucidez. La humanización en la educación puede y debe afrontar este reto y dejar atrás la formación que enseña solamente información y además, información menos actualizada, menos atractiva y menos significativa que la que los educandos obtienen en los medios y a través de la tecnología. La humanización en la educación empieza entonces por dotar a los docentes de herramientas para que puedan vivir en el día a día este combate para la lucidez y dejen atrás la simple repetición de conceptos, libros de texto, autores científicos o consignas ideológicas.

Enseñar a los seres humanos de este tiempo a ser razonables, implica paradójicamente hacer salir a la educación del racionalismo que la envuelve y la domina desde hace mucho tiempo. Implica sin duda facilitar procesos para que el educando pueda ser capaz de distinguir el conocimiento pertinente del que no lo es, para que sea conciente, como se verá en el apartado referente al conocimiento, del error y la ilusión que son connaturales al conocimiento, para que sea capaz de afirmar juicios con base en razones y no en argumentos de autoridad.

“Pero el individuo no vive para sobrevivir.
Sobrevive para vivir. Es decir, que vive para vivir.
¿Qué significa vivir para vivir? Vivir para gozar
la plenitud de la vida. Vivir para realizarse”.
(MORIN, 2003; p. 177)

La humanización en la educación tiene que ver entonces con la inclusión como objetivo central de la enseñanza, el enseñar a vivir. Pero enseñar a vivir no es igual a enseñar a sobrevivir. La educación en el horizonte humanizante debe ofrecer herramientas sólidas para que los estudiantes lleguen a sobrevivir para vivir y no ser un instrumento de capacitación y alienación que haga que los estudiantes vivan para sobrevivir. Ser capaces de sobrevivir en un mundo hostil, competitivo y centrado en el mercado, pero sobreviviendo para vivir, es decir, siendo capaces de gozar los momentos y espacios de plenitud de la vida, siendo capaces de generar e instrumentar un proyecto de realización personal y comunitario. Sobrevivir en este mundo incierto pero siendo capaces de aportar a su transformación para poder construir una sociedad en la que sea cada vez más posible para más seres humanos, vivir para vivir, vivir para gozar la plenitud de la vida, vivir para realizarse.

“El encuentro de dos personalidades es como
el contacto de dos sustancias químicas:
si hay alguna reacción, ambas son transformadas”.
CARL JUNG.¹⁷

Esta posibilidad de humanización en la educación que pueda contribuir a la formación de personas que vivan para vivir, solamente será posible si el proceso educativo parte del encuentro de personalidades que genera esta reacción de transformación mutua. Desgraciadamente, en la realidad educativa lo que predomina es una especie de encuentro que genera “reacciones neutras” en las que no hay esta transformación, sino que se produce más bien una neutralización de fuerzas y del potencial de ambas personalidades. En efecto, docentes y alumnos se neutralizan en la relación pedagógica y viven un proceso de interacción que raramente es verdadero encuentro y que casi nunca produce una reacción de transformación en alguna de las dos personalidades que interactúan.

17 Esta cita fue tomada del periódico universitario de Boston College: The heights. 1 de febrero de 2007. p. A6.

“La disposición volitiva a vivir de manera consistente con el conocimiento tiene que adquirirse persuadiéndose uno mismo o dejándose persuadir por los demás.”
(LONERGAN, 1999; p. 790-791)

La humanización en la educación genera una consistencia, es decir, una disposición de voluntad que lleva a los sujetos a vivir en congruencia con lo que van aprendiendo y conociendo. Esto se logra solamente mediante la persuasión de uno mismo o mediante la apertura a dejarse persuadir por los demás. Recuperar la capacidad de persuasión del educador hacia el educando es una de las tareas importantes que tienen que hacerse para lograr esta meta de transformación educativa.

“El ser humano se desarrolla. Como quiera que uno sea en el momento presente, no siempre ha sido así y, en términos generales, no tiene por qué continuar siendo así”.
(LONERGAN, 1999; pp. 552-553)

Un último elemento hacia la humanización en la educación tiene que ver con un cambio profundo en la concepción del ser humano que será abordada en la parte correspondiente de este libro con mayor amplitud, pero que conviene señalar aquí. A pesar de que mucho del discurso educativo contemporáneo suscribe que el ser humano es un ser en desarrollo, un ser cambiante, alguien que es de determinada manera en un momento dado pero que no tiene porque seguir siendo así, ni ha sido así desde siempre, existen muchos elementos en la organización de la institución y del sistema educativo, en las prácticas docentes cotidianas, que se sustentan en una visión esencialista o fija del ser humano y en una percepción de la imposibilidad del desarrollo y el cambio en los sujetos de la educación. Las “profecías” que etiquetan a un estudiante como “bueno” o “estudioso” y a otro como “flojo” o “irresponsable” casi siempre se cumplen porque la actuación del docente y de las autoridades educativas y aún de los padres de familia se basan en la creencia profunda de que es imposible que el ser humano cambie o se desarrolle. Lo mismo pasa con las etiquetas que los educandos asignan a sus docentes.

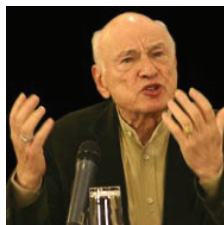
“Para educar a un niño hace falta la tribu entera”.

Proverbio africano.

(Tomado de MARINA, J.A. (2004; p. 193)

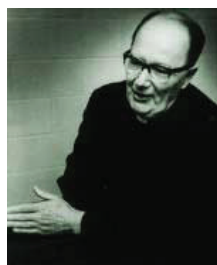
Terminemos con este bello proverbio africano que sostiene que la educación de un niño es una tarea de toda la comunidad. Esta es una clave central para la humanización en la educación: el cambio de visión para generar el convencimiento de que la tarea educativa es una tarea que exige cooperación y que más que la operación aislada por muy eficiente que sea –del docente en el aula, del padre de familia en casa, del investigador en el campo, de las autoridades en sus oficinas- se requiere de un esfuerzo colectivo que pasa por la construcción de acuerdos mínimos sobre el significado y las metas de la educación y por el compromiso corresponsable para trabajar hacia el mismo objetivo.

Capítulo 3. Lonergan y Morin: dos búsquedas convergentes



“Es preciso desestatuizar, pero la desestatuización es, en sí misma, una hermosa pose escultórica. Cuidado pues, con la auto-estatuización en la anti-estatuización. Sé que me expongo al peligro de la estatuización, incluso en la anti-estatuización”.

EDGAR MORIN



“La palabra lonerganiano ha surgido recientemente. En un sentido no existe tal cosa. Porque lo que yo estoy pidiendo a la gente es descubrirse a sí misma y ser ella misma”.

BERNARD LONERGAN.¹⁸

18 Traducción libre del autor de una frase tomada del website del Lonergan Institute de Boston College. El texto original en inglés dice: “The word *Lonerganian* has come up in recent days. In a sense there’s no such thing. Because what I’m asking people is to discover themselves and be themselves.”

Bernard Lonergan y Edgar Morin, Edgar Morin y Bernard Lonergan, dos grandes pensadores contemporáneos que tratan de enfrentar el reto que plantea el cambio de época a la humanidad y viven su aventura personal de reflexión en el intento de responder de una manera coherente y libre de ataduras a las preguntas que se derivan de este enorme reto.

Sin negar la herencia intelectual recibida de grandes personajes anteriores a ellos, pero siendo capaces de honrar esa herencia mediante la continuidad de la búsqueda profunda de estos autores en formas totalmente originales y distintas, “estando a la altura” de sus propios tiempos, tanto Lonergan como Morin aportan una obra que si se toma en serio, es sin duda revolucionante de los modos de pensar y actuar imperantes en nuestras sociedades que viven la dinámica de crisis-cambio-globalización de una manera acelerada y acrítica y que se resisten a reconocer y a enfrentar el desafío de transformación que es cada vez más urgente si se quiere evitar la autodestrucción de la humanidad y contribuir a la realización de un proyecto histórico común.

Con distintas estrategias de aproximación derivadas de sus propios horizontes personales, Morin y Lonergan, Lonergan y Morin comparten una búsqueda común que es la de poder explicitar en términos teóricos la búsqueda implícita que somos todos los seres humanos y que podría formularse en las eternas preguntas filosóficas: ¿Quiénes somos? ¿De dónde venimos? ¿Dónde estamos? ¿Hacia dónde nos dirigimos? Que Kant formulaba genéricamente como: ¿Qué es el hombre? ¿Qué puede esperar en el mundo? Y ¿Qué debe hacer para lograr esto?

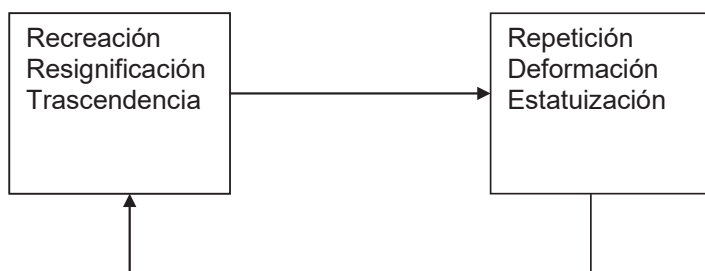
Desde diferentes ángulos que analizaremos sintéticamente en este capítulo, ambos autores comparten esta mirada nueva que nos lleva a entender de distinta manera el mundo que nos rodea y a nosotros mismos: la mirada de complejidad. Comparten también este horizonte que nos hace caminar desde lo que sabemos acerca del reto de ser humanos y de los modos de humanizarnos hacia lo que sabemos que no sabemos de este desafío fundamental que nos dice que “ser humanos es también un deber” y que nos mantiene en la tensión de la búsqueda de nuevos elementos para comprender lo humano de nosotros como humanos y nuevas estrategias para continuar de una manera más plena en el camino de la humanización: el horizonte de humanización que ya hemos planteado aquí.

Por ello los adoptamos en este trabajo como “maestros de reflexión humana” que son, para servirnos de guía u orientación en el planteamiento de algunos lineamientos necesarios para caminar hacia la construcción de una nueva perspectiva para comprender y vivir el fenómeno educativo que pueda estar realmente, “a la altura de nuestros tiempos”.

¿En qué sentido los vamos a adoptar como guías u orientadores de esta reflexión? ¿De qué manera debemos entender su aportación a este esfuerzo de investigación reflexiva?

Todos los grandes autores, y Lonergan y Morin no podrían ser la excepción, comparten un enorme potencial de trascendencia histórica y al mismo tiempo comparten también un gran riesgo de creación de “escuelas de seguidores” que los pueden llevar a la “estatuización” de la que habla Morin, al agotamiento que brota de la repetición sucesiva y desgastante de lo que ellos dijeron y del “culto a su personalidad”. Nacen así las corrientes o escuelas marxistas, freudianas, rogerianas, piagetianas, freireanas, vigotskianas, etc. con la muy positiva misión de difundir, recrear, mantener vivo el pensamiento de un gran autor, pero al mismo tiempo, con el enorme riesgo de simplemente repetirlo, desgastarlo, deformarlo...

Coexiste entonces en todo gran autor y en toda gran obra, la dinámica:



Tanto Lonergan como Morin –lo confirman las dos citas puestas como epígrafes de este capítulo– son conscientes de este riesgo y dejan en claro que ellos no están creando una obra para ser “adorada” o “mitificada” sino para servir de “disparadora” de preguntas, ideas nuevas, reflexiones ulteriores, decisiones trasformadoras, acciones de mejoramiento humano. Lonergan rechaza que exista algo como los “lonerganianos” porque dice, su meta central fue invitar a la gente a “descubrirse a sí misma” y “a ser ellos o ellas mismas”. Morin por su parte es claro en alertar acerca del riesgo de “estatuización” incluso en el esfuerzo de “antiestatuización”.

De manera que en este trabajo, trataremos de evitar al máximo la “estatuización” o el culto a ellos y los tomaremos como orientación para tratar de repensar la educación de una manera lo más independiente posible.

En el planteamiento inicial que dio origen a este libro, se planteaban tres posibles enfoques: a.- Hacer un texto comparativo SOBRE el pensamiento de Edgar Morin y Bernard Lonergan, b.- Escribir un trabajo acerca de lo que ambos autores piensan y dicen sobre la Educación y c.-Elaborar una investigación reflexiva en la que se repensara y reformulara el hecho educativo desde lo que la comprensión e interpretación personal de la obra de ambos autores pudiera aportar.

La primera opción daría como resultado un texto de carácter filosófico en el sentido estricto y dejaría de lado la reflexión educativa. La segunda sería un interesante compendio de la obra de ambos autores y lo que ellos piensan de la educación —que no es explícitamente la parte central de su obra—, pero tendería al esquema de la repetición-deformación-estatización que los mismos autores rechazan y que en lo personal se piensa que no resultaría tan provechoso para un lector-educador o interesado centralmente en el hecho educativo.

Es por esto que se optó por la tercera posibilidad. De manera que Lonergan y Morin serán los maestros que guíen nuestra reflexión sobre el hecho educativo en sus diferentes aspectos sin ser este texto una obra SOBRE el pensamiento de estos autores acerca de lo educativo. Será la comprensión de su invitación y de su búsqueda la que oriente la reflexión en la que sin duda se tomarán elementos teóricos relevantes de su obra, pero que buscará ser una reflexión independiente.

Es importante por ello, plantear en primer lugar una breve semblanza de la vida y la obra de estos dos “maestros de reflexión humana” y en segundo lugar, una breve descripción de la búsqueda reflexiva humanizante que atraviesa toda su obra, señalando sobre todo, las convergencias de fondo y en alguna medida también, las divergencias de perspectiva y de forma que están presentes en ambos esfuerzos teóricos. Al rechazar la primera opción que se ha señalado como posible orientación de este trabajo, es importante dejar en claro que este análisis de las búsquedas de ambos autores no será un estudio exhaustivo que desglose cada uno de los elementos que subyacen en la obra de estos autores y profundice en las diferentes posiciones filosóficas y teóricas que las sustentan sino una presentación breve y sintética de la búsqueda de fondo que hay en ellos, enfatizando la convergencia de fondo y dejando un poco de lado las diferencias de horizonte que sin duda están presentes y de las que somos concientes.

3.1. Bernard J.F. Lonergan

“Para decirlo con gran brevedad: uno
no solamente tiene que leer *Insight*
sino además tiene que descubrirse
a uno mismo en uno mismo”.
BERNARD LONERGAN¹⁹

“Soy un punto de vista en movimiento”
BERNARD LONERGAN.

Bernard Joseph Francis Lonergan nace en Buckingham, población ubicada al noroeste de Ottawa, la capital canadiense y parte de la provincia de Québec, fundamentalmente francófona aunque con algunas partes anglófonas como es el caso de la familia y la comunidad en la que nace este filósofo y teólogo jesuita el 17 de diciembre de 1904.

Miembro de una familia católica, Lonergan estudia desde pequeño en la École Saint Michel, escuela de la misma orientación religiosa. Desde ese tiempo muestra un interés especial por las matemáticas. Años más tarde, en el internado Loyola College en Montreal, donde termina high school (equivalente al bachillerato) y dos años de estudios universitarios, entra en contacto con los jesuitas.

En toda su trayectoria es considerado un estudiante destacado y se valora su brillante inteligencia. Hacia 1922 toma la decisión de ingresar a la Compañía de Jesús, aunque duda si formarse como hermano o si hacer el camino hacia el sacerdocio. Inicia su formación como jesuita haciendo el noviciado y el juniorado en Ontario, para después estudiar Filosofía en el Heythrop College en Inglaterra. Allí se le otorga el bachillerato en artes por su desempeño en la trayectoria de estudios filosóficos. En ese momento muestra un creciente interés por la Lógica y las Matemáticas. Regresa a su país para estudiar Teología en Montreal, en el Colegio de la Inmaculada Concepción, etapa en la que escribe varios ensayos que son muy altamente valorados y en la que lee directamente la obra de Tomás de Aquino al que “no considera tan malo como lo pintan” —en referencia al surgimiento de una creciente crítica a la filosofía escolástica por su esencialismo, ante el surgimiento de corrientes filosóficas contemporáneas muy poderosas como el existencialismo—. En 1933 le conceden un lugar

19 Traducción libre del autor de una frase tomada del website del Lonergan Institute de Boston College. El texto original en inglés dice: “To say it all with the greatest brevity: one has not only to read *Insight* but also to discover oneself in oneself.”

para terminar la Teología en la Universidad Gregoriana en Roma. Allí escribe varios ensayos que muestran su interés por la historia que, junto con su temprano interés por las matemáticas y la ciencia, serán claves fundamentales en el desarrollo de su obra.

Se ordena sacerdote en Roma en 1936, a los 32 años de edad en la iglesia de San Ignacio y reingresa a la Universidad Gregoriana a hacer el doctorado en Teología dos años después. En el doctorado continúa estudiando a Santo Tomás y a algunos tomistas que ve que no interpretan bien su obra. Termina el doctorado en 1940 pero por la situación en Europa en medio de la segunda guerra mundial tiene que regresar a Canadá y se gradúa allí –por delegación de la Gregoriana– en 1943.

Su trayectoria académica después del doctorado comprenden más de veinticinco años como profesor de Teología en Canadá y en la Universidad Gregoriana de Roma y trabajo como profesor en Boston College, la Universidad de Harvard y otras universidades.

La salud de Lonergan fue siempre frágil y causó grandes sufrimientos y algunos períodos de inactividad académica. En 1982, estando como profesor en Boston College y Harvard, tiene que someterse a una intervención quirúrgica que marca el inicio de su decadencia física. A partir de esa operación, pierde la memoria y empieza un proceso de deterioro que lo lleva a dos operaciones más en 1984 a partir de que se le detecta cáncer y a su fallecimiento en noviembre de ese mismo año en la ciudad de Boston,

Su obra principal se titula: “Insight: estudio sobre la comprensión humana” –que se iba a llamar “Conocimiento y realidad”– y fue publicada originalmente en 1957 después de más de diez años de trabajar en ella. Este libro ha sido ya traducido a varios idiomas como el alemán, el ruso, el italiano, el francés y el español. Su segunda obra en importancia es “Método en Teología” que se publicó en 1972 y es una obra que muestra la evolución de su pensamiento. Más que ser un tratado de Teología, esta obra se enfoca al problema del método teológico que puede ser comprendido como un método general para las ciencias humanas. Esta obra ha sido también traducida a varios idiomas incluyendo el español.

Además de Insight y Método en Teología, Lonergan publicó varios libros entre los que se encuentran: Understanding and being (La comprensión y el ser), Topics in Education (compilación de conferencias sobre diversos temas de educación publicadas en español bajo el título de “Filosofía de la Educación”) y Verbum –que compila una serie de ensayos de su obra primera–, así como una gran cantidad de artículos

sobre temas de contenido filosófico y teológico compilados en sus obras completas como “colecciones” (first collection, second collection and third collection) y en otro volumen titulado: *Philosophical and Theological papers*.

Desde 1942, Lonergan había escrito el borrador de un largo ensayo sobre la dinámica de la Macroeconomía, que se ha publicado ahora bajo el título de: “circulation analysis”. La publicación de las obras completas de Lonergan en inglés está a cargo de la Universidad de Toronto. El programa completo de las obras constará de 24 volúmenes. Los títulos publicados hasta el momento son:

- Collection. Papers by Bernard Lonergan
- For a new political economy
- Grace and freedom. Operating grace in the thought of St. Thomas Aquinas
- Insight. A study of human understanding
- Macroeconomic dynamics. An essay on circulation analysis
- Phenomenology and logic: The Boston College lectures on mathematical logic and existentialism
- Philosophical and theological papers. 1965-1980
- Philosophical and theological papers: 1958-1964
- The ontological and Psychological constitution of Christ
- The triune god: systematics
- Topics in education. The Cincinatti lectures of 1959 on the philosophy of education
- Understanding and being. The Halifax lectures on Insight second edition
- Verbum: word and idea in Aquinas.

En 1973 nace el “Lonergan workshop”, un espacio de diálogo entre Lonergan y un grupo de sus discípulos que se reúnen con él durante una semana del verano para plantear preguntas que son respondidas por él. Este taller ha continuado después del fallecimiento de Lonergan y se sigue realizando en Boston College año con año convocando en la actualidad a cientos de académicos interesados en continuar explorando la invitación de este pensador en distintos ámbitos académicos, tanto en la Filosofía y la Teología como en el campo de la Administración

de Empresas, la Educación, el arte o la ciencia. El Lonergan workshop ha tenido además tres versiones internacionales: la primera en Roma en 2002, la segunda en Toronto –para conmemorar el centenario del nacimiento de Lonergan– y la tercera en Alemania a principios de 2007. Boston College tiene además el “Instituto Lonergan”, dedicado a promover el estudio y la producción académica que continúe con la búsqueda de autoapropiación humana propuesta por este filósofo canadiense. Hasta la fecha se han escrito alrededor de 250 tesis doctorales basadas en su obra.

Existen además varios centros que promueven el estudio de Lonergan, tanto en Toronto como en Boston College, en Washington, California (Loyola Marymount), Inglaterra, Italia, Australia y otros países. En México, existen grupos de académicos que estudian a este autor congregados básicamente en la Universidad Iberoamericana de la ciudad de México y en la Universidad Iberoamericana de Puebla.

Como se ha dicho anteriormente, el interés por las matemáticas y las ciencias y por el estudio de la historia marcan de manera definitiva la búsqueda de Lonergan y el contenido de su obra. Su preocupación fundamental puede sintetizarse como la preocupación por la introducción de la conciencia histórica en la filosofía humanista católica que estaba anclada en la visión tomista – o “tomística” según la distinción que él mismo hacía acerca de esa filosofía que había encapsulado la búsqueda original de Tomás de Aquino en un marco conceptualista rígido– caracterizada por el esencialismo y la mentalidad clacisista y tratar de comprender la historia de la humanidad en un marco dinámico y cambiante, donde los criterios ya no podían seguir estando en las verdades absolutas o los valores absolutos vistos como contenidos y principios inamovibles.

Para lograr este objetivo de inserción de la conciencia histórica y de explicación de la historia humana, Lonergan centra su búsqueda en el análisis de un elemento que puede ser considerado común a todo ser humano independientemente de las culturas o momentos históricos: el acto de comprensión o de intelección al que denomina “insight”.

Este análisis lo realiza estudiando cómo se produce el insight en la ciencia clásica, en la ciencia moderna de carácter probabilístico y en el conocimiento del sentido común. A partir de estos análisis llega a caracterizar el acto de intelección humana y a descubrir que tiene tres distintas modalidades según su finalidad: el insight directo o inverso que se produce cuando intentamos entender algo, el insight reflexivo que se produce cuando llegamos al juicio de hecho que afirma la realidad de ese algo más allá de nuestras ideas e interpretaciones y el insight práctico –al que llega

solamente a formular sin desarrollar, hasta Método en Teología, y que otros autores llaman también insight deliberativo- que se produce cuando logramos acceder a la aprehensión del valor y a la posibilidad de emitir juicios de valor sobre lo que es humanamente más valioso o bueno.

Tres son las preguntas que guían la reflexión en este sentido: ¿Qué es lo que hago cuando conozco? La pregunta gnoseológica; ¿Qué obtengo cuando hago esto? La pregunta metafísica; y ¿Por qué a esto que obtengo se le puede llamar conocimiento y no de otro modo? La pregunta epistemológica.

A partir del análisis del acto de intelección, Lonergan llega a descubrir y describir lo que llama el “método transcendental” (en el sentido de método genérico, global, opuesto a los métodos categoriales o particulares) y las operaciones que lo componen que serán descritas en los apartados correspondientes.

En su análisis del conocimiento del sentido común, plantea también las aberraciones o sesgos que este método puede tener a partir de conflictos de carácter psicológico, a partir del predominio de intereses individuales, a partir de la priorización de los intereses de grupo o a partir de la “ceguera general” que puede tener la humanidad entera en un momento histórico y que lleva al “largo ciclo de decadencia” de las civilizaciones.

La finalidad fundamental de su obra, como él mismo lo declara, es servir de guía didáctica para que el lector vaya descubriendo, ejercitando y apropiando ese método que es él o ella misma, conducir a los lectores a la autoapropiación, es decir, a la apropiación de su propio dinamismo humano consciente. Para esto se requiere vivir un proceso de auténtico viraje radical de la orientación de la propia inteligencia –conversión intelectual-, de la orientación de la deliberación y la toma de decisiones –conversión moral- y de la orientación hacia la trascendencia –conversión religiosa-. La lucha en estos tres campos es contra el conceptualismo que nos cierra a la búsqueda de inteligencia en el primer caso, contra el moralismo que nos encierra en leyes por obedecer y nos cierra a la búsqueda de aprehensión del valor en el segundo caso, y contra el dogmatismo religioso que nos encierra en una visión acrítica y ritualista de lo religioso y nos cierra a la búsqueda de crecimiento espiritual a partir de lo que llama el proceso de apertura al “amor sin fronteras”.

“Comprender la situación contemporánea
y asumir su desafío requiere un esfuerzo
colectivo. No es el individuo sino el grupo
el que transforma la cultura”.

BERNARD LONERGAN²⁰.

A partir de estas radicales reorientaciones hacia la humanización es que se puede aspirar a transformar la cultura en la que vivimos. Para lograrlo se requiere, como dice Lonergan, de un esfuerzo colectivo y no solamente de un cambio individual. La construcción de comunidades comprometidas con ese cambio a partir de su apertura a la búsqueda de inteligencia y de valor es un desafío para poder enfrentar el problema contemporáneo.

Un paso crucial en la concepción lonerganiana del ser humano es la invitación a pasar de lo que llama la “psicología de facultades” que sustenta una visión dualista y desintegrada del ser humano, a la visión del “flujo de consciencia” que implica una visión unitaria, integrada y compleja del ser humano y de la humanidad, de un ser humano y de una humanidad en proceso de construir su propio “drama” dentro de la historia, un drama que no tiene un argumento ni un final escritos previamente sino que se va escribiendo conforme se va viviendo.

“Con otras palabras, estamos escribiendo
no sólo a partir de un punto de vista
en movimiento, sino también acerca
de un punto de vista en movimiento...”

(LONERGAN, 1999; p. 29)

La revista “Newsweek” escribió acerca de Lonergan: “Con esa osadía característica de los genios...se propuso hacer por el siglo veinte lo que aún Tomás de Aquino no pudo hacer por el siglo trece: proveer una “comprensión de la comprensión” que pueda iluminar no solamente los extensos perfiles de todo el conocimiento acumulado sino además revelar un “patrón invariante” para ulteriores desarrollos en la comprensión humana”.

20 Traducción libre del autor de la cita tomada del website del Lonergan Institute de Boston College. El texto original dice: “To grasp the contemporary issue and to meet its challenge calls for collective effort. It is not the individual but the group that transforms culture”.

3.2. Edgar Morin²¹

“no escribo desde una torre que me sustrae
a la vida sino en el interior de un torbellino
que me implica en mi vida y en la vida”.
(MORIN, 1995; p. 9)

“Nietzsche decía: “He puesto siempre en
mis escritos toda mi vida y toda mi persona...
ignoro lo que son los problemas puramente
intelectuales”.
No soy de los que tienen una carrera
sino de los que tienen una vida”.
(MORIN, 1995; p. 9)

Edgar Morin –Edgar Nahum– nace en París el 8 de Julio de 1921 en el seno de una familia de origen judío sefardí. Su padre Vidal Nahum, nació en 1894 en Salónica (Grecia) y posteriormente se naturalizó francés. Sus primeros diez años de vida transcurren normalmente al lado de sus padres hasta que en 1931, cuando Edgar no cumplía aún los diez años de edad, muere su madre, Luna Nahum –quien tenía una severa enfermedad cardíaca que le impedía tener hijos (cosa nunca revelada al padre de Morin), por lo que tuvo un parto bastante difícil y traumático– y desde entonces es criado por su padre y por Corinne Beressi, su tía materna. La muerte de su madre es un hecho que marca radicalmente la vida de Morin quien a pesar de su corta edad, vive muy concientemente esta pérdida –“Aprendí a los nueve años, lo que es la muerte” escribe en “Mis demonios” (1995, p. 13)– y se refugia en la literatura para sobrellevarla, lo que lo convierte desde la infancia en un gran lector de todo tipo de libros, desde novelas de autores clásicos o filosofía hasta novelas de corte popular de las que reconoce haber aprendido muchas cosas que lo mantienen siempre pendiente de no perder en contacto con la cultura del gran público y evitar encerrarse en el cerrado mundo de la intelectualidad o como él la llama, de la *intelgentzia*.

21 La mayoría de los datos biográficos de Morin están tomados de un texto publicado en internet por la “Multiversidad Mundo Real Edgar Morin”, de Hermosillo, Sonora, México. El texto está fechado en otoño 2004; y del: Edgar Morin Institute Web Page: www.college-heraclite.org/edgarmorin/en_instit.htm. Los elementos de su biografía intelectual y de su búsqueda teórica están tomados de: “Mis demonios” cfr. Referencias.

A los 19 años, movido por la búsqueda de conocimiento mas que por el deseo de estudiar una carrera en particular –su interés primordial era hacia el cine, la lectura, la música y la observación de la naturaleza y de la sociedad–, decide hacer estudios universitarios y se inscribe en La Sorbona simultáneamente en la Facultad de Letras, en la de Derecho y en la Escuela de Ciencias Políticas. Sus estudios tienen que ser interrumpidos cuando Francia es invadida por los nazis. En 1940 huye a Toulouse, donde divide sus actividades entre el trabajo asistencial y la lectura en la biblioteca municipal. En 1942 va a licenciarse en la Sorbona en Historia, Geografía y Derecho.

La vida de Morin estará marcada por esta avidez por la lectura y el conocimiento al mismo tiempo que por su intensa actividad social y política. Desde los 15 años empieza a involucrarse en actividades políticas y durante su juventud temprana -17 años- fue miembro de los estudiantes frontistas, corriente política que buscaba un socialismo nacional y un rechazo a la guerra. Posteriormente, durante la etapa más crítica de la guerra, se afilia al partido comunista francés en 1941. Por esos años, participa activamente en la resistencia francesa a la ocupación nazi, es entonces cuando decide cambiarse el apellido Nahum por el de Morin por tener como judío sefardí y como comunista, un doble riesgo que afrontar. Es un militante muy activo y comprometido en el partido comunista francés hasta los 30 años en que su espíritu crítico y su mentalidad independiente y abierta lo hacen discrepar de la línea oficial del partido y a cuestionar las desviaciones del régimen estalinista en la Unión Soviética, así como a formular sus diferencias respecto a Tito, la Revolución China y otros asuntos. Todas estas diferencias críticas lo llevan a ser expulsado del partido comunista en 1951. Esto no hace que renuncie a su militancia política y continúa participando en acciones y movimientos antibélicos.

En cuanto a su vida familiar, Morin se casa en 1945 con Violette Chapellaubeau, socióloga y amiga de estudiante. En 1947 nace Irène, su primera hija y en 1948, Véronique, la segunda. En 1963-64 Morin se casa por segunda vez, ahora con la artista plástica Joahanne con la que viaja varias veces a Brasil, país con el que establece una relación afectiva muy cercana. En 1984 muere su padre a la edad de noventa y un años. En su honor Morin va a producir junto con su hija Véronique, el libro: “Vidal y los suyos” en 1989. Actualmente vive con su tercera esposa, Edwige L. Agnes.

En el ámbito profesional, Morin inicia su trayectoria trabajando al final de la guerra como editor en periódicos ligados al partido comunista francés pero es tratado con desconfianza por sus posiciones críticas. Se

alista entonces como voluntario en el primer ejército francés en Alemania donde escribe su primer libro: “El año cero de Alemania”. Entre 1946 y 1948 es contratado por el Ministerio del trabajo para hacerse cargo de un periódico destinado a los prisioneros de guerra alemanes en Francia y realiza trabajos periodísticos para otros medios.

Escribe luego “El hombre y la muerte” que va consolidando su formación transdisciplinar y su conocimiento de diversas disciplinas. En 1951 se postula para la Comisión de Sociología del Centro Nacional de Investigación Científica de Francia (CNRS) en el que trabaja hasta 1989.

Durante su trabajo en el CNRS investiga sobre Sociología del cine produciendo dos libros: “El cine o el hombre imaginario” y “Las estrellas: Mito y seducción del cine”. En el campo del cine, en 1959 publica un manifiesto a favor de un nuevo cinema verité y en 1960 rueda la película: “Chronique d’un été”.

Tiene en los años 60 un contacto cercano y frecuente con latinoamérica a través de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLAC-SO) que lo lleva a visitar Bolivia, Perú y México.

En 1967 funda el Groupe des Dix, grupo de intercambio y discusión al que pertenecerá hasta 1975. Es allí donde comienza a través de Henri Laborit y Jacques Sauvan a introducirse en el pensamiento cibernético.

En 1968 desde la universidad de Nanterre, se involucra con las protestas estudiantiles que surgen en Francia y publica para Le Monde, dos series de artículos intentando comprender este movimiento. En 1969-70 es invitado a trabajar en el Salk Institute for Biological Studies en La Jolla, California. Allí descubre la “revolución biológica” que emergía a partir de los estudios del código genético. Este contacto producirá en él una verdadera reconversión teórica.

A partir de 1973 se inicia en el pensamiento de Von Foerster, en la teoría de la auto-organización y de este proceso va naciendo en él la idea de escribir su obra fundamental: “El método”. Por este tiempo aprovecha su estancia en Nueva York para redactar la introducción general. El proyecto de “El Método” sigue en incubación durante su tiempo como director del Centro de Estudios Transdisciplinarios (CETSAH) de la Escuela de altos estudios sociales, cargo en el que estará hasta 1989. Durante todos esos años y hasta el 2004 en que se publica el último volumen –El Método VI: Ética–, va escribiendo en distintas etapas cada uno de los tomos que conforman esta obra que abarca desde una nueva cosmología hasta una ética totalmente nueva, pasando por una epistemología, una noología, una antropología y una filosofía de la naturaleza unidas por la visión de complejidad y la búsqueda del método de pensamiento complejo que se

requiere para construir conocimiento a partir de esa nueva perspectiva.

Entre 1997 y 1998 Morin fue invitado por el Ministerio de Educación de Francia para presentar un plan de sugerencias y propuestas para la reforma educativa de su país. De allí van a surgir varios libros que contienen sus ideas para una “Educación de la era planetaria” que contribuya a construir la “sociedad-mundo” que se necesita hoy para salir de la “edad de hierro planetaria” en que vive la humanidad. En 1999 la UNESCO crea la cátedra itinerante Edgar Morin para el pensamiento complejo.

Desde 2002 es director emérito del Centro Nacional para la Investigación Científica y continúa trabajando activamente en la producción de investigación y reflexión sobre los diversos ámbitos de la reforma del pensamiento que ha sido su búsqueda central en todos estos años de fecunda labor.

En cuanto a su producción bibliográfica lo que hay que decir es que de los 25 años de edad en que escribió su primer libro a la fecha Morin ha construido una obra enorme, sólida, sugerente, revolucionaria y muy variada en cuanto a temáticas y contenidos. Tomamos del documento de la “Multiversidad Mundo Real Edgar Morin” ya citado, un listado de sus libros publicados, varios de ellos traducidos en distintas versiones que suman alrededor de veinte idiomas diferentes:

- 1946, “El año cero de Alemania”, edit. La Ciudad universal.
- 1951, “El hombre y la muerte”, edit. Seuil.
- 1956, “El cine o el hombre imaginario”, edit. Minuit.
- 1957, “Las Estrellas; mito y seducción del cine”, edit. Seuil.
- 1959, “Autocrítica”, edit. Seuil. 1962, “El espíritu del tiempo”, edit. Grasset.
- 1965, “Introducción a una Política del Hombre”, edit. Seuil.
- 1966, “El espíritu del tiempo”, edit. Taurus.
- 1967, “Comuna de Francia: La metamorfosis de Plozevet”, edit. Fayard.
- 1968, “La Brecha”.
- 1969, “Rumor de Orleans”, edit. Seuil.
- 1969, “La vida del sujeto”, edit. Seuil.
- 1969, “En el corazón del tema”, edit. Seuil.
- 1970, “Diario de California”, edit. Seuil.

- 1971, “El retorno de los astrólogos”, edit. Le Nouvel Observateur.
- 1973, “El paradigma perdido: La naturaleza humana”, edit. Seuil.
- 1974, “La unidad del hombre”, edit. Seuil.
- 1977, “El Método I. La naturaleza de la naturaleza”, edit. Seuil.
- 1980, “El Método II. La vida de la vida”, edit. Seuil. .
- 1981, “Diario de un libro”, edit. Interediciones.
- 1981, “Para salir del siglo veinte”, edit. Nathan.
- 1982, “Ciencia con conciencia”, edit. Fayard.
- 1983, “De la naturaleza de la URSS”, edit. Fayard.
- 1984, “Ciencia y conciencia de la complejidad”, edit. Aixen-Provence.
- 1984, “New York”, edit. Galilée.
- 1984, “El rosa y el negro”, edit. Galilée.
- 1984, “Sociología”, Fayard.
- 1986, “El Método III. El conocimiento del conocimiento”, edit. Seuil.
- 1987, “Pensar Europa”, edit. Gallimard.
- 1989, “Vidal y los suyos”, edit. Seuil.
- 1990, “Introducción al Pensamiento Complejo”, edit. ESF.
- 1991, “El Método IV. Las ideas”, edit. Seuil.
- 1992, “Nuevo comienzo”, edit. Seuil.
- 1993, “Tierra Patria”, edit. Seuil.
- 1994, “Mis demonios”, edit. Stock.
- 1994, “La Complejidad humana”, edit. Flammarion.
- 1995, “Un año Sísifo”, diario de 1994, edit. Seuil.
- 1996, “Los Fratricidas”, edit. Arléa.
- 1996, “Llorar, amar, reír, comprender”, edit. Arlea.
- 1997, “Amor, poesía, sabiduría”, edit. Seuil.
- 1997, “Una política de civilización”, edit. Arléa.
- 1999, “La mente bien ordenada”, edit. Seuil.
- 2000, “L’intelligence de la complexité”.
- 2000, “Los siete saberes necesarios para una educación del futuro”, UNESCO.

- 2001, “El Método V. La humanidad de la humanidad: La identidad humana”, edit. Seuil.
- 2002, “Por una política de civilización”.
- 2002, “Dialogue sur la Connaissance”, edit. L’Aube.
- 2002, “Educar en la Era Planetaria”, edit. Valladolid.
- 2003, “La violencia en el mundo”, edit. Libros Zorzal.
- 2004, “El Método VI. La Etica”, edit. Seuil.
- 2004, “Religando Fronteras”, Universidad de Passo Fundo.

Además de su fecunda obra bibliográfica, Morin ha sido fundador e impulsor de múltiples instituciones y organizaciones en distintas partes del mundo y a partir de su pensamiento se ha generado todo un movimiento internacional por el pensamiento complejo que abarca institutos, centros de investigación, cátedras e incluso universidades como la ya citada “Multiversidad Mundo Real Edgar Morin” situada en Hermosillo, Sonora, México, que nace como una propuesta de institución universitaria distinta a partir de las ideas de Morin.

Edgar Morin ha recibido el doctorado honoris causa por más de quince universidades de distintos países del mundo, además de muchas otras distinciones y premios por parte de gobiernos e instituciones a lo largo y ancho del planeta. Actualmente radica en París y se mantiene académicamente activo.

“Nunca pude, a lo largo de toda mi vida,
resignarme al saber parcializado, nunca
pude aislar un objeto de estudio de su contexto,
de sus antecedentes, de su devenir.
He aspirado siempre a un pensamiento multidimensional,
nunca he podido eliminar la contradicción interior.
Siempre he sentido que las verdades profundas,
antagonistas las unas de las otras, eran para mí complementarias,
sin dejar de ser antagonistas.
Nunca he querido reducir a la fuerza la incertidumbre
y la ambigüedad.”
EDGAR MORIN.

La búsqueda de Morin podría estar sintetizada en este párrafo donde define su imposibilidad de resignarse al saber parcializado, su aspiración a un pensamiento multidimensional y su convicción de que las verdades

profundas que son aparentemente antagonistas unas de otras, son complementarias sin dejar de ser, al mismo tiempo, antagonistas.

Porque el punto central, la utopía fundamental expresada en toda la obra de “El Método” es la construcción de una “profunda reforma del pensamiento” que pueda llevar a la humanidad a reorientar el rumbo de la historia y a construir una sociedad-mundo capaz de “salvar a la humanidad realizándola”. Es esta una utopía porque el mismo Morin afirma que su logro es muy improbable, se trata de una “misión imposible” pero resulta aún más imposible renunciar a ella.

Esta reforma profunda del pensamiento tendría que sustentarse en la comprensión de la dinámica orden-desorden-organización que sustenta el devenir del cosmos y la permanencia y evolución de la vida. Enraizar a la vida y al ser humano en la estructura física del cosmos y en la organización biológica de la biosfera sin reducirlos a lo meramente físico o biológico es el resultado de esta comprensión de la dinámica orden-desorden-organización y de la nueva definición de sujeto que parte de esta dinámica y no de principios metafísicos o lógicos generales.

Para lograr esta reforma es necesario ir construyendo un método de pensamiento complejo que sea capaz de integrar lo que la lógica tradicional que sustenta al pensamiento simplificador y reductor no puede por su propia naturaleza integrar: la idea de que dos ideas antagonistas pueden ser al mismo tiempo complementarias sin dejar de ser antagonistas, la convicción de que como decía Bohr: “lo contrario de una verdad profunda es otra verdad profunda”.

Este método tendría que ser de tal manera abierto que pudiera hacernos capaces de lidiar con la incertidumbre, con el dinamismo concurrente, complementario y antagónico del universo y de la vida, hacernos capaces de pensar al sujeto vivo, al sujeto humano y a la sociedad desde una perspectiva dialógica que usa la conjunción para acercarse a la comprensión y no desde una perspectiva dialéctica que tiene como fundamento el principio de disyunción.

Un método capaz de articular las ciencias humanas, las ciencias naturales y la filosofía en perspectivas inter y transdisciplinarias que puedan construir “meta-puntos de vista” para afrontar los problemas que nos presentan la realidad.

A partir de esta reforma profunda del pensamiento habría que ir construyendo entonces, dice Morin, una ética planetaria o una ética del género humano que nos permita construir una auténtica comunidad multicultural basada en la fraternidad, en el amor que tenemos que vivir “porque estamos perdidos en el universo” y porque estamos “viviendo de muerte y

muriendo de vida” y necesitamos del amor para resistir a esta crueldad de la naturaleza y de nuestra propia naturaleza.

Construir una mirada ética distinta que nos haga concebirnos como habitantes de una única tierra-patria y que nos lleve a comprendernos y a actuar de manera que podamos “salvar a la humanidad realizándola” a partir del reconocimiento pleno de nuestra identidad compleja física, biológica, cerebral, intelectual, social, cultural, histórica y futura sería el paso necesario, el reto fundamental en el que nos va la existencia como especie, el fruto más necesario de esta profunda reforma del pensamiento por la que Morin ha luchado toda su vida.

3.3. Convergencia en la búsqueda, diversidad en las perspectivas

“Soy un punto de vista en movimiento”

BERNARD LONERGAN.

“Nunca dejé de ser un caminante...”

EDGAR MORIN.

Como se puede ver a partir de la presentación de una breve semblanza de Lonergan y de Morin, nos encontramos frente a dos autores de talla histórica mayor. Como todos los autores de esa dimensión, se trata de “maestros de la reflexión” y la primera cosa que ello significa es que se trata de seres humanos abiertos y en búsqueda, no anclados en escuelas, autores, conceptos o teorías que los hagan mantener posiciones estáticas sino siempre en movimiento, caminando hacia lo desconocido-conocido, generando nuevas preguntas y explorando las preguntas eternas desde perspectivas nuevas, desde “meta-puntos de vista” –Morin-, desde “puntos de vista superiores” –Lonergan-. Personajes en búsqueda y en continuo movimiento que viven un proceso de autocorrección de su propio pensamiento y son capaces incluso de cuestionar y cambiar sus propias afirmaciones previas a la luz de los nuevos elementos que van encontrando y de los nuevos cuestionamientos que van surgiendo en ellos. Se trata pues, de personajes que “abren brechas nuevas” y no de autores que siguen los caminos preestablecidos. Es por ello que se convierten en personajes a seguir –en el sentido positivo de contagiarnos de su búsqueda y también en el sentido riesgoso de convertirnos en sus repetidores-, en inspiradores de trabajos ulteriores, en promotores de cambio en el pensamiento de su época.

Les toca vivir a ambos el convulsionado y explosivo siglo XX con sus dos guerras mundiales y la guerra fría posterior. A Morin le tocará incluso ver la caída del bloque socialista y la era posterior a esta guerra fría, a Loneragan ya no. Pero poniendo los pies en la tierra y viendo con conciencia humana y social las crisis y desviaciones de la humanidad que llevaron a estos grandes conflictos mundiales, ambos son capaces de mantener la mirada en el horizonte de la humanización, más allá de lo inmediato, y mantener la esperanza en el potencial de lo humano y en la posibilidad –improbable pero real– de una transformación profunda hacia la humanización.

“Estaba dispuesto a creer en el amor...pero me sucedió algo más.
Creí, creo en la fraternidad. Creí, creo en la compasión.
Creí, creo en el arrepentimiento, en el perdón, en la redención.
Esto está en el meollo de la fe que he evocado ya
y en el origen de la ética de la que voy a hablar”
(MORIN, 1995; p.75)

“...que hay una realidad trascendente; que es inmanente
en el corazón humano...que es amor, misericordia, compasión;
que el camino hacia ella es el arrepentimiento...que el camino
es el amor al prójimo y aún a los enemigos;
que el camino es el amor a Dios...”
(LONERAGAN, 1988; p. 110)

Esta capacidad de mirar hacia un horizonte trascendente desde una posición realista que tiene los “pies bien puestos sobre la tierra”, es decir, desde una postura que reconoce las contradicciones, las desviaciones, el caos, la inhumanidad como componente siempre en tensión de esta búsqueda hacia la humanización es algo que resulta profundamente convergente en las búsquedas de fondo de Morin y Loneragan, en sus apuestas intelectuales, a pesar de la diferencia que implica el hecho de que el primero se sitúe de manera conciente y fundamentada como un “no creyente” y afirme que no piensa que exista un ser trascendente que haya creado el universo y la vida mientras que el segundo haya sido un sacerdote jesuita, católico, convencido de la visión trascendente y de la existencia de ese ser supremo, tal como lo expresa en este párrafo donde plantea algunos elementos centrales que son comunes a todas las grandes religiones.

Desde una visión de fe en un ser superior o desde una visión totalmente enraizada en lo humano y sin perspectiva teísta, ambos autores se manifiestan abiertamente en pro del cambio hacia la humanización del

ser humano y del mundo y apuestan para ello al amor, a la compasión, al arrepentimiento, a la fraternidad posible.

“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.”
(MORIN, 1995; pp. 199-200)

Existe un dicho humorístico entre las personas que estudian a Lonergan que tiene un sustento en la realidad y dice que a este autor, los filósofos lo consideran un teólogo -y por ello en el paradigma tradicional de la filosofía académica no se le acepta de manera mayoritaria- y los teólogos lo consideran un filósofo -por lo que sucede lo mismo en cuanto a la aceptación de su obra-, además de que tiene también trabajo donde analiza el campo de la Economía, por lo que no se acaba de ubicar el pensamiento y la obra de este jesuita canadiense en una disciplina singular. Del mismo modo, Morin manifiesta esta realidad de no sentirse ubicado en un campo concreto del saber tradicionalmente organizado en disciplinas. Ni sociólogo, ni filósofo, ni antrópologo, ni crítico de cine, en efecto su pensamiento y su obra parecen no caber en etiqueta o compartimiento alguno.

Esta es otra coincidencia en el legado reflexivo de ambos: la preocupación intelectual por comprender la realidad humana y los problemas de la humanización en la historia humana más allá de ceñirse a una etiqueta o campo académico totalmente delimitado. Los grandes autores no caben en un compartimiento y por ello inspiran a todos, mueven a todos, pero sin duda incomodan y generan incluso la crítica y el rechazo de muchos, aunque en el largo plazo se les empiece a dar el lugar que les corresponde.

Cuando a Lonergan se le cuestionaba que su libro “Método en Teología” no era un libro que cupiera en la disciplina teológica, él respondía que su preocupación fundamental no era la Teología sino el método. La obra principal de Morin y la preocupación central de Morin según se manifiesta en todos los volúmenes de esta obra clave es también el método. Si bien el análisis de los contenidos de ambas obras manifiesta diferencias fundamentales en la perspectiva desde la cual estudian el método y en la formulación que hacen de él, existe una convergencia en la preocupación: no se trata de entender, reflexionar y escribir sobre el conocimiento de algún campo en específico, ni siquiera sobre el conocimiento acumulado sobre teorías del conocimiento. Se trata de aportar elementos para aproximarnos a la comprensión de la comprensión, al conocimiento del cómo conocemos; se trata de reflexionar sobre el proceso del conocimiento al

mismo tiempo que se va desvelando o construyendo en el camino ese método para comprender el proceso de conocimiento. Se trata de escribir dando cuenta de ello. Por ello ambos autores apuestan por el cambio en las personas, en los grupos y en los paradigmas establecidos de pensamiento científico a partir de la lectura de estas obras más que por su lectura en sí misma.

“Así, la palabra *Méthode* ilustra progresivamente su sentido: se trata de la necesaria reforma de los propios principios de nuestro conocimiento, reforma que concierne tanto a las ciencias naturales como a las ciencias humanas, la política, nuestra vida mental cotidiana.”
(MORIN, 1995; p.42)

“Los científicos buscan la intelección acerca de series de fenómenos. La gente con sentido común busca la intelección sobre situaciones concretas y asuntos prácticos. En cambio nuestro interés es lograr el acto de la inteligencia organizadora que integra en una sola perspectiva las intelecciones de los matemáticos, de los científicos y de la gente con sentido común”.
(LONERGAN, 1999; p. 12)

Esta es una búsqueda de fundamentos, de elementos que trascienden las particularidades del pensamiento en tal o cual ciencia, en el mundo del sentido común o en tal época o tal otra. La búsqueda está orientada hacia lo transhistórico y transcultural, por lo que tenemos en común todos los seres humanos, por lo que nos hace identificarnos como seres de una misma especie.

Con esta meta en mente, ambos emprenden el camino. Lonergan lo hace desde una rigurosa apuesta por encontrar los elementos fundantes del proceso de conocimiento y decisión, los elementos que él llama “transcendentales” o “trascendentales” no en el sentido de trascendencia como a veces se piensa sino en el sentido de encontrar aquello que es opuesto a lo meramente “categorial”, es decir, a lo específico o particular, a lo que tiene referencia o puede ser subsumido en una categoría más amplia. Método trascendental significa entonces, Método fundante, método general, método que subsume a todos los métodos particulares. Al mismo tiempo, lo trascendental tiene en Lonergan un significado de “a priori”, es decir, que el método trascendental es un método que está

impreso en nuestra estructura consciente intencional como seres humanos que somos, una estructura de operaciones que traemos a priori y que desarrollamos más o menos, con mayor o menos autenticidad.

Morin en cambio hace el trabajo desde la apuesta por enraizar la noción de sujeto y de sujeto humano en el cosmos, en su raíz y componente física y biológica, para a partir de allí y del desarrollo de la noción de máquina y aparato, de la noción de sistema, de cómputo y cogitación, del estudio de la estructura cerebral humana, replantear la visión del conocimiento. Aunque su misión es el método de pensamiento complejo, Morin afirma que no va a aportar el método, en el sentido de definir este camino nuevo de conocimiento sino que va a ir surgiendo en el mismo proceso de reflexión. De manera que el método en Morin está más bien implícito en su modo de abordar el problema del conocimiento y de irlo desvelando, aunque sí se encuentran en el contenido de este trabajo de abordaje, algunos principios que van dando pistas para la construcción y ejercicio de este método.

Desde el punto de vista de quien hace este análisis, una lectura parcial de la obra de Morin -sobre todo si no se conocen los primeros volúmenes de *El Método: la naturaleza de la naturaleza, la vida de la vida, el conocimiento del conocimiento*- podría sugerir que mientras Lonergan aporta la visión de lo fundante o lo transcultural y transhistórico, Morin está analizando cuestiones categoriales, históricas y culturales concretas. Pero una lectura completa -y compleja- de este autor nos puede mostrar que no es así, que sí existe todo un planteamiento de búsqueda de fundamentos transhistóricos y transculturales desde un ángulo distinto al de Lonergan pues no está centrado en las operaciones del conocimiento o en el acto de intelección sino en la estructura del universo, de la vida, del ser humano y del cerebro humano y de la sociedad. Aunque ciertamente su mirada de sociólogo se deja ver en muchos momentos, sobre todo en los dos últimos volúmenes de *“El Método”* -“La humanidad de la humanidad” y “La ética”- en el abordaje de su reflexión muy mediado por la preocupación en la situación actual del planeta, en las características de lo que él llama “la edad de hierro planetaria” y en la necesidad urgente de afrontar los retos del presente si queremos aspirar a un futuro para la humanidad.

En este sentido consideramos que ambas perspectivas no son contradictorias sino profundamente complementarias sabiendo hacer la adecuada distinción e integración de sus elementos en una visión más completa y compleja.

Complementarios o similares son los caminos que ambos autores tomaron para ir construyendo su reflexión a partir del estudio y el análisis crítico de los conocimientos científicos a su alcance en su tiempo. En el caso de Lonergan, el estudio riguroso de la ciencia clásica –la Física y las Matemáticas principalmente– de la ciencia estadística o probabilística y del conocimiento del sentido común, así como su análisis de algunos planteamientos de la Psicología tanto en el ángulo del psicoanálisis de Freud, como en el de la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget y su noción de grupos de operaciones, que le sirve a Lonergan para ir tejiendo las operaciones del método trascendental y la metáfora de niveles de consciencia, además por supuesto, de todo el bagaje filosófico desde Santo Tomás de Aquino hasta la fenomenología o el existencialismo pasando por Kant, Hegel y otros autores relevantes.

En el caso de Morin, su estudio también parte de la Física y de las distintas teorías del origen y desarrollo del universo, el planteamiento de la segunda ley de la termodinámica y su extensión a todo el campo de la vida, los desarrollos de la llamada “revolución biológica” que surge a partir de los descubrimientos de la estructura de doble hélice del código genético y toda la teoría genética posterior, la teoría general de sistemas de Von Bertalanfy, los desarrollos de la teoría biológica de Maturana y Valera a partir de la visión sistémica y de la noción de autopoiesis, la teoría de la cibernética y la teoría shanoniana de la comunicación, algunas teorías psicológicas y neuropsicológicas de las llamadas “ciencias cognitivas”, además del estudio de algunos enfoques filosóficos.

En ambos casos estamos ante la reflexión de dos inteligencias de gran capacidad analítico-sintética y además ante dos reflexiones que van tomando de todo ese bagaje de conocimiento elementos para ir construyendo su propia reflexión y trascendiendo lo que todas esas teorías y autores afirman, a partir de críticas bien fundamentadas, de manera que no podríamos ubicar de ninguna manera a Lonergan como un “neotomista” o “escolástico” o como un “neokantiano” como afirman algunos con visiones muy superficiales y sería también muy poco preciso y hasta injusto calificar a Morin como un autor del “enfoque sistémico” o como un enfoque “sociológico” del conocimiento. Del mismo modo, este primer planteamiento comparativo de sus aportes tendrá que continuar en ulteriores trabajos de análisis por parte de aquellos que se sientan interpelados por estas dos invitaciones, pues de ninguna manera agota la complejidad, la profundidad y la riqueza de sus búsquedas.

“...no hay observador puro y que, por lo tanto,
el observador/concebidor debe observarse
y concebirse en su propia observación”.
(MORIN, 1995; p. 30)

“Por consiguiente las operaciones no sólo tienden-a-objetos,
sino que tienen también una ulterior dimensión psicológica.
Se dan en forma consciente y por ellas el sujeto que opera
se hace consciente.

Así como su intencionalidad las operaciones hacen presentes
los objetos al sujeto, así por la consciencia hacen presente
a sí mismo al sujeto que opera”.
(LONERGAN, 1988; p. 15)

Un primer campo ya mencionado que conduce la búsqueda de ambos es el del conocimiento. Como ya se ha mencionado, Morin persigue una “reforma profunda del pensamiento” que lleve a la articulación de los distintos saberes parcelados y a la reorientación del conocimiento a través de dos elementos: la reintroducción del sujeto que conoce su propio conocimiento y la superación de la racionalidad reductora y de disyunción por una complejizadora y de conjunción. Lonergan por su parte habla también de la función “fundante” del método trascendental, que es la función que puede ayudar a construir puentes de articulación entre las disciplinas para enfrentar los problemas interdisciplinarios; plantea además con la necesidad de esa profunda reforma del pensamiento –con sus propios términos por supuesto– para superar la visión del conocimiento como proceso análogo a la actividad de ver “lo que está ahí, afuera, ahora, ya” como lo real, y esto requiere de una auténtica “conversión intelectual” en el sujeto cognoscente y una apropiación de su propio proceso cognitivo para llegar a “autoafirmarse como sujeto que conoce”.

En ambos casos está clara la consciencia de que no existe un punto de vista absoluto sino que hay distintas perspectivas para estudiar cualquier fenómeno o aproximarse a cualquier realidad, pero en ambos casos existe la coincidencia de que es posible la objetividad, de que es posible afirmar juicios correctos y objetivos a pesar de que no existan los juicios que sean “formalmente incondicionados” (que no tengan condiciones para ser afirmados) –Lonergan– o los juicios o verdades válidas como “conocimiento puro” y absoluto –Morin–. En el caso de Lonergan existe todo un planteamiento muy sistemático y riguroso que caracteriza la “comprensión refleja” y las exigencias normativas de los juicios de hecho y de la objetividad como elemento complejo, es decir, de las distintas clases de

objetividad que se tienen que cumplir para afirmar un juicio verdadero (Lonerger, 1999, capítulos 10, 11, 12), cosa que no queda tan clara en el caso de Morin, aunque se plantean en su obra algunos elementos de la actividad computante y cogitante y algunos principios de pertinencia del conocimiento y su relación estructural con el error y la ilusión (Morin, 1999).

Otro ámbito central en las búsquedas de ambos autores tiene que ver con la ética. En ambos casos existe también la clara convicción de que se tiene que dar, a partir de la reforma del pensamiento, una profunda reforma de la ética para poder aspirar a ese horizonte de humanización que es el que guía su tarea reflexiva, el que puede salvar a la humanidad e ir cumpliendo esa finalidad del género humano y del universo, finalidad no escrita ni predeterminada sino en proceso de escribirse y de definirse pues está presente solamente como “probabilidad emergente generalizada” como afirma Lonerger.

La construcción de una “ética del género humano”, de una “ética planetaria” a partir del nacimiento de una “autoética” —una ética que nace de lo interno de cada persona como exigencia de religación humana y de una “socio-ética” —una ética social que se va construyendo a partir de esta exigencia de religación que trasciende los imperativos morales de cada persona— es el reto que plantea Morin para la construcción de una nueva etapa histórica que pueda continuar la hominización en humanización. Esto presupone un cambio de enfoque, una transformación de nuestro pensamiento que lo haga salir de la simplificación y acercarse a la complejidad de lo que somos y del cosmos que habitamos.

Por su parte, Lonerger plantea la necesidad de efectuar un paso radical desde una “ética de la ley” que es la ética imperante que consiste en una serie de “haz esto, no hagas aquello”, hacia una “ética de la realización” humana que se sustenta en el dinamismo de la consciencia en su nivel existencial. Este paso fundamental y muy complicado requiere de una verdadera “conversión moral” del sujeto y del grupo, que implica también la “conversión intelectual” ya señalada. La conversión moral llevaría al sujeto a abrirse a la búsqueda del valor en cada contexto concreto, al desarrollo de su “libertad efectiva”, es decir, de su capacidad de autodeterminación en las condiciones concretas que le toca vivir que restringen de alguna manera esa capacidad, haciendo imposible entender entonces, la libertad humana como indeterminación o ausencia de condicionamientos. Esta conversión moral individual y colectiva llevaría a transformar tres niveles de realización ética: el de la relación de cada sujeto o grupo con los “bienes particulares”, el de la construcción de un auténtico “bien de orden”

–bien estructural social– y del de la progresiva afinación y resignificación de lo que se entiende por valores morales o éticos en cada sociedad y momento histórico. La conversión moral implica la apertura a la búsqueda de valor y el enfoque en el dinamismo de la persona que valora y decide y en su autenticidad, más que en los valores que asume y esto permite sin duda trascender la visión cultural propia y acercarse a comprender lo que “mueve a actuar” a las culturas distintas, de manera que se vuelve la estrategia metodológica clave para ir construyendo esa “ética planetaria o del género humano” que plantea Morin.

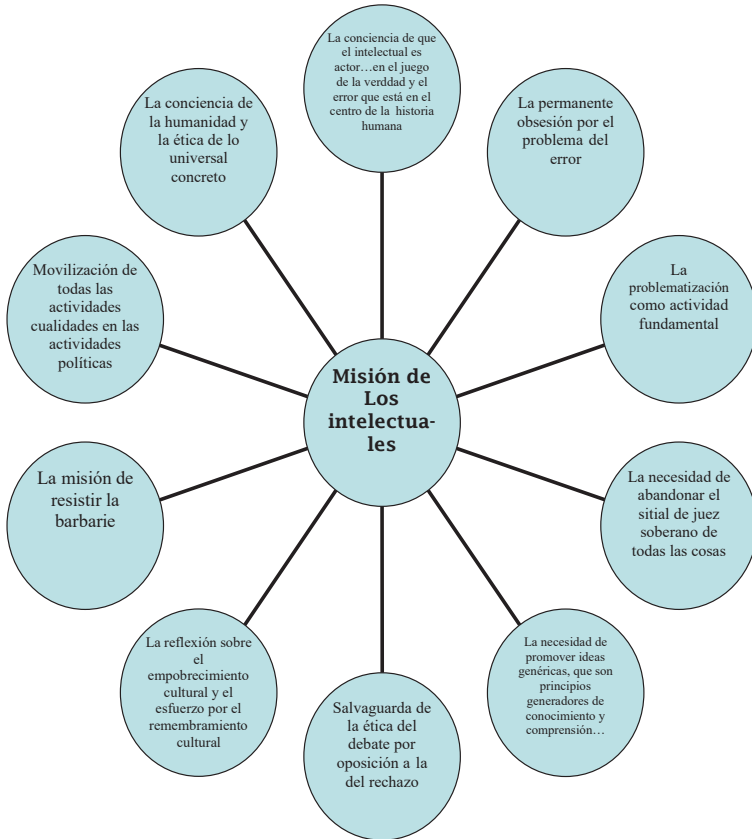
La meta final es, a partir de la transformación radical en el conocimiento y en la ética –y también de la conversión religiosa, según Lonergan a diferencia de Morin– la construcción progresiva, conflictiva, dialógica y dialéctica, de una humanidad más humana, tarea que enfrentará sin duda múltiples obstáculos empezando por las propias desviaciones o aberraciones de la consciencia del sujeto y de los distintos grupos sociales o de la humanidad en general –Lonergan– o por las dimensiones dilapidadoras, irracionales, consumistas, autodestructivas y destructoras del otro que están estructuralmente presentes en nuestra propia naturaleza como especie humana.

La “salvación de la humanidad” a través de su realización –humanización de la hominización– es el horizonte hacia el que hay que caminar según dice Morin. La construcción progresiva, cada vez más auténtica del “drama de la humanidad” en la historia a través de la permanente y progresiva autotranscendencia intelectual, moral y religiosa y de la búsqueda de una auténtica cooperación entre todas las múltiples formas de operación humana para la construcción de un “bien de orden” auténtico es el horizonte hacia el cual debemos tender, según el planteamiento de Lonergan.

En ambos autores, la inteligencia, lo que Lonergan llama “el patrón intelectual de consciencia” y Morin define como el papel del intelectual –más allá de la pertenencia a la *intelligentia* o al “círculo de los intelectuales” que muchas veces es una etiqueta exclusiva y excluyente, además de que resulta a veces limitante de la verdadera búsqueda intelectual–, juega un papel decisivo para ir generando pautas que orienten y redefinan continuamente el rumbo social mediante el simultáneo “cambio en los espíritus y en las estructuras” (Morin).

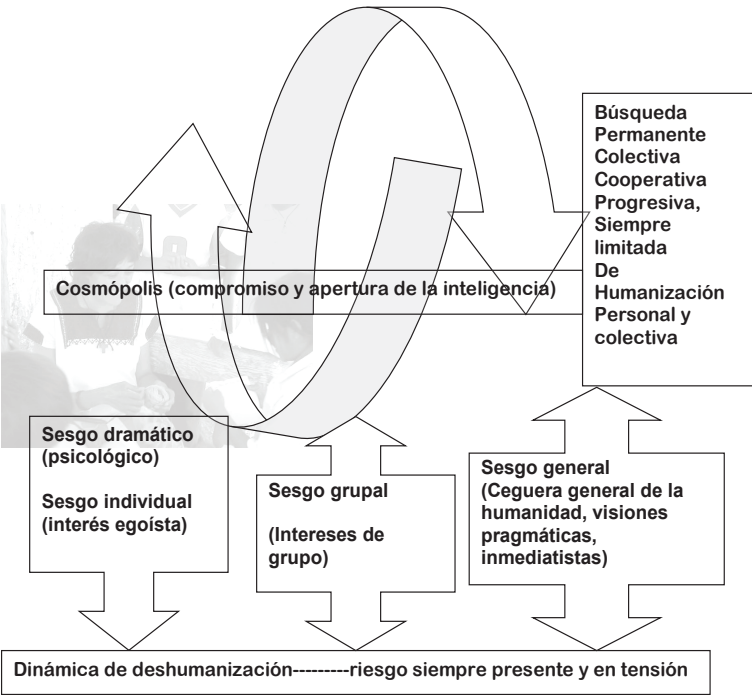
Presentamos por ello dos esquemas que sintetizan visualmente lo que Morin por un lado, y Lonergan por otro, plantean sobre el papel intelectual y del intelectual en la construcción de la humanización como horizonte siempre irrealizado, siempre por alcanzar.

ESQUEMA: MORIN Y EL PAPEL DEL INTELECTUAL



“Ser intelectual es auto-instituirse como tal, es decir, darse una misión: una misión de cultura, una misión contra el error, una misión de conciencia para la humanidad.”
(Morin, 1995; p. 235)

ESQUEMA 2: LONERGAN Y EL PAPEL
DEL PATRÓN INTELECTUAL



“Más esta cosmópolis no se ocupa de lo residual e incidental. Se interesa por el problema fundamental del proceso histórico. Su tarea es impedir que la practicidad acabe siendo práctica de manera miope y por ello destruyéndose....así como esta cosmópolis tiene que proteger el futuro contra la racionalización de los abusos y la creación de mitos, ella misma debe ser purificada de las racionalizaciones y los mitos...”
(LONERGAN, 1999; p. 298 y 300)

“En Tierra-patria, muestro que los procesos de unificación y solidarización del planeta provocan, por sí mismos, fragmentación, balcanización y guerras y pongo de relieve la ambivalencia profunda de lo que durante mucho tiempo, se consideró sólo como benéfico: la ciencia, la técnica, la industria.”
(MORIN, 1995; p. 66)

“Ignorar el hecho de la decadencia fue el error de las viejas concepciones liberales del progreso automático.”
(LONERGAN, 1999; p. 294)

En esta búsqueda de humanización que conlleva el reto de la reforma del pensamiento y de la ética, de las conversiones intelectual, moral, religiosa, hay un hecho innegable que tanto Morin como Lonergan plantean y que fue sin embargo olvidado por la visión racionalista simplificadora y reductora de la modernidad. El hecho innegable es que el desarrollo es siempre una mezcla de progreso y decadencia, que este ir hacia la realización de lo humano tiene que lidiar continuamente y de manera imposible de evitar, con la tendencia a lo inhumano del ser humano, con todas aquellas desviaciones –Lonergan– o errores e ilusiones –Morin– que frenan todo proceso de desarrollo.

En este sentido ambos autores son muy claros en la crítica a la falsa promesa de la modernidad sobre la idea del progreso automático a partir de la ciencia y de la tecnología de las cuales se veía solamente su lado positivo o benéfico. La idea de progreso automático es un mito que nos vendió la modernidad que creyó derribar, a partir de la razón, todos los mitos. Sin embargo, la visión de estos intelectuales no va hacia el extremo contrario negando toda posibilidad al progreso y restando todo ángulo positivo a la ciencia y la tecnología. La lucha es por la desmitificación del progreso automático y por el derrumbamiento de la visión romántica del progreso a partir de la razón humana pero esta lucha se da a partir del reconocimiento de los límites del aporte científico y técnico y del reconocimiento de sus ángulos negativos sin ocultar sus aportes y beneficios. La idea de ver el desarrollo desde una perspectiva compleja, integrando lo positivo del conocimiento, la ciencia y la técnica pero viendo también los errores, las ilusiones, la miopía de la mentalidad práctica que ha generado este sistema mundo en que nos movemos, hace que el reto se asuma con plena conciencia de sus dificultades y se evite tanto la sacralización de la razón, como su negación y destrucción a partir de la desilusión que atrapa a las mentalidades posmodernas y nos deja sin una salida posible.

En este camino hacia el desarrollo dentro de la dinámica de progreso-decadencia o humanización-deshumanización de lo humano, existen sin duda algunas determinaciones o más propiamente condicionamientos que hacen que el ser humano no sea absolutamente libre para aportar su papel al proceso general y para construir su propio proyecto de humanización personal. Sin embargo, el “imprinting cultural” (Morin), los condicionamientos psicológicos, sociales, económicos, políticos, etc. son

variables que van a influir en el proceso sin dejar de lado la posibilidad humana de decidir, de construir y ampliar su capacidad de autodeterminación (Lonergan) o de ser autónomos –una autonomía dependiente o una dependencia autónoma, dice Morin- a partir de lo que van asumiendo como posición frente a la realidad y desde lo que van conociendo de ella. Si se da el proceso de reforma del pensamiento y de la acción –Morin- , si se producen las conversiones intelectual, moral, religiosa –Lonergan-, es posible ir construyendo esta autodeterminación, esta autonomía en la dependencia y caminar hacia esa finalidad no escrita, del universo y de la especie humana (en la no predeterminación de la finalidad, coinciden también ambos autores).

Un elemento central en que coinciden también ambos autores es el lenguaje y su papel dentro del proceso de construcción y comunicación de significados, de construcción y elaboración del conocimiento. El lenguaje posibilita además la creación y recreación de la cultura que es otra parte central de la constitución del sujeto humano que es a la vez físico y biológico, plenamente físico y biológico, pero también plenamente cultural – dado que vive en el mundo mediado por la significación- y plenamente social e histórico.

Concluimos este capítulo donde se ha tratado de hacer una apretada semblanza y comparación entre estos dos autores que serán los “maestros de reflexión” que guíen esta investigación reflexiva, presentando un cuadro donde se esbozan algunos elementos de comparación-contraste entre las posturas de ambos. Lo hacemos reiterando que un análisis comparativo a fondo de estos dos grandes pensadores de nuestro cambio de época hubiese requerido un libro entero y excede sin duda los objetivos de este trabajo. Queda la invitación y el reto para continuar y profundizar este análisis que aportará sin duda elementos muy ricos para comprender la aventura humana hacia la humanización en el tejido de lo humano-inhumano que estructura siempre al mundo humano.

Morin	Lonergan
Sujeto humano (no creación ideal metafísica tradicional sino ser físico, biológico que es a la vez individuo-sociedad-especie, cerebro-mente-cultura)	Sujeto humano no ideal sino concreto, dinámico, individual pero intersubjetivo y que vive en un mundo mediado por la significación (cultura)
Sujeto humano con identidad individual, identidad cultural, identidad social, identidad histórica, identidad futura...integra lo físico y espiritual (alma)	Sujeto humano individual, intersubjetivo, cultural, histórico...unidad físico-racional-espiritual
Sujeto humano identificado por la consciencia	Sujeto humano identificado por la consciencia

Morin	Lonergan
Conocimiento humano inseparable del sujeto que lo produce, inseparable del error y la ilusión, es analógico, dinámico, relativo pero no relativista	Conocimiento humano inseparable del sujeto que lo produce, isomórfico con la realidad, dinámico, histórico, relativo pero no relativista.
Isomorfismo entre dimensiones de la realidad y del conocimiento (puede haber dimensiones adicionales en la realidad que no podemos percibir o conocer)	Isomorfismo de la consciencia y la realidad
Influencia o imprinting cultural, influencia social, influencia ecológica, influencia genética sobre el sujeto pero no determinismo (autonomía dependiente)	No determinismo, aunque sí influencia de la cultura y la sociedad, o sesgo (bias) psicológico, grupal o general.
Libertad posible como autonomía o autodeterminación dentro de determinaciones	Libertad efectiva: autodeterminación, no indeterminación
Futuro o finalidad humana no escritas, humanización como reto para los humanos	Futuro o finalidad humana no escritas, humanización como reto para los humanos
Diversos tipos de conocimiento, todos importantes en la vida humana: lógico racional y mítico simbólico (importancia del mito)	Diversos tipos de conocimiento, todos importantes en la vida humana: sentido común, teoría, filosofía, etc. (también reconoce la imposibilidad de desterrar el mito y lo simbólico)
Importancia del lenguaje (pero no sólo somos lenguaje), de la concepción, la analogía, la creación, el control lógico en el conocimiento	Importancia del lenguaje (pero no sólo somos lenguaje), de la concepción, la analogía, la creación, el control lógico en el conocimiento
Acotar el papel de la lógica: no es EL criterio de verdad	Acotar el papel de la lógica: no es EL criterio de verdad

Capítulo 4.

La estructura compleja del dinamismo de TRANS-formación educativa

“Muere lentamente quien se transforma en esclavo del hábito,
repetiendo todos los días los mismos trayectos...
Muere lentamente quien no voltea la mesa cuando está infeliz en el
trabajo, quien no arriesga lo cierto por lo incierto para ir detrás
de un sueño...

Muere lentamente, quien abandona un proyecto antes de iniciarlo, no pre-
guntando de un asunto que desconoce o no respondiendo cuando le indagan
sobre algo que sabe...

Evitemos la muerte en suaves cuotas, recordando siempre que estar vivo exige
un esfuerzo mucho mayor que el simple hecho de respirar.

Solamente la ardiente paciencia hará que conquistemos
una espléndida felicidad”.
“Muere lentamente”
PABLO NERUDA.

Prisionera de la rutina, esclava de la repetición de los mismos hábitos y rituales, recorriendo diariamente los “mismos trayectos” –las mismas formas de enseñar los mismos temas- la educación se va muchas veces muriendo lentamente en nuestras sociedades o pasando aceleradamente a ser un elemento de importancia secundaria, más que un bien urgente, se convierte por no ser capaz de transformarse, en un “mal necesario”.

Los tiempos que corren parecen estar exigiendo como nunca, como ya se ha dicho, que la educación sea capaz de “arriesgar lo cierto por lo incierto” –cambiar la mirada simplificadora por la de la complejidad- para “ir detrás del sueño” de la humanización –el horizonte que “exige un esfuerzo mucho mayor que el simple hecho de respirar” o de “funcionar”- a partir de una profunda reinención de sí misma.

Esta reinención tiene que darse en el marco de una estructura compleja que vamos a presentar en este capítulo y que estará presente en toda esta propuesta reflexiva. Sin embargo es necesario iniciar con un planteamiento sintético del contexto en el que debemos aproximarnos a la

comprensión y transformación de esta estructura compleja. El contexto de la búsqueda histórica de lo que significa educar, a partir de la “noción heurística de educación personalizante”, que hemos planteado anteriormente con mayor detalle²².

4.1. El contexto en que se teje la estructura compleja: la noción heurística de educación personalizante.

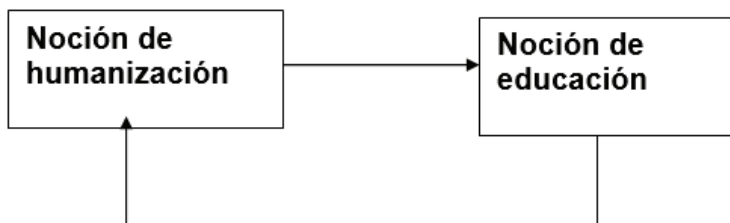
El proceso de atención, comprensión, reflexión crítica y deliberación responsable sobre la complejidad de esta intervención planificada que facilite *“aventura irrepetible de llegar a ser uno mismo”*, que es la educación en su vertiente formal-institucional o escolarizada, con sus diversas dialécticas personales, grupales, sociales e históricas es un proceso inagotable, retador y lleno de misterios y cuestionamientos. Supone un trabajo teórico que trasciende a una persona, un grupo o “programa de investigación” (Lakatos, 1970) y aún a una época o paradigma (Kuhn, 1970). (LÓPEZ-CALVA, 2006; pp. 81-82)

Si como hemos planteado en el capítulo segundo de esta primera parte, la humanización es un “desconocido-conocido”, es decir, una noción de la que sabemos algo, pero que se nos presenta fundamentalmente como búsqueda, con preguntas eternas de las que nunca acabamos de tener respuesta completa y con preguntas siempre nuevas que nos invitan a seguir explorando, y si como hemos dicho también, asumimos que la educación consiste fundamentalmente en una intervención planificada, sistemática e intencionada mediante la que los seres humanos adultos buscan “enseñar” –facilitar el aprendizaje de– “en qué consiste ser humano” (Savater, 1997) a las nuevas generaciones, podemos entonces plantear que la educación –el contenido concreto de esta enseñanza de humanidad– es también un “desconocido-conocido” al que nos vamos aproximando históricamente y de manera simultánea a la aproximación que tenemos a la noción de humanización.

Los nuevos descubrimientos y elementos de comprensión y vivencia de lo que significa humanizarse van históricamente alimentando al sistema educativo y enriqueciendo la noción de educación, aportando nuevos elementos fundantes, nuevas teorías pedagógicas, psicológicas, socioló-

²² Para revisar con mayor detalle esta noción, se recomienda consultar mi obra anterior: “Una filosofía humanista de la educación”, capítulos 4-6.

gicas, etc. que se manifiestan en nuevos modos de organizar los conocimientos –currículum– y el aprendizaje –didáctica, metodologías de enseñanza-aprendizaje –, así como también las nuevas comprensiones acerca de la educación –filosóficas, pedagógicas, psicológicas, sociológicas, etc.– van enriqueciendo la visión de humanización que históricamente se va desarrollando.



Para caracterizar esta visión de la educación como “desconocido-conocido” que se va buscando a lo largo de la historia y de cuyas aproximaciones van dando cuenta las distintas teorías y modelos pedagógicos es que se formuló la “noción heurística de educación personalizante”, que es evidentemente distinta a un concepto o definición de educación.

Noción heurística porque, a diferencia de un “modelo didáctico” o “teoría pedagógica”, su pretensión no es la definición clara, cerrada y operativa de sus términos, contenidos y objetivos, y el establecimiento de métodos y técnicas adecuados para lograr estos objetivos, sino el planteamiento de un nuevo escenario y estructura aproximativa al fenómeno educativo, el planteamiento de los fundamentos de este fenómeno de acuerdo a las exigencias progresivas de humanización y la apertura de nuevos campos y elementos de investigación, reflexión y acción hacia la clarificación de esta noción. *Noción heurística* porque pretende establecer un planteamiento abarcante y comprensivo de cuyos contenidos precisos es más lo que ignoramos que lo que sabemos, y por ello, constituye no la respuesta sino una nueva clave para el planteamiento de preguntas, no el camino, sino un campo renovado donde trazar múltiples posibles caminos, no el modelo sino un escenario para la búsqueda de nuevos modelos auténticamente educativos.

(LÓPEZ-CALVA, 2006; p. 83)

En este contexto dinámico que caracteriza la búsqueda histórica de lo que significa e implica educar, se inscribe el dinamismo propio de la

estructura compleja que vamos a plantear a continuación. Esta estructura compleja de hecho constituye el “esqueleto” o “armazón” fundamental dentro del cual se puede comprender el conjunto de elementos que van configurando los distintos modos de comprender, organizar, operar y evaluar la educación en una sociedad concreta dentro de las condiciones de un tiempo histórico específico.

De manera que podemos encontrar miles de definiciones distintas sobre lo que es Educación o lo que significa educar. Estas definiciones van dando cuenta de manera parcial y limitada de la búsqueda amplia, abarcante y comprensiva que enmarcamos aquí bajo la “noción heurística de educación personalizante”. La educación, como proceso profundamente humano, jamás estará definida del todo, ni será conocida del todo, porque el significado de lo humano y lo humanizante son fundamentalmente un misterio que está y estará planteando siempre nuevas preguntas, así como retomando continuamente, las eternas preguntas que no tienen respuesta definitiva.

“Nuestro universo es imperfecto, pero la imperfección
es la condición de su existencia: la perfección habría
hecho del universo una máquina absolutamente determinista...
La imperfección, necesaria para la existencia del mundo,
comporta al mismo tiempo el mal y el bien cósmicos”
(MORIN, 2004; p. 186)

El misterio de la humanización, el misterio de la educación, resultan de la imperfección del universo y de la imperfección de la especie humana que hacen que no exista un determinismo absoluto, que no exista una finalidad predeterminada, un guión escrito previamente para el desenvolvimiento del “drama de la humanidad” y del “drama de cada ser humano”. Asumir este reto con creatividad y responsabilidad es precisamente la condición para que “evitemos la muerte –individual, comunitaria, colectiva, de la educación– en suaves cuotas” y construyamos condiciones de probabilidad de un mejor futuro –individual, comunitario, colectivo, de la educación–, desde las condiciones concretas de cada presente.

4.2. La estructura compleja

“El problema profundo e incontrolable ahora es el de una reforma de la humanidad que regeneraría cada uno de los siguientes términos de la totalidad individuo/sociedad/especie... la reforma de la sociedad (que comporta la reforma de la civilización), la reforma del espíritu (que comporta la reforma de la educación), la reforma de la vida, la reforma ética”.

(Morin, 2005; p. 168)

“Ahora pues el bien humano es a la vez individual y social. los individuos no operan únicamente para satisfacer sus necesidades, sino que cooperan también para satisfacer las necesidades de los demás...todo esto sin embargo, no se hace a ciegas, sino con conocimiento; no se hace por necesidad sino libremente. El proceso no consiste solamente en el servicio del hombre; es ante todo, la construcción del hombre mismo, su progreso en la autenticidad...y la dirección de su trabajo hacia algo que vale la pena.”

(Lonergan, 1988; p. 57)

Hemos hecho hasta ahora una caracterización sintética tanto de la mirada –complejidad– como del horizonte –humanización– que se necesitan en este cambio de época para poder realizar la transformación educativa profunda que es urgente para trascender “el ciclo amplio de decadencia” –Lonergan–, “la edad de hierro planetaria” –Morin– y aspirar a un futuro común como especie. Hemos también presentado una semblanza de los dos “maestros de reflexión” que guiarán nuestro esfuerzo de búsqueda y un análisis comparativo de sus búsquedas convergentes.

Es momento ahora de presentar el último elemento estructural que conformará el andamiaje sobre el cual se va a realizar la investigación reflexiva que nos proponemos. Se trata de la estructura compleja del fenómeno educativo que es necesario modificar en su conjunto para poder generar condiciones de “probabilidad emergente” de transformación educativa.

Esta estructura está formada por tres niveles –el de las prácticas educativas, el de las estructuras educativas y el de la cultura educativa– y por cuatro dimensiones –la visión de ser humano que sustenta la percepción sobre los sujetos actores de la educación, la visión del conocimiento que está fundamentando los procesos de enseñanza-aprendizaje y el diseño de

los planes y programas de estudio, la visión ética que subyace a nuestras concepciones educativas y que se hace más o menos operativa en los procesos educativos concretos, y, finalmente, la visión social y de la relación escuela-sociedad o universidad-sociedad que permea la vida de las aulas y de las instituciones educativas.

Se trata de una estructura compleja porque todos los niveles están retroactuando sobre los demás y porque todas las dimensiones retroactúan sobre las otras, al mismo tiempo que todas las dimensiones cruzan los tres niveles de transformación y los tres niveles de transformación cruzan también las cuatro dimensiones fundantes de lo educativo.

Como se podrá ver en el esquema, la visión de ser humano, la perspectiva que se tiene sobre los sujetos de la educación influye, configura y es configurada al mismo tiempo por la visión de sociedad que impere y la perspectiva del papel de la educación en la sociedad. Estas dos dimensiones sin duda configuran y son configuradas también por la perspectiva ética que sustente el proceso educativo y la visión de la educación ética que se tenga, así como por la visión del conocimiento que sustente los procesos de enseñanza-aprendizaje. De manera que cualquier intento de reforma de la educación tiene que contemplar como meta la transformación profunda de las visiones antropológica, social, ética y epistemológica que sustentan el hecho educativo.

Por el lado de los niveles de lo que hemos denominado “la estructura de actualización cooperativa de la transformación docente” o educativa²³ y que están desarrollados en un libro previo, podemos ver que la educación sucede no solamente en el espacio restringido de las aulas, sino el tejido complejo de estos tres niveles estructurales: el nivel de las prácticas educativas concretas -lo que sucede principalmente en el aula entre docente y alumnos, pero también lo que sucede en los espacios lúdicos, artísticos, culturales, deportivos, cívicos que configuran las actividades cotidianas de un educando en su paso por la escuela o la universidad-, el de las estructuras y la organización de lo educativo -es decir, el de los modos concretos de funcionamiento, normatividad, toma de decisiones, asignación de recursos, clima laboral, organización gremial, evaluación del personal, etc. de las instituciones y el sistema educativo - y finalmente, el que hemos denominado, de la cultura educativa -el nivel no visible, que podría de alguna manera ser identificado con el llamado -”currículum oculto” aunque lo trasciende, de los significados y valores concretos que

23 Cfr. López-Calva, M. (2006). Una filosofía humanista de la educación. Caps. 12-15

orientan el modo de proceder y de vivir la educación formal en el día a día-. Estos tres niveles tienen también una interacción mutua, hologramática y recursiva, es decir: lo que sucede en las aulas de alguna manera contiene y es contenido, origina y es originado, por las formas concretas de estructura y organización escolar y universitaria y por los significados y valores que la sociedad tiene acerca de la educación. Asimismo, la organización institucional de lo educativo contiene y es contenida, origina y es originada por el modo en que se viven las prácticas educativas concretas y por los valores y significados que la sociedad tiene acerca del educar. De la misma manera, la cultura educativa –los significados y valores sobre la educación– de alguna manera contienen y son contenidos, generan y son generados –regeneran y son regenerados– por la manera en que se viven las prácticas educativas cotidianas y por las formas concretas de estructuración de la vida escolar y universitaria.

De manera que una reforma profunda de la educación como la que se está proponiendo a partir de la mirada de complejidad y apuntando hacia el horizonte de la humanización, no tendrá posibilidades de éxito si no contempla una transformación radical y simultánea, de estos tres niveles de “actualización cooperativa de la transformación docente” o educativa.

La estructura original de esta “estructura de actualización cooperativa” que había sido planteada en nuestra obra anterior, crece ahora en complejidad al articularse con estas cuatro dimensiones de las que ya hemos hablado previamente. Porque como se decía líneas arriba, no están por una parte las dimensiones retroactuando entre sí y por otro lado los niveles de actualización cooperativa retroactuando mutuamente. Existe también una retroacción y una actualización del principio hologramático y del principio sistémico entre los tres niveles y las cuatro dimensiones.

De manera que:

- La visión antropológica, la perspectiva sobre los sujetos de la educación está presente y tiene presente, origina y es originada por la forma concreta en que operan las prácticas educativas, por la manera en que se organizan las instituciones y el sistema educativo y por la cultura educativa imperante.
- La visión social, la perspectiva social de la educación está presente y tiene presente, origina y es originada por la forma concreta en que se viven las prácticas educativas, por la manera en que está organizada la institución y el sistema educativo y por la cultura educativa prevaleciente.

- La visión ética, la perspectiva ética de la educación y de la educación ética que debe –o no– impartirse en las instituciones educativas, está presente y tiene presente, origina y es originada, por la manera en que se realizan las prácticas educativas concretas, por el modo en que se organizan las instituciones y el sistema educativo y por la cultura educativa del tiempo y espacio en que se vive.
- La visión epistemológica, la perspectiva sobre el conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, también está presente y tiene presente, origina y es originada, por las formas concretas de práctica educativa, por la organización de la institución y el sistema educativo y por la cultura educativa imperante.

De este modo, la reforma educativa necesaria, tiene que contemplar la transformación progresiva, profunda y simultánea de las cuatro dimensiones y los tres niveles de actualización, o, para decirlo de un modo más preciso, por la transformación de las cuatro dimensiones en los tres niveles de actualización cooperativa, para que a partir de ese dinamismo de transformación se pueda ir logrando progresivamente que:

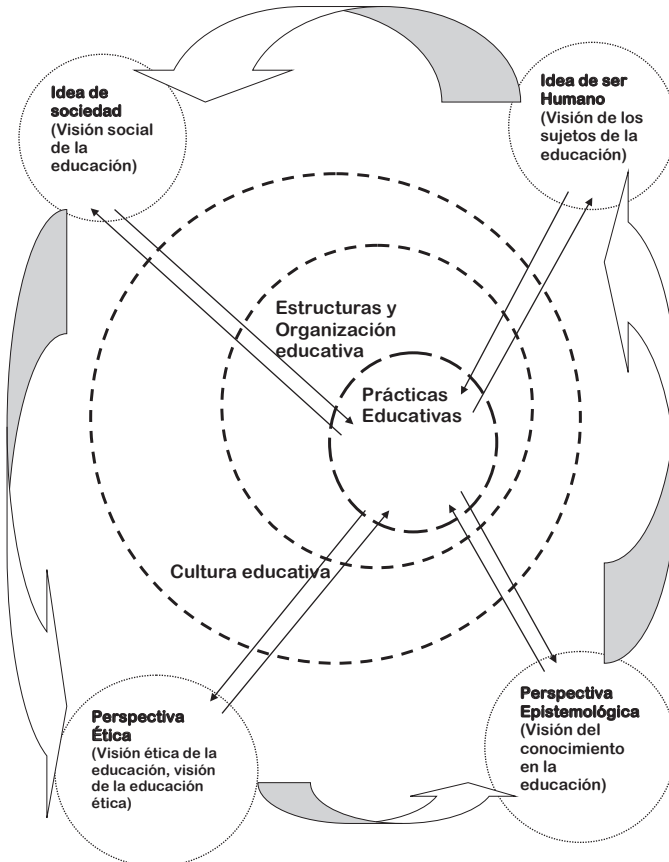
- Una nueva visión del sujeto de la educación permee las prácticas educativas, la organización educativa y la cultura educativa.
- Una nueva visión de la sociedad oriente las prácticas educativas, la organización educativa y la cultura educativa.
- Una nueva perspectiva ética sustente las prácticas educativas, la organización educativa y la cultura educativa.
- Una nueva perspectiva epistemológica sustente las prácticas educativas, la organización educativa y la cultura educativa.

El esfuerzo de investigación reflexiva que mueve este trabajo, consistirá entonces en ir desarrollando, con la perspectiva de los dos ejes planteados: la mirada –complejidad– y el horizonte –humanización– y con la ayuda de estos dos “maestros de reflexión” –Bernard Lonergan y Edgar Morin– las cuatro dimensiones que configuran toda visión y praxis educativa. Abordaremos entonces en las cuatro secciones siguientes que constituyen el cuerpo principal de esta obra, la visión de los sujetos de la educación, la visión del conocimiento en lo educativo, la perspectiva ética en la educación y la visión social de lo educativo. En cada una de estas secciones haremos una presentación de los principales elementos que Lonergan y Morin nos aportan para repensar el hecho educativo, una reflexión articuladora de estas perspectivas en el ámbito educativo

y una referencia concreta hacia las implicaciones de la reflexión en cada dimensión configuradora de la visión de la educación en cada uno de los tres niveles de actualización cooperativa de la transformación educativa, tratando de aportar algunas líneas de acción –que serán pistas generales y no pretenden ser “recetas” o programas de actividades– para ir tratando de operativizar esta nueva visión de la educación que vamos a presentar.

CUADRO: LA INTERACCIÓN COMPLEJA ENTRE NIVELES DE TRANSFORMACIÓN Y DIMENSIONES FUNDANTES DE LO EDUCATIVO.

CUADRO: LA INTERACCIÓN COMPLEJA ENTRE NIVELES DE TRANSFORMACIÓN Y DIMENSIONES FUNDANTES DE LO EDUCATIVO.



“Cuando un sistema se muestra incapaz de tratar sus problemas vitales, se desintegra o se transforma en un metasistema capaz de tratar esos problemas.

Actualmente el planeta es incapaz de tratar sus problemas vitales y de evitar peligros mortales.

La gigantesca crisis que soporta, acarrea todos los peligros de un desastre pero también las oportunidades de metamorfosis.”

(MORIN, 2004; p. 181)

La apuesta fundamental que subyace a este esfuerzo reflexivo es que el sistema educativo está enfrentando hoy retos inéditos que pueden llevarlo, si es capaz de visualizar la dinámica y las exigencias de estos problemas vitales, a convertirse en un metasistema capaz de reinventarse a sí mismo o bien, a su propia desintegración –al menos en la forma en que lo hemos concebido desde hace varios siglos–, si se muestra incapaz, como a veces parece mostrarse, de reconocer y enfrentar esos retos con una visión que vaya más allá del corto plazo. Porque así como el planeta entero se encuentra en la disyuntiva entre ser devorado por los peligros del desastre o asumir y vivir una profunda metamorfosis, así también el sistema educativo, la educación sistemática y planificada, institucionalizada por las sociedades contemporáneas, se encuentra en la misma encrucijada.

“Se debe considerar que entramos en una fase de mutaciones históricas en que la era planetaria tiende a parir una sociedad-mundo y en que las fuerzas de regeneración, buscan una metamorfosis antropológica”.

(MORIN, 2004; p. 182)

La perspectiva pues, es la de una metamorfosis antropológica, a partir de una profunda reorientación del rumbo de nuestro conocimiento y de nuestra perspectiva ética tanto en su concepción como en la actuación concreta en el mundo. Múltiples autores están hablando de esta mutación histórica en que vivimos, pero todos coinciden en que esta mutación hacia una era planetaria no está asegurada, pues requiere necesariamente

del esfuerzo concertado y cooperativo de los seres humanos de todas las regiones geográficas y culturas.

“Otra reforma se impone: la reforma de los espíritus que permitiría a los hombres enfrentar los problemas fundamentales y globales de la vida privada y de la vida social. Esa reforma de las mentes puede ser conducida por la educación, pero desgraciadamente nuestro sistema educativo tendrá que ser previamente reformado, pues está basado en la separación: de los saberes, de las disciplinas, de las ciencias; produce mentes incapaces de conectar los conocimientos, de reconocer los problemas globales fundamentales y de apropiarse de los desafíos de la complejidad”.
(MORIN, 2004; p. 170)

Nuestra apuesta está basada en dos juicios de hecho que parecen estar verificados por lo que dicen muchos analistas y por lo que muestra la misma realidad educativa. Son dos afirmaciones concurrentes y antagonistas que parecen marcar hoy nuestra realidad educativa en el mundo entero. La primera afirmación es que la educación es un elemento central para conducir, promover, facilitar, provocar, orientar, la reforma de las mentes y los espíritus –la conversión intelectual y moral– necesaria para hacer más probable el paso hacia esta metamorfosis antropológica. La segunda afirmación es que, desgraciadamente, hasta ahora la educación parece ser, como afirmaba Gorostiaga (op. cit.) “parte del problema y no parte de la solución” de este mundo marcado por la dinámica crisis-cambio-globalización.

Para poder conducir esta reforma, la educación tiene que ser reformada. Para ser reformada tiene que apuntar a la transformación progresiva y simultánea de estas cuatro dimensiones en estos tres niveles de actualización cooperativa. De ahí, la estructura de esta investigación reflexiva en sus siguientes apartados.

“Un nuevo sistema educativo, basado en el espíritu de religación, radicalmente diferente por tanto, al existente en la actualidad, debe ser instaurado”.
(MORIN, 2004; p. 170)

La esperanza es poder contribuir, desde la trinchera de la reflexión –la búsqueda dinámica y progresiva de fundamentos de lo educativo– a la

construcción de un nuevo sistema educativo, radicalmente diferente al existente en la actualidad. Esta esperanza lleva consigo la convicción de que la reforma educativa necesaria estimulará la reforma del pensamiento en la sociedad y que la reforma del pensamiento en la sociedad contribuirá a la reforma educativa.

“Reforma de educación y reforma de pensamiento
se estimulan en un círculo virtuoso”.
(MORIN, 2004; p. 170)

“La función genuina de una filosofía de la educación
es llevar el horizonte del administrador de la educación
(y del maestro) hasta el punto en que no viva más
en el mundo privado de los administradores de la educación
(o de los maestros), sino en el universo del ser.”
(LONERGAN, 1998; p. 160)

SEGUNDA PARTE

LOS SUJETOS DE LA EDUCACIÓN

Capítulo 1.

Toda educación genera una noción de ser humano que la genera

1.1. El drama de la humanidad como escenario

Un drama, entonces, puede ser definido como el desenvolvimiento dialéctico de una trama entre los personajes de forma que ellos se influyen unos a otros hacia un destino final de éxito o fracaso. Ese destino parece fluir de sus decisiones y acciones y, al mismo tiempo, parece trascender sus intenciones”.
(Flanagan, 1997; p. 77)²⁴

“Tal arte (del de la humanización) es dramático. Se ejerce en presencia de los demás, y los demás son también actores en el drama primordial del cual el teatro es sólo una imitación”.
(Loneragan, 1999; p. 240)

La educación formal es una intervención sistemática y planificada que se orienta a preparar a los seres humanos para su desenvolvimiento en el “drama de la humanización” –con su consecuente riesgo de deshumanización–, ese drama que ejercen en presencia de los demás y en el que todos somos actores, ese drama al que el teatro o el cine solamente imitan. La educación por ello, nos “enseña en qué consiste ser humanos” en una sociedad y en una cultura, en un tiempo histórico concretos.

El drama de la humanización se construye a partir de la influencia mutua que ejercen todos los actores sobre los demás y la colectividad de actores sobre cada uno de ellos en lo personal. Este drama, como dice Flanagan, parece al mismo tiempo –paradójicamente como mucho de lo

24 Traducción libre el autor del texto publicado en inglés. La cita original dice: “A drama, therefore, can be defined as the dialectical, unfolding of a plot among the characters as they motivated themselves one another toward a final destiny of success or failure. Such a destiny seems to flow from their decisions and actions and, at the same time, seems to transcend their intentions...”

humano- producirse a partir de las decisiones y acciones de estos actores y trascender a sus intenciones. Morin habla de esta paradoja a través de un principio fundamental de la complejidad que es el principio de la “ecología de la acción” al que define de la siguiente manera:

“Por lo que se refiere a las incertidumbres de la acción,
dependen en primer lugar de la ecología de la acción.
La ecología de la acción nos enseña que cualquier
acción escapa, cada vez más, de la voluntad de su autor,
entrando en el juego de las intro-retro-acciones
del medio donde interviene”.
(Morin, 1995; p. 108)

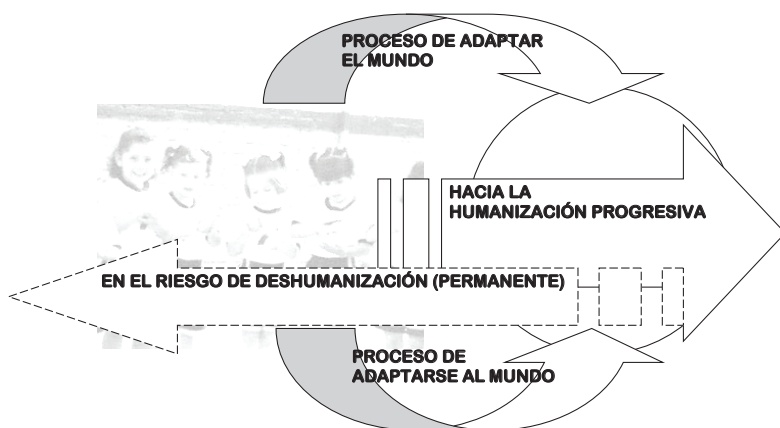
De este modo, el drama humano es construido por las decisiones y acciones de sus actores, pero al entrar estas decisiones en la interretroacción con el medio en el que están incidiendo todas las demás decisiones y acciones humanas organizadas, como dice Lonergan en “ciclos de esquemas de recurrencia”, la acción voluntaria de un sujeto o de un grupo escapa a la voluntad y a las intenciones de este sujeto o grupo que la produjeron. Es por ello que el drama se desarrolla en la paradójica condición de depender de la acción responsable de los actores y por ello ser más o menos predecible en su curso de desarrollo y al mismo tiempo, en ser impredecible porque esta acción responsable se inserta en un marco amplio donde se pierde toda posibilidad de controlar sus efectos.

“Los personajes de este drama de la vida
son modelados por el drama mismo”:
(Lonergan, 1999; p. 240)

El drama consiste en la construcción de la propia existencia de una manera lo más humanamente auténtica posible, y en la contribución con esa existencia personal a la construcción del drama colectivo de la especie humana en el tiempo amplio de la historia. En este proceso de desarrollo del drama los personajes se van modelando –no están predeterminados ni su carácter, ni su acción, ni mucho menos su destino– así como van incidiendo en la forma en que se va modelando el mundo, que es el escenario de este drama.

De manera que el proceso de humanización consiste en un camino en que cada sujeto inividual y cada grupo “se van adaptando al mundo” de una manera más o menos humana –según sean capaces de “hacerse cargo de sí mismos en el mundo concreto que les toca vivir o no- y al mismo

tiempo, en ese camino de adaptación, los sujetos individuales y los grupos van también “adaptando el mundo” para volverlo un escenario más o menos propicio para la humanización –según sean capaces de “hacerse cargo del mundo que les toca vivir” y luchar por transformarlo-. Adaptación al mundo y adaptación del mundo de una manera más o menos humanizante es el punto central de construcción de este drama en que le va tocando vivir a cada ser humano, a cada grupo humano y que va viviendo en el tiempo y el espacio del planeta, la humanidad concreta, es decir, todos los seres humanos que han existido, existen hoy y existirán mañana en la tierra.²⁵



1.2. Praxis humana, concepción filosófica y Educación

“La educación debe contribuir a la autoformación de la persona (aprender y asumir la condición humana) y aprender a convertirse en un ciudadano. Un ciudadano, en una democracia, se define por su solidaridad y su responsabilidad con respecto a su patria, lo cual supone el arraigo en sí de su identidad nacional”.
(MORIN, 2000; p. 83)

25 El autor agradece al Dr. Pedro De Velasco Rivero S.J. las ideas centrales que originaron el desarrollo de este esquema que es una interpretación personal de estos conceptos desarrollados por él en un curso de Ética impartido en la UIA Puebla.

“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...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.
(LONERGAN, 1998; p. 29)

La visión, organización y acción de la educación están íntimamente ligadas a la idea de ser humano que subyace a cada sociedad en una etapa de este drama, en un momento histórico determinado. Como afirma Lonergan a partir del análisis del pensamiento de Dewey, la filosofía y la educación son interdependientes en el sentido de que la filosofía reflexiona y formula elementos de comprensión fundamental de la situación y del ser humano, mientras la educación lleva a la acción estos elementos, tratando de formar en esa visión a las generaciones de niños y jóvenes que serán los futuros ciudadanos –“Apodérense de ellos cuando son jóvenes”, dice irónicamente el mismo Lonergan en otra parte de este análisis-.

La educación entonces, constituye un sistema que operativiza las ideas filosóficas formales y sistemáticas o informales e implícitas en la sociedad de cada tiempo y espacio. Cuando se dice que operativiza las ideas filosóficas se está implicando obviamente todo el campo de la situación humana: la visión del conocimiento, del bien y la ética, de la sociedad, pero se está hablando principalmente de una idea de lo que es el ser humano y de lo que implica “hacerse humano”.

De esta manera, la sociedad griega formaba a sus futuros ciudadanos en su ideal de ser humano que incluía elementos de cultivo de la belleza física, del arte de la guerra, de las bellas artes, del pensamiento y la democracia entendida como su sociedad la entendía, incluyendo en esta concepción la existencia natural de la esclavitud, que distinguía así, seres humanos con derechos ciudadanos plenos y seres humanos que no tenían todos estos derechos y que estaban al servicio de los ciudadanos libres.

La sociedad europea cristiana medieval formaba a sus futuras generaciones en la idea de ser humano centrada en su perspectiva teocéntrica y en la concepción del ser humano como dualidad alma-cuerpo, materia-espíritu, inteligencia-voluntad, con la idea clara de educar la voluntad para que se subordinara a la inteligencia y de formar en la idea de buscar las “cosas del espíritu” por encima –y aún en contra de- los elementos corporales o materiales que eran considerados como tendientes al mal y necesitados de guía el entendimiento y el espíritu humanos.

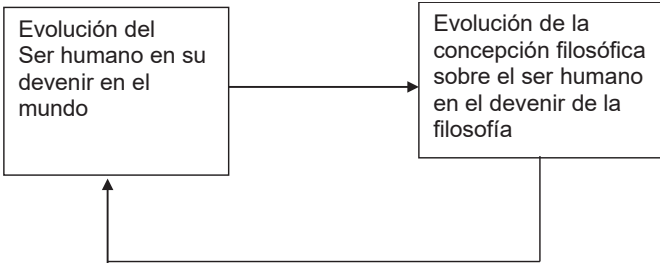
La sociedad occidental moderna forma a sus niños y jóvenes en contra de esta visión centrada en Dios, poniendo a la razón humana “en el lugar de Dios” como afirmaba Camus. Esta idea de ser humano es entonces una idea centrada en el conocimiento científico, en la tecnología que llevarían al progreso automático, “liberando al ser humano de la esclavitud de las visiones religiosas que no son racionales”.

Estos ejemplos sintéticos y reducidos a sus elementos mínimos, nos muestran que la educación de cada tiempo y lugar está orientada siempre hacia la formación de seres humanos que respondan al ideal de ser humano que la filosofía de cada época va moldeando y definiendo. Normalmente estas visiones tienen respuestas distintas a las preguntas básicas del ser humano: ¿Quiénes somos? ¿De dónde venimos? ¿Hacia dónde vamos? ¿Cómo debemos comportarnos para ser realmente humanos? Y tiene también maneras distintas de concebir la naturaleza de los seres humanos en cuanto a su estructura moral –tendiéndose naturalmente al bien o al mal, o bien neutros y moldeables por su entorno–, respecto a su “naturaleza actuante” –activos, pasivos, interactivos– y a su finalidad en el mundo –inmanente o trascendente–.

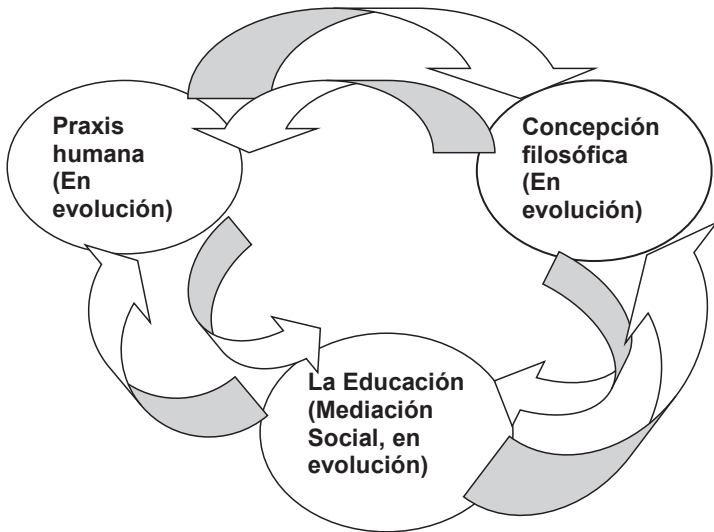
“El ser concreto del hombre es, por tanto, un ser en proceso. Su existir estriba en desarrollarse. Su deseo irrestricto de conocer lo impulsa siempre hacia un desconocido-conocido.”
(Lonerger, 1999, p. 720)

Pero el ser concreto del hombre, es un ser en proceso, es decir, un ser que nunca está plenamente definido. Un recorrido por la Historia y por la historia del pensamiento filosófico puede mostrarnos la evolución que ha tenido la concepción del ser humano a partir de la evolución de los marcos intelectuales que se aproximan a su comprensión, pero también indudablemente, a partir de la evolución del mismo ser humano en su proceso de desarrollo individual y en sus distintos modos de organización social y política y de creación y recreación cultural. La idea del ser humano y de lo que significa humanizarse o “hacerse humano” evoluciona y alimenta la praxis humana así como la evolución de la praxis humana retroalimenta y genera cambios en las concepciones filosóficas.

“Las interacciones son acciones recíprocas que modifican el comportamiento o la naturaleza de los elementos, cuerpos, objetos y fenómenos que están presentes o se influyen.”
(MORIN, 1981; p. 69)



A partir de lo dicho anteriormente, podemos complementar este esquema incluyendo el término “educación” como la mediación institucional-social a través de la cual las ideas filosóficas en evolución, las concepciones cambiantes sobre el ser humano van incidiendo en la praxis humana y a través de la cual la evolución de la praxis humana va generando nuevas preguntas, búsquedas y concepciones filosóficas acerca del ser humano.



Sin embargo, como puede apreciarse también en el esquema, la relación no es unidireccional. En efecto, si hacemos un recorrido por la historia de la educación y por la historia de los grandes personajes que habiendo sido sujetos de la educación de su tiempo han promovido los grandes cambios de paradigma en las ciencias, las artes, la economía, la política o la sociedad, podemos apreciar que el proceso evolutivo que se produce al

interactuar en la dinámica orden-desorden-organización, la praxis humana, el pensamiento filosófico sobre lo humano y la mediación educativa entre ambos, es un proceso retroactivo en el que todos los elementos se influyen mutuamente.

Es así que la praxis humana tiene su propia dinámica de evolución, el pensamiento filosófico en cierto sentido también tiene un campo autónomo de desarrollo y la educación como sistema, tiene también cierto grado de autonomía en su desenvolvimiento histórico. Sin embargo, estos sistemas no están solamente evolucionando internamente sino cambiando continuamente a partir de su mutua inter-retroacción.

“Ningún sistema, ningún ser, puede regenerarse aisladamente”
(MORIN, 1981; p. 94)

De este modo, la praxis humana en proceso de humanización-deshumanización está continuamente incidiendo en la reflexión filosófica que de ella se hace y en el modo en que se estructura y opera el sistema educativo que operativiza las ideas filosóficas en un momento concreto de esta praxis humana. Del mismo modo, las ideas filosóficas sobre el ser humano están incidiendo directamente en la praxis humana mediante la difusión de sus avances e indirectamente a través de su influencia en el cambio de concepción y organización del sistema educativo.

Pero aún siendo mediación entre la praxis de desarrollo de la humanidad y el de las ideas filosóficas, el sistema educativo no es mero receptor de las influencias de estos dos sistemas. Por más que las visiones de carácter sociológico que se enmarcan en la línea de la educación como “reproducción social” (Bordieu y Passeron, 1977 y otros) se empeñen en mostrar que el sistema educativo está totalmente controlado por las estructuras de poder que dominan una sociedad determinada y se limita a enseñar lo que, de acuerdo a los intereses de estos grupos poderosos se considera conveniente, la misma sociología a través de la llamada “teoría de la resistencia” (Giroux, 1992 y otros) la corriente de la “pedagogía crítica” que se relaciona con ella, y la visión de la educación como opción “liberadora de los oprimidos” (Freire, 1982 y otros), así como un análisis de la historia de la educación pueden mostrarnos que el sistema educativo también tiene una incidencia en la transformación de la praxis humana y de las concepciones filosóficas que a partir de ella se van construyendo.

De la incidencia de la educación en las praxis humanas puede dar cuenta la constatación de que los grandes personajes que han producido transformaciones científicas, artísticas, culturales, políticas y sociales han

transitado por las aulas de instituciones educativas de su época y han sido formados en ellas, aportando después ideas que fueron producto de su formación o que nacieron a partir de una reacción crítica y creativa a esta misma formación recibida. La leyenda de los grandes genios que no han sido aceptados en la escuela o que han fracasado en ella y después han transformado algún campo del quehacer humano es más bien limitada en porcentaje de casos respecto a todos los grandes personajes que han aportado transformaciones importantes y que tuvieron una formación escolar y universitaria que puede caracterizarse como “normal” en su tiempo. Los grandes genios que no pudieron adaptarse al sistema educativo, recibieron sin embargo, elementos formativos del mismo y fueron muchas veces, ya consagrados como “genios de la humanidad” o en su proceso hacia convertirse en ello, profesores universitarios (véanse casos emblemáticos como el de Einstein, profesor en Princeton o el de Galileo, catedrático en Pisa).

Respecto a la incidencia de la educación en el desarrollo y evolución de las concepciones filosóficas parece relativamente sencillo constatar que de los grandes centros de educación (desde la Academia platónica hasta las grandes universidades contemporáneas pasando por las primeras universidades medievales) han sido los “caldos de cultivo” donde se producen muchas de las corrientes científicas y filosóficas innovadoras, los grandes sistemas de pensamiento que van constituyendo el fundamento de la idea de ser humano que se tiene en una sociedad y en una época determinadas. Es cierto que muchas veces estas corrientes y pensadores no fueron aceptadas y asimiladas dentro de la “normalidad institucional” y que incluso causaron polémica al interior de las mismas instituciones que las vieron nacer, sin embargo, la tradición académica que tiene en el debate y la discusión de posturas distintas y aún contradictorias entre sí —tradición que se incubaba desde las universidades medievales en las grandes disputas, a pesar de la censura eclesiástica dominante— ha sido siempre un motivo de tolerancia e inclusión de estas nuevas corrientes que nacen en la marginalidad y van progresivamente adquiriendo un peso específico y ganando una aceptación más generalizada.

De manera que como en toda interacción recursiva, el sistema educativo es un producto-productor de la praxis humana que lo produce y es un producto-productor de las concepciones filosóficas que formulan la comprensión que se tiene acerca de esta praxis.

1.3. La relación recursiva y dialógica entre Educación y noción de ser humano

“Principio de recursividad: Es un principio que va más allá de la retroactividad. Un proceso recursivo es aquel cuyos productos son necesarios para la propia producción del proceso. “
(MORIN, 2006; p. 40)

“Principio dialógico: ...puede ser definido como la asociación compleja (complementaria-concurrente-antagonista) de instancias necesarias, conjuntamente necesarias para la existencia, el funcionamiento y el desarrollo de un fenómeno organizado”.
(MORIN, 2006; p. 41)

Tenemos entonces que, a partir de esta relación de influencias mutuas a partir de la interacción entre el desarrollo de la praxis humana, el desarrollo de la concepción filosófica de esta praxis y la educación como sistema mediador entre estos dos elementos, podemos afirmar que “la educación genera una noción de ser humano que la genera”, es decir, que existe una relación dialógica y recursiva entre visión de ser humano y educación.

Decimos relación dialógica porque estos dos elementos –educación y visión antropológica– están asociados de manera compleja (complementaria-concurrente-antagonista) y son conjuntamente necesarias para el desarrollo del fenómeno de la humanización. No hay proceso de humanización sin una visión de ser humano a la cual ir apuntando y tampoco hay proceso de humanización sin un proceso educativo –formal como en el caso de este estudio, o informal– que vaya formando a los niños y jóvenes en esta visión.

Hablamos de relación recursiva porque podemos ver en la interacción de la visión de ser humano con la educación que cada uno de estos elementos retroactúa sobre el otro de manera que los productos de este proceso son necesarios para la propia producción del proceso. Si consideramos la educación como la “causa” y la visión antropológica como el “producto” causado por la educación –es decir, la educación como productora de seres humanos de acuerdo a una visión ideal de la sociedad en la que se inscribe– podemos ver claramente que no solamente no hay una causalidad lineal del tipo: educación → ser humano sino que existe retroactividad, es decir que en este caso, no solamente la causa –educación– actúa sobre el efecto –ser humano– sino que el ser humano –efecto– actúa

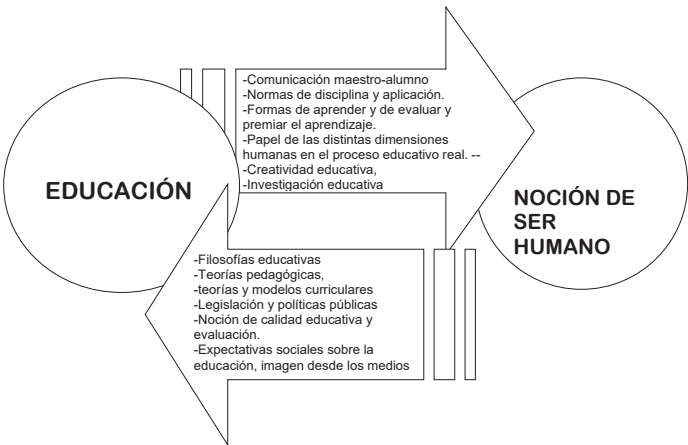
sobre la causa –educación–, pero además de esto, podemos ver que en este caso también sucede que los el efecto o producto –ser humano acorde a una visión ideal– es necesario para que suceda al proceso –educación– dado que la educación produce a este ser humano acorde con esta visión ideal, pero la visión ideal de ser humano es necesaria para que exista y se realice el proceso educativo.

De esta manera se da también el principio de autonomía-dependencia, dado que la educación es un proceso autónomo pero depende para orientarse y existir de una visión de ser humano que sea propuesta para operativizarse y la visión de ser humano ideal es autónoma del proceso educativo, pero depende también de este para poder encarnarse y hacerse realidad humana concreta.

¿Cómo se da este proceso en el que la educación genera la noción de ser humano que la genera? ¿A través de qué elementos o dimensiones del proceso educativo se va generando una noción de ser humano? ¿A partir de qué elementos o vías se va incidiendo en el sistema educativo para introducir esta visión de ser humano en la que debe formarse a las nuevas generaciones?

Intentemos explorar algunos elementos de esta interacción compleja, sin pretender desde luego un análisis exhaustivo sino simplemente a manera de ejemplificación de esta mutua influencia. Hagámoslo con la ayuda del esquema siguiente:

ESQUEMA: LA RELACIÓN RECURSIVA EDUCACIÓN-NOCIÓN DE SER HUMANO



Además de lo que se enseña en las distintas materias sobre el ser humano, más allá de lo que los profesores y los libros van enseñando acerca de la humanidad a los educandos, la educación genera sin duda una visión de ser humano, en el día a día de los procesos de enseñanza-aprendizaje y con toda la fuerza del “currículum oculto”, es decir, de lo que “no se dice” en las aulas pero que enseña mucho más que lo que se dice. A partir de la manera en que se va construyendo el proceso de comunicación entre profesores y alumnos –vertical y horizontal, rígido o flexible, meramente profesional o humano, de aceptación o rechazo–, del tipo de normas que de disciplina que existen en la institución educativa y del modo en que se aplican, de las formas de aprender y de evaluar y premiar el aprendizaje que se van construyendo en la escuela y la universidad, del papel y el peso específico que la institución educativa otorga a las distintas dimensiones de lo humano –lo corporal, lo artístico, lo afectivo, lo cognoscitivo-razional, lo espiritual, lo científico y técnico, etc.–, de lo que la misma creatividad de los docentes y alumnos en interacción va aportando para pensar y asimilar lo humano, y de manera más sistemática a partir de lo que la investigación educativa que se realiza en las aulas va aportando al conocimiento del campo educativo. Todos estos elementos van configurando una noción de ser humano que se hace operante gradualmente, de manera explícita a veces, pero implícita la mayoría de las ocasiones, en la conciencia de los estudiantes y egresados del sistema educativo.

Pero al mismo tiempo, la visión de ser humano imperante en la sociedad se va filtrando hacia el sistema educativo mediante la emergencia de filosofías educativas –académicas o no sistemáticas pero formuladas como finalidades educativas en las instituciones y entre los educadores–, teorías pedagógicas que van teniendo mayor eco en las escuelas y universidades, teorías y modelos curriculares que se van imponiendo como maneras de concebir y organizar los contenidos del aprendizaje, elementos de legislación acerca de la educación y políticas públicas que se van desarrollando en el sector educativo y que van configurando una manera de entender la calidad educativa y criterios de evaluación para verificar el nivel de logro de esta calidad y, finalmente, de manera informal pero muy influyente, a partir de las expectativas sociales que se van formando hacia la educación y de lo que los medios de comunicación masiva van introduciendo de manera subliminal en la conciencia individual y social sobre lo que es deseable como ser humano, las cosas a las que hay que aspirar o los elementos que hay que priorizar y los que hay que dejar de lado.

De este modo, se va dando una continua interacción que construye la visión de ser humano que se introduce y se intenta operativizar en la

educación y la educación que se intenta construir para hacer operativa esa visión de ser humano que la sociedad va asumiendo de manera más o menos crítica o acrítica, más o menos explícita o implícita.

La educación genera la noción de ser humano que la genera. El problema consiste -y será explorado en los siguientes capítulos de esta segunda parte- en determinar: ¿Qué noción de ser humano está generando la educación de nuestros tiempos? ¿Qué educación está generando la noción de ser humano de nuestra época?

Porque no cualquier noción de ser humano es igualmente humanizante y no cualquier noción de ser humano puede responder cabalmente a los desafíos de este cambio de época que estamos enfrentando en los inicios del tercer milenio. Porque del mismo modo, no cualquier educación es igualmente humanizante y no cualquier educación puede responder de manera pertinente a los desafíos de humanización que estos tiempos están planteando al género humano.

“Como decía de modo excelente Durkheim, el objeto de la educación no es dar al alumno unos conocimientos cada vez más numerosos, sino “crear en él un estado interior y profundo, una especie de polaridad del alma que le oriente en un sentido definido no sólo durante la infancia sino para la vida entera”. Esto es indicar que aprender a vivir necesita no sólo unos conocimientos, sino la transformación, en su propio ser mental, del conocimiento adquirido en sapiencia y la incorporación de esta sapiencia para la vida”.
(MORIN, 2000; pp. 59-60)

La educación dota al educando, fundamentalmente de un “talante interior” que lo orienta en un determinado sentido, que lo capacita para vivir en el mundo, en el mundo concreto que le toca vivir. Esta “sabiduría” necesaria para aprender a vivir se da siempre en un contexto, es decir, desde un modo concreto de entender qué es saber vivir como ser humano a partir de una idea de ser humano. El problema está, como decíamos, en determinar qué tan auténticamente humanizante es esa visión de ser humano en que se está formando al educando, qué tanto promueve su humanización y la humanización del mundo la orientación o el “talante interior” en el que se le está formando a partir de esta visión.

Este problema se hace más profundo en una época como la nuestra, en que se vive una crisis de modelos de ser humano, una carencia, desilusión

o derrumbe de las comprensiones de ser humano que habían orientado la educación desde una visión clásica centrada en principios y valores de carácter universal, absoluto, incuestionable. El paso de este modelo estático y rígido de ser humano a la carencia de modelos, el salto de una sociedad fundada en certezas —aunque fueran falsas certezas como la del progreso automático— a una sociedad inmersa en la incertidumbre, hace todavía más complicada esta cuestión y mucho más urgente la necesidad de pensar, de discernir críticamente, de construir esperanzadamente una educación que genere una visión de ser humano auténtica y acorde con los tiempos de incertidumbre y una visión de ser humano auténtica y pertinente para la época que pueda generar una educación genuinamente humanizante.

Al abordaje de este problema se dedicará este apartado en el que trataremos de presentar, a partir de la mirada de complejidad y el horizonte de humanización, una perspectiva antropológica que pueda estar “a la altura de nuestros tiempos”. Una perspectiva sobre el ser humano que supere la visión esencialista, estática, simplificadora, reductora y muchas veces mutilante del pasado, pero que no caiga en el relativismo absoluto y en la carencia de criterios orientadores para comprender al ser humano o en la negación de la unidad estructural que constituye nuestra identidad como especie.

Capítulo 2.

Insertos en el cosmos y separados del cosmos: Sujeto y sujeto humano en la visión de Morin

“La hominización desemboca en un nuevo comienzo.

El homínido se humaniza. Desde allí, el concepto de hombre tiene un doble principio: un principio biofísico y uno psico-socio-cultural; ambos principios se remiten el uno al otro.

Somos resultado del cosmos, de la naturaleza, de la vida, pero, debido a nuestra humanidad misma, a nuestra cultura, a nuestra mente, a nuestra conciencia, nos hemos vuelto extraños a este cosmos que nos es secretamente íntimo.”

(MORIN, 2006; p. 51)

“...no somos seres que se puedan comprender únicamente a partir de la Cosmología, la Física, la Biología, la Psicología...”

(MORIN, 2006; p. 51)

2.1. Insertos en el cosmos: Seres físicos

Iniciamos retomando la idea fundamental de Morin respecto a la necesidad de revolucionar el pensamiento, pasando de una visión reductora y de simplicidad a una visión globalizadora y de complejidad. El punto de partida, según habíamos dicho al hablar de la mirada de complejidad, es la introducción del desorden en el esquema del origen y desarrollo del universo y de la vida. La introducción del desorden es un hecho que trastoca todo el conocimiento previo porque la tradición científica y filosófica occidental estaba sustentada en la idea del orden: el caos que a partir del logos –racionalidad– se vuelve cosmos –orden– y no admite pues, sino como errores o desviaciones, los elementos de desorden.

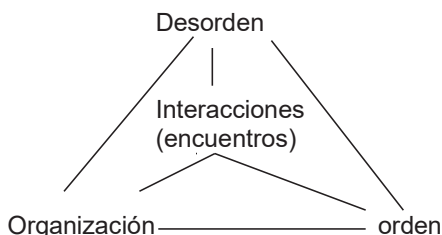
Sin embargo los descubrimientos contemporáneos de la cosmología llegan a la conclusión de que el origen del universo es fruto de un evento de desorden –el big bang–, que incluso algunos autores que cita Morin dicen debe ser trascendido por la noción de catástrofe–, su desarrollo incluye, necesita del desorden para poder realizarse.

En el mundo de la vida llega también la introducción del desorden a través de los desarrollos de la física cuántica, de la teoría de la termodinámica –sobre todo su segundo principio que plantea la degradación como

un proceso inevitable y un componente de todo proceso- y del descubrimiento de la partícula, que rompe con la idea de un elemento simple y último irreductible que era hasta entonces el átomo.

A partir de esta constatación de la presencia del desorden como elemento constitutivo del proceso del cosmos y de la vida, Morin plantea su idea del bucle tetralógico que explica en estos términos:

“Podemos extraer de la cosmogénesis el bucle tetralógico:



El bucle tetralógico significa que las interacciones son inconcebibles sin desorden...Significa que orden y organización son inconcebibles sin interacciones... Significa que los conceptos de orden y organización no se expanden más que uno en función del otro... El bucle tetralógico significa también...que cuanto más se desarrollan la organización y el orden, más complejos se vuelven, más toleran, utilizan, incluso necesitan el desorden. Dicho de otro modo, los términos de orden/organización/desorden, se desarrollan mutuamente entre sí.”
(MORIN, 1981; p. 75)

De esta idea del bucle tetralógico y sobre todo de la idea de organización, se desprende también su visión de la necesidad de concebir todos los elementos del universo no como partículas simples y aisladas sino como sistemas, o como sistemas de sistemas. No hay en el universo elementos aislados, todo está articulado mediante interacciones que conforman organización. Esta organización es un todo que vincula las partes, que se va conformando al mismo tiempo que sus partes se transforman y que es a la vez más, menos y distinto que la suma de los elementos o partes que lo conforman.

La organización del cosmos, de la Physis, implica actividad:

“La physis es activa. El cosmos es activo. ¿Qué significa acción? Acción no significa solamente movimiento que tiene una aplicación y un efecto. Acción significa...interacciones...el cual comporta diversamente reacciones...transacciones...retroacciones...”
(MORIN, 1981; p. 183)

Así pues, un hecho fundamental de la physis es que se caracteriza no solamente a partir de la idea de organización sino de organización activa. A partir de esta idea de organización activa que es constitutiva de todo el universo físico, Morin desarrolla su concepto de máquina y de seres máquina, para caracterizar a todos los sistemas activos que conforman el universo y del que las máquinas artificiales son imitaciones o aplicaciones creadas por el ser humano. Nuestro autor cuestiona aquí la visión tradicional de las máquinas que relacionamos solamente con el homo faber, la sociedad industrial y la práctica del ingeniero. Una máquina, dice Morin, es “un ser físico organizador” cuyas acciones son producidas “en función de cualidades organizacionales” (1981, p. 185-186), es un ser físico-práxico, porque efectúa sus transformaciones, producciones o realizaciones en virtud de una competencia organizacional. En este contexto, producir significa “conducir al ser y/o a la existencia...”, es decir, es poética, a pesar de que a partir de su connotación tecnoeconómica, esta idea se convirtió en antinómica de la idea de creación o poiesis (ibid). En ese sentido: “Toda producción no es necesariamente creación, pero toda creación es necesariamente producción” (op. cit. p. 188). Las estrellas y los seres vivos son seres poéticos porque son capaces de generar ser a partir de otro ser.

Para comprender la idea de máquina en la physis, es necesario entonces comprender:

El circuito práxico:



que nos puede llevar a considerar a la máquina como un ser vivo.

“En la máquina no hay solamente lo maquinal (repetitivo), hay también lo maquinante (inventivo)...así entendida, en el sentido fuerte del término producción, la máquina es un concepto fabuloso. Nos lleva al corazón de las estrellas, de los seres vivos, de las sociedades humanas.”
(MORIN, 1981; p. 190)

De esta manera, podemos aplicar el término máquina a la comprensión de los elementos que conforman el universo, desde las estrellas hasta las sociedades humanas. Morin plantea entonces una clasificación de máquinas:

- Arquemáquina: el sol
- Protomáquinas y motores salvajes: remolinos, tornados, tifones, ciclones...
- Polimáquinas vivas: los seres vivos.
- La megamáquina social.
- Las máquinas artificiales.

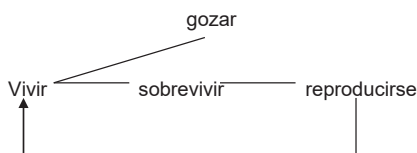
Los seres físicos –el sol, las estrellas, los ciclones, etc.– son máquinas y los seres vivos también pueden ser considerados como máquinas pero no solamente o no en el mismo sentido, porque los seres vivos son además “existentes autopoieticos”, es decir, capaces no solamente de producir y reproducirse sino además, de auto-reproducirse. En ese sentido, los seres vivos comportan la idea de máquina pero en un sentido más fuerte y más rico y la vida puede ser considerada como un “complejo polimaquina”. (op. cit; pp. 194-195). Dentro de esta perspectiva, las sociedades animales pueden ser consideradas como multimáquinas –constituidas por individuos-máquina- pero también como “mácmáquinas salvajes” –viéndolas como un sistema completo y complejo- y la especie humana como una emergencia que revoluciona el mundo maquina mediante la introducción de la cultura y la “máquina-lenguaje” que hace que su organización se complejice de manera casi ilimitada y completamente impredecible.

”Paul Valéry decía: Artificial quiere decir que tiende hacia un fin definido y se opone en esto a lo vivo. Efectivamente, la máquina artificial está finalizada antes de nacer...”
(Morin, 1981; p. 300)

Esta impredecibilidad es una característica que distingue a las máquinas vivas de las máquinas artificiales, pues como decía Valéry, “artificial quiere decir que tiende a un fin definido”. Las máquinas artificiales son creadas con una finalidad predeterminada, “están finalizadas antes de nacer”, mientras que en las máquinas vivas, es el “desarrollo de la praxis productiva de sí, lo que va a producir la finalidad”, es decir, no existe una finalidad predeterminada o previa a su organización –no es teleológica,

dice Morin- sino que esta finalidad está inmersa en “una zona oscura de finalidad inmanente”, es decir, está impresa en la estructura organizacional de la máquina viva pero no como algo bien definido y predeterminado sino como una multiplicidad de posibilidades.

En el caso del ser humano se añade una complejidad mayor que genera tensiones como las que expresa este esquema de Morin (op. cit. ; p. 383):



Llegamos entonces, a una primera idea-eje para situar la concepción del ser humano en la mirada de complejidad: los seres humanos estamos profunda y estructuralmente arraigados al cosmos, somos “sistemas de sistemas”, “polimáquinas vivas”, generadores de la “megamáquina social”. Estamos constituidos y somos producto de esta dinámica orden-desorden-interacciones-organización que dio origen el universo y a la vida, participamos del circuito praxis-trabajo-transformación-producción con una característica peculiar que compartimos con los demás seres vivos: la de la competencia de auto-reproducción.

“La idea de hombre es tanto más eliminable en tanto que es minable: el hombre de las ciencias humanas es un espectro supra-físico y supra-biológico. Como el hombre, el mundo está dislocado entre las ciencias, desmigajado entre las disciplinas, pulverizado en informaciones.”
(MORIN, 1981; p. 26)

Esta es la primera meta de Morin: al analizar el origen y la estructura compleja del universo y de los seres vivos y caracterizar al ser humano como una “polimáquina viva” surgida de esta dinámica del cosmos, está tratando de mostrar el “arraigo” de la especie humana al cosmos pues plantea que la concepción de ser humano imperante en las ciencias humanas, y en la filosofía, está desarraigada y por lo tanto separa a los humanos del entorno físico en el que viven, del que son parte y del cual surgieron.

“Y la primera toma de conciencia es esta: No es solamente la humanidad la que es un subproducto del devenir cósmico, también el cosmos es un subproducto de un devenir antropo-social”.
(MORIN, 1981; p. 114)

El ser humano está intrínsecamente, inseparablemente ligado al proceso cósmico del que es un subproducto pero también es un co-productor. El devenir cósmico ha creado al ser humano y el ser humano está, desde su emergencia en el planeta, incidiendo en el devenir cósmico.

2.2. Insertos en la vida: Seres biológicos.

“Lo humano en fin, es una emergencia propia del sistema cerebral hiper-complejo de un primate evolucionado. Así, definir al hombre por oposición a la naturaleza, es definirlo exclusivamente en función de sus cualidades emergentes.”
(MORIN, 1981; p. 131)

“Para nosotros, vivientes, la vida parece evidente y normal, y la muerte asombrosa e increíble. Pero si nos situamos en el punto de vista del universo físico, entonces...es la vida lo que resulta asombroso e increíble, mientras que la muerte no es más que la vuelta de nuestros átomos y moléculas a su exdistencia física normal.

Como no podemos separarnos de nuestra condición de vivientes, pero somos también capaces de distanciarnos de ella por el espíritu, podemos entonces asombrarnos a la vez de vivir y de morir”.
(MORIN, 1997; p. 28)

Una vez situado el ser humano en su condición cósmica y física, que es su condición primaria, Morin plantea la condición biológica del ser humano que es también una condición irrenunciable para su comprensión plena y sin distorsiones ni separaciones. No podemos, como bien afirma el epígrafe de este apartado, definir al ser humano por oposición a la naturaleza porque lo estaríamos mutilando, definiendo solamente las cualidades emergentes que lo distinguen de los demás seres vivos, pero haciendo a un lado todas las cualidades biológicas que lo unen a las demás especies.

Desde este momento todavía muy básico que es la visión de la vida desde una perspectiva estrictamente biológica, el fenómeno de la vida –no solamente humana, sino de la emergencia de la vida en el planeta– resulta ser todo un misterio. En efecto, este hecho que nos parece evidente y hasta lógico, si se revisa desde la perspectiva del universo físico, resulta asombroso, pues es además una emergencia que surgió dentro de condiciones que la hacían casi totalmente improbable.

Situarnos en la perspectiva de la vida biológica es entonces ubicarnos ya en un “punto de vista superior”, en un “metapunto de vista” respecto a

la perspectiva física que explica el surgimiento y la evolución del universo y de todos sus componentes. La vida emerge en medio de la dialógica orden-desorden, a partir de las interacciones entre elementos que van configurando una nueva forma de organización, distinta a la de la “arquemaquina” –el sol- y de las “protomáquinas” –fenómenos naturales.

“¿Qué es lo que hay en la vida que, al mismo tiempo
que depende de ellas, se escapa a las explicaciones
únicamente físicas, químicas, termodinámicas,
cibernéticas, sistémicas, y constituye la vida de la vida?
¿Cómo pensar a la vez la no vida y la vida de la vida?”
(MORIN, 1997; p. 28)

La característica básica de esta emergencia es la capacidad o competencia no solamente de reproducción sino de auto-reproducción. De manera que la vida surge en el momento en que un nuevo modo de organización se construye, se consolida y es capaz de auto-reproducirse. Esta capacidad autopoietica es básica para definir a los organismos vivos unicelulares, pluricelulares y al ser humano.

“El bucle recursivo es lo que une apertura y cerramiento.
La apertura nutre al bucle, que opera el cerramiento.”
(MORIN, 1981; p. 242)

“La apertura es existencia. La existencia es a la vez
inmersión en un entorno y desvinculamiento
relativo respecto de ese entorno.”
(MORIN, 1981; p. 237)

Esta característica fundante de la vida que es la autopoiesis, puede plantear –y de hecho algunos autores lo plantean– el hecho de que los organismos vivos son sistemas cerrados en sí mismos y que surgen, se desarrollan y mueren de acuerdo a una dinámica exclusivamente interna y ajena a su entorno. Sin embargo Morin plantea claramente, desde esta visión de complejidad, que el bucle recursivo de la vida “une apertura y cerramiento”, es decir, que los seres vivos son al mismo tiempo plenamente cerrados y plenamente abiertos a su entorno. De aquí la definición de la vida como auto-eco-organización: una organización que es fruto de un “autos” –capacidad de generarse, desarrollarse y reproducirse por sí misma– y de un “oikos” –dependiente de la información y de los elementos que su entorno le brinda. La vida es pues, la conjunción de autos y oikos.

“Los seres ecodependientes tienen una doble identidad:
Una identidad propia que los distingue, una identidad
de pertenencia ecológica que los conecta con el entorno”.
(MORIN, 1981; p. 235)

Los seres vivos tienen entonces una doble identidad que los hace al mismo tiempo “pertenecerse a sí mismos”, distinguirse de los demás seres y “pertener al entorno” –pertenencia ecológica– en el que viven. Esta doble identidad va a ser importante en la definición de sujeto que hace Morin, en la que va a plantear un doble principio que define a todo sujeto: el principio de exclusión mediante el cual cada sujeto surge como sujeto distinto a “lo otro” y a los “otros” semejantes y es capaz de afirmarse, de plantearse como un “sí”. El principio de inclusión por el que este mismo sujeto que se diferencia de lo que no es “sí mismo”, va a ser capaz de abrirse e integrar a los otros seres que están dentro de su entorno, incluso de sacrificar la propia vida por otro sujeto.

“Desde la primera consideración, las interacciones que
se operan en la bioscena son de carácter bien sea
complementario (asociaciones, sociedades, simbiosis,
mutualismos), bien sea concurrential (competiciones,
rivalidades), bien sea antagonista (parasitismos,
fagias, predaciones)”.
(MORIN, 1997; p. 38)

El sistema que constituye un ser vivo, se encuentra inmerso en un entorno donde coexisten muchos otros seres vivos de distintas especies. Cada ser auto-eco-organizador se encuentra inmerso en una serie de interacciones marcadas a su vez por la dinámica orden-desorden-organización que constituye un “sistema de sistemas” que sería lo que se llama “ecosistema”. En todo ecosistema se dan interacciones complementarias –seres vivos que se asocian, se agrupan en sociedades, establecen relaciones simbióticas–, concurrentes –competiciones y rivalidades por el alimento, por las hembras en una misma manada– o antagonista –parasitismos, existencia de predadores– que van constituyendo la dinámica propia de la vida.

“A primera vista, el carácter organizador de lo que
es asociativo, solidario, cooperativo, parece oponerse
al carácter desorganizador y destructor de lo que es
concurrente, predador, biofágico. Pero a segunda vista,

esta oposición resulta ambigua y relativa...Antagonismo
y complementariedad no se excluyen entre sí".
(MORIN, 1997; p. 40)

"Así pues, la relación antagonista extrema, la del predador
con su presa, produce su propia regulación y se convierte
en un factor organizacional".
(MORIN, 1997; p. 40)

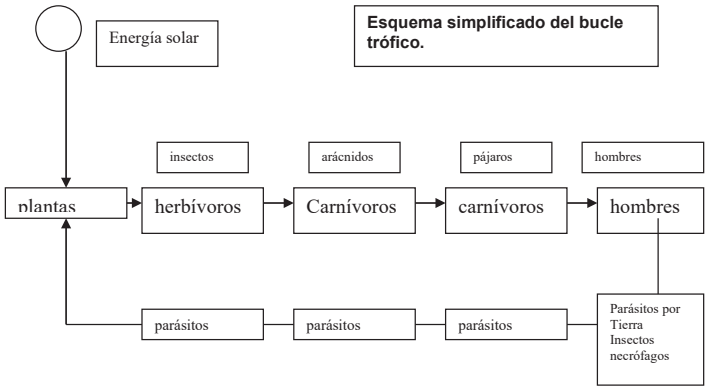
Desde la mirada compleja, no existe una oposición entre las relaciones de carácter asociativo, solidario, cooperativo –concurrentes– y las interacciones de carácter desorganizador y destructor –concurrentes o antagonistas– del ecosistema. No existe una exclusión entre lo antagonista y lo complementario e incluso la relación antagonista extrema va constituyendo una regulación que se convierte en factor organizacional del sistema.

"La comunidad desarrolla el egoísmo de grupo
respecto a los otros grupos o seres. Así, por todas
partes, las solidaridades contribuyen a la hostilidad
y al antagonismo".
(MORIN, 1997; p. 41)

De hecho las relaciones de asociación y solidaridad que se dan entre seres vivos de una misma especie o de especies semejantes van desarrollando egoísmos de grupo que los hacen cerrarse y volverse antagonistas respecto a los demás grupos o seres. De manera que las solidaridades contribuyen al antagonismo así como los antagonismos contribuyen a crear también, solidaridades. Es este el funcionamiento de un ecosistema, la dinámica de la vida que tiene en sí misma la presencia dialógica de lo que construye y lo que destruye, de lo que resulta bueno y lo que es malo, de lo que desarrolla y lo que impide el desarrollo, y en esta dialógica se va dando la organización que mantiene y hace evolucionar la vida en el planeta. De manera que más allá de visiones románticas de la naturaleza y de los seres vivos, más allá también de visiones trágicas o "de la ley de la selva", la mirada de complejidad nos sitúa frente a esta realidad en la que coexisten e interactúan las fuerzas positivas y negativas en la constitución estructural de la vida.

"La vida transforma este orden cosmo-físico
en un orden eco-auto-organizacional".
(MORIN, 1997; p. 44)

La emergencia de la vida transforma entonces el orden cosmo-físico en un orden eco-auto-organizacional en el que se van articulando diferentes niveles sistémicos –organismos unicelulares, pluricelulares, especies animales, especie humana, ecosistemas, sociedades- en un gran “pluribucle” que constituye la organización de este dinamismo en perpetua evolución. Este “pluribucle” está constituido por distintos “ciclos ecológicos” y diversas “cadenas tróficas” que como afirma Morin, están unidas entre sí e inciden unos en las otras –los ciclos ecológicos en las cadenas tróficas, las cadenas tróficas en los ciclos ecológicos- según el esquema sintético que presenta en “la vida de la vida” (Morin, 1997; p. 45):

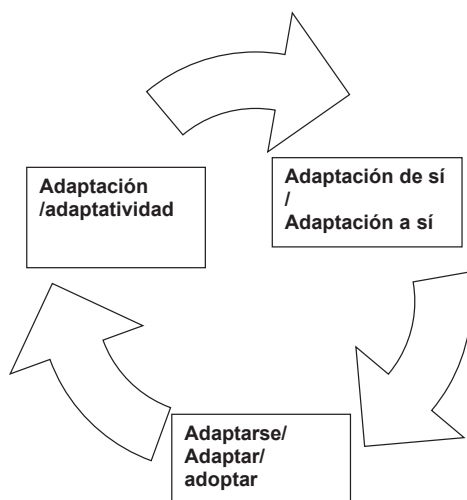


”El pensamiento ecológico ha puesto en su centro la idea de cadena y la idea de ciclo, pero todavía no ha reconocido que la unión del concepto de ciclo (ecológico) y de cadena (trófica) da el concepto de bucle (eco-organizador).”
(MORIN, 1997; p. 46)

Esta unión dinámica, dialógica y recursiva entre ciclos y cadenas que constituyen la vida, como toda organización está en proceso de desorganización/reorganización permanente (op. cit.; p. 47) y en un proceso cíclico de vida-muerte, muerte-vida, creación-evolución-degradación-creación que no cesa de desarrollarse. En este gran “pluribucle” de la vida se emerge, vive y se desarrolla la especie humana y en lo personal, cada sujeto humano.

De aquí se desprende una segunda idea-eje para comprender la noción de ser humano que plantea la perspectiva de complejidad de Morin: así como el ser humano es plenamente físico y está inserto en el proceso

cósmico, así también el ser humano, la especie humana es plenamente biológica y está inserta en el devenir de la vida. Dentro de este dinamismo de la vida y en continua interacción con su entorno es que cada sujeto individual va construyendo su vida. La finalidad de la auto-eco-organización es el vivir y para poder vivir es que el ser vivo se tiene que ir adaptando a su ecosistema y tiene que ir adaptándose a sí mismo en su ecosistema. De esta manera concibe Morin el concepto de adaptación: como una visión que habla de la flexibilidad y plasticidad de los seres vivos para responder a los desafíos que se les presentan, no como una especie de asimilación pasiva al entorno que entonces sería el que gobernara al ser vivo individual sino como una capacidad de responder a los retos que ese entorno le va planteando de manera activa y creativa. El ecosistema plantea peligros, contreñimientos, carencias, dificultades, peligros, azares a los que el ser vivo responde creativamente. En este sentido, adaptación es adaptatividad. El concepto de adaptación es entonces muy rico y adquiere un sentido en la finalidad de mantener la organización de la vida, en el “vivir para vivir”. Implica adaptarse y adaptar –como ya lo habíamos planteado antes-, implica también adoptar elementos del entorno o modos de proceder que ayudan a mantener y hacer progresar la vida, implica adaptación de sí al medio y adaptación a sí del medio, implica entonces adaptatividad, tal como lo muestra el esquema siguiente:



“Hasta ahora hemos visto que la relación entre el ser
viviente y su ecosistema debía plantearse en términos
de integración del autos en el oikos.
Pero también se debe plantear en términos de distinción;
el autos viviente tiene algo de no reducible: no sólo
en su singularidad genética y fenoménica, su autonomía,
su individualidad, sino en su propia auto-lógica...”
(MORIN, 1997; p. 83)

La relación del ser viviente con su ecosistema implica entonces esta adaptación e integración “del autos al oikos”, pero como señala Morin, también implica una distinción: no se puede, no se debe, reducir al ser viviente a su ecosistema, no se puede, no se debe, diluir al ser viviente al concebir únicamente ecosistemas. Así como es una reducción simplificadora el ver la realidad de manera atomizada y concebir a los seres vivos como unidades individuales aisladas de su entorno, es otra reducción simplificadora ver solamente los ecosistemas y olvidar o reducir al ser viviente individual. Morin es muy claro al afirmar la autonomía-dependencia del ecosistema respecto del ser viviente individual y la autonomía-dependencia del ser viviente individual respecto al ecosistema:

“El autos puede y debe ser definido en sí mismo...pero esta
definición debe comportar necesariamente la relación ecológica,
es decir, que debe ser definido como auto-eco-organización.
El ecosistema por su parte, puede y debe ser definido en sí mismo,
puesto que es organización-producción-de-sí, pero también
debe ser definido relacional y relativamente a los individuos,
especies, sociedades que lo constituyen, es decir, que debe ser
definido como eco-auto-organización.”
(MORIN, 1997; p. 91)

Esta distinción del autos respecto al oikos, constituye un ego, una autoafirmación del individuo viviente como un YO diferente de todo lo que es NO YO y está en el entorno, en el exterior de ese YO. Esta autoafirmación y surgimiento del ego, es paradójica, porque el individuo viviente está inmerso en la dialógica entre lo que lo constituye como tal, como individuo distinto del entorno y todos los elementos infra/supra/meta/individuales que lo reafirman como parte de un ecosistema:

“individuo	infra/supra/meta-individualidad
autonomía	dependencia
diferencia	pertenencia
singularidad	representatividad
desviación	conformidad

El individuo participa de estos rasgos opuestos, de los cuales, unos le definen aunque solos, son incapaces de hacerle subsistir, y los otros son indispensables para su existencia al mismo tiempo que comportan su destrucción”.
(MORIN, 1997; p. 178)

Se puede hablar entonces del individuo viviente como una auto-eco-ego-organización, es decir, como una organización inserta en un ecosistema pero capaz de auto-organizarse y auto-reproducirse, y en este proceso de auto-organización y auto-reproducción, es capaz de auto-distinguirse del entorno como un YO, distinto a este entorno.

Surge aquí el asunto de la estructura genética que es un elemento fundamental de distinción del individuo viviente. El código genético de cada individuo viviente está perfectamente definido y diferenciado de manera que constituye al individuo como tal, con características individuales únicas y totalmente distintas de los demás individuos vivientes, aunque con rasgos comunes a todos los individuos de su misma especie.

A partir de los grandes avances de la “revolución genética”, llegó a construirse una visión reductora-simplificadora del individuo viviente que sustentaba un determinismo de los genes respecto a los seres vivos. El código genético entonces se convirtió en el elemento “controlador” y “definitorio” de todo el proceso vital de cada individuo viviente en su ecosistema. Los genes “poseen” al individuo viviente de una manera definitiva, lo que hace imposible concebir una autonomía.

Así como el ambientalismo definía que “los únicos seres existentes en la naturaleza son los ecosistemas”, negando con ello toda posible autonomía o existencia independiente de los individuos vivientes, así también el genetismo situaba su visión en el individuo viviente creando un determinismo genético que también destruía cualquier posible existencia independiente del ser viviente. Aunque son opuestos, ambos “...tienen como rasgo común el de aniquilar la autonomía fenoménica del individuo.” (op. cit. ; p. 167).

Como resulta casi obvio desde una perspectiva de complejidad, estas visiones ambientalistas o genetistas son producto de una racionalidad re-

ductora que es incapaz de lidiar con la existencia de realidades opuestas pero verdaderas simultáneamente. Morin afirma a este respecto que así como el entorno no determina ni diluye la existencia del sujeto pues incluso "...todo lo transindividual se efectúa en y por individuos" (op. cit.; p. 171), la estructura genética y sus condicionamientos innegables tampoco constituyen una determinación definitiva para el individuo viviente:

"Estamos determinados en nuestros genes pero no por nuestros genes. Nuestros genes nos son responsables de tal realización o de tal carencia. Son contables y computables."
(MORIN, 1997; p. 163)

Sin duda alguna estamos determinados EN nuestros genes, porque hasta ahora al menos, no podemos hacer cambios en la estructura genética que nos define, pero no estamos determinados los seres vivos POR nuestros genes pues existe una multiplicidad de factores que inciden en el desenvolvimiento de la vida que no son mera y exclusivamente debidos al código genético. La relación es compleja y como afirma Morin: "poseemos a los genes que nos poseen".

La influencia de las experiencias vividas en las diferentes etapas del desarrollo se va impregnando y va influyendo también en el comportamiento de los seres vivientes. Surge así la intervención del "fenotipo" en el desenvolvimiento de la vida. Mientras el "genotipo" es "el patrimonio hereditario inscrito en los genes que un individuo recibe de sus genitores...", el "fenotipo corresponde a la expresión, actualización, inhibición o modificación de los rasgos hereditarios en un individuo en función de las condiciones y circunstancias de su ontogénesis en un entorno dado..." (op. cit.; p. 138). La carga genética heredada no es entonces determinante pues puede ser modificada por las experiencias vividas por el individuo en su entorno, sobre todo en edades tempranas. Este elemento es clave para la reflexión sobre la importancia de la educación y la relevancia fundamental de las experiencias educativas en la infancia y adolescencia de los seres humanos. La cuestión fenotípica entonces es también un factor relevante de condicionamiento para los seres vivos, sobre todo en los casos de los animales superiores y del ser humano. Nos encontramos entonces con que el individuo viviente puede ser visto como una auto-ego-eco-feno-organización.

En el caso del ser viviente humano, tenemos además el fenómeno de la cultura, que es propio y exclusivo de la especie. La cultura ejerce también

una influencia fundamental en el desenvolvimiento de la vida humana, al mismo tiempo que el ecosistema, la herencia genética y la experiencia fenoménica (oikos, genos, fenón). Se añade entonces un elemento más, en el caso de los seres humanos, a la comprensión de su desenvolvimiento como seres vivientes. Un elemento más que también ha servido para plantear posturas deterministas culturales desde la racionalidad reductora-simplificadora que afirman que el individuo humano está determinado por la cultura y le niegan toda posibilidad de autonomía. La respuesta tiene que ser en los mismos términos:

“Pangenetismo y antigenetismo (culturalismo) son las dos vertientes antagónicas de la misma simplificación, que se expresa de forma grosera y mutilante en el plano de las ideologías”.
(MORIN, 1997; p. 164)

La visión de complejidad sostiene que en cada ser humano existe “la omnipresencia genética, la omnipresencia de los eventos del desarrollo individual y la omnipresencia cultural” (op. cit. ; p. 165) sin que ninguna de ellas determine de manera absoluta el desarrollo y los comportamientos de este ser humano.

Una vez definida la visión general del dinamismo de la vida y la concepción del individuo viviente como auto-eco-ego-geno-feno-organización, podemos pasar a hacer un breve desarrollo de la idea de sujeto en Morin, que como veremos, es una idea plenamente enraizada en la vida.

2.2.1. *La idea de sujeto*

“La individualidad del individuo no sólo es discontinuidad, evenencialidad, alea, actualidad; no sólo es singularidad, originalidad, diferencia con relación a los demás individuos, incluidos los congéneres y semejantes; no sólo es la individualidad del organismo y del comportamiento. La individualidad del individuo se halla también en el ser y la existencia de *sí mismo*. Este sí mismo no puede ser identificado con el autos, aunque se encuentre incluido en él...”
(MORIN, 1987; p. 185)

Morin deja claramente asentado que el individuo viviente posee una singularidad y una originalidad morfológica, anatómica, fisiológica, y una distinción clara en su temperamento, su comportamiento, su inteligencia.

Pero además de esto, o quizá como producto de esta singularidad y originalidad, cada individuo viviente existe como “SÍ MISMO”, a diferencia de los otros. Este “sí mismo” está incluido en el autos –en la auto-organización y auto-reproducción- y en el ego –la individualidad que se define por las singularidades ya descritas- pero no puede ser identificado ni con el autos ni con el ego.

“La irrupción repentina aquí de la noción científicamente repudiada de sujeto va a sorprender al lector. Ahora bien, creo que se puede proponer una noción de sujeto, no sólo objetiva, sino biológica, a condición de repudiar no obstante los “malos sujetos” humanistas, metafísicos y anti-metafísicos. De hecho, no vamos a definir al sujeto de forma humanista (en la que la noción de sujeto supone la consciencia de sí, cualidad únicamente humana), ni tampoco de forma metafísica (que hace de él un concepto trascendental), ni tampoco de forma anti-metafísica (que consagra al sujeto a la inexistencia).”
(MORIN, 1997; p. 195)

El objetivo de Morin al plantear esta definición de sujeto desde una visión biológica nace de esta necesidad por una parte, de “recuperar” o “volver a traer a la escena” al sujeto en la reflexión de las ciencias naturales y humanas, pero por otra parte, de hacerlo de una manera en la que se corrija la visión mutilada de sujeto que hasta el momento han planteado –según su perspectiva- las corrientes filosóficas metafísicas y antimetafísicas y los humanismos “clásicos” o tradicionales que se han derivado de las posturas metafísicas. Para hacer este ejercicio, se parte del “repudio” a estas visiones porque se afirma, desarraigan al sujeto humano de su realidad cósmica-física y de su realidad biológica sin las cuales no se le puede comprender cabalmente. Las corrientes filosóficas humanistas lo hacen partiendo de la perspectiva de la consciencia que es un rasgo exclusivamente humano –que por tanto separa al ser humano de los demás seres vivos y genera esta visión de “falsa superioridad absoluta” del humano respecto a la naturaleza-, mientras que las corrientes metafísicas lo hacen a partir de conceptos trascendentales –que vuelven al ser humano una abstracción y también lo desligan de su existencia concreta-. Las corrientes antimetafísicas excluyen o destruyen por completo al sujeto pero también sobre bases abstractas.

El planteamiento entonces es el de una concepción de sujeto estrictamente biológica, para pasar de esta definición de sujeto genérico a las

consideraciones posteriores sobre las cualidades distintivas del sujeto humano dentro de los demás sujetos vivientes.

“La definición de sujeto que se nos impone no reposa ni en la consciencia ni en la afectividad, sino en el ego-auto-centrismo y en la auto-ego-referencia, es decir, la lógica de la organización y de naturaleza propia del individuo viviente: es pues, una definición literalmente bio-lógica”.
(MORIN, 1987; p. 195)

La definición de sujeto parte entonces de la visión del ego-auto-centrismo de la organización viviente que postula que todo sistema viviente, todo individuo vivo capaz de auto-generarse, auto-organizarse y auto-reproducirse, es el “centro del universo para sí mismo”. Existen entonces tres grandes rasgos definitorios del sujeto viviente desde esta perspectiva: El ego-auto-centrismo, la ego-auto-referencia y la ego-auto-finalidad. La primera se constituye en este hecho fundamental de que todo sujeto viviente se “afirma en un puesto privilegiado y único, donde deviene centro de su universo...” (op. cit. p. 196). La segunda en el hecho de que todo sujeto viviente “...en cada una de sus computaciones y decisiones se refiere, no sólo se refiere a los “datos objetivos”...sino a sí mismo, precisamente como centro de referencia...” (op. cit.; p. 197). Mientras tanto, la ego-auto-finalidad tiene que ver con que el sujeto viviente al situarse como centro y referencia de su mundo, se sitúa también en principio como creador de su propia finalidad. Este tercer elemento está relacionado con la ego-auto-trascendencia, que define al sujeto viviente como un “distribuidor de valores”, ya que, al ponerse en el centro de su universo, el sujeto “...se eleva al mismo tiempo por encima del nivel de su entorno y sobrepasa por sí mismo el orden de la realidad y la cualidad de ser de los otros existentes...” y hace que “toda computación del ser sujeto, (sea)... al mismo tiempo que un acto de cálculo y de cognición, un acto de distribución de valores, polarizados entre lo verdadero/falso, lo útil/nefasto, lo bueno/malo”. (op. cit.; p. 198).

De la auto-ego-referencia y el auto-ego-centrismo surge el principio de exclusión, por el cual “todo sujeto excluye a cualquier otro sujeto de su puesto de sujeto”, lo cual hace que cada ser viviente sea irremplazable e irreproducible, “único para sí mismo”.

“El ego es a la vez *Mí* y *Yo*. *Mí* y *yo* son identificables, permutables, unibles y, sin embargo, se pueden distinguir el uno del otro. *Mí* acentúa una dimensión de objetivación y de permanencia mientras que *Yo* acentúa la idea de ocupación instantánea en el momento del enunciado, del puesto del sujeto por el locutor”.

(MORIN, 1997; p. 200)

La ego-auto-referencia, la ego-auto-finalidad y autotranscendencia, el ego-auto-centrismo, son características que definen al sujeto y de las cuales se deriva –al mismo tiempo que estas son derivadas de– la autoafirmación del *YO*, del *Mí*, del *Sí* mismo como distinto a todos los demás seres incluyendo a los de su misma especie.

“Es cierto que ningún sujeto viviente, salvo el hombre, puede expresar con el lenguaje su cualidad de sujeto. Pero todo sujeto viviente lo expresa en su ser, su organización, su computación, su comportamiento.”

(MORIN, 1997; p. 202)

Esta auto-afirmación del *Yo*, del *Mí*, del *Sí*, mismo por parte del sujeto viviente se expresa únicamente en el ser humano a través del lenguaje, pero se expresa en el ser, en la organización, en la computación y en el comportamiento de todos los seres vivos, por lo que podemos entonces aplicar la definición de sujeto a todo viviente y afirmar entonces, como se decía al inicio de este apartado, que esta idea de sujeto es biológica y no metafísica. En la sección siguiente veremos de qué manera se deriva la idea de sujeto humano, de esta idea genérica de sujeto viviente en la que está enraizada.

“En adelante, resulta concebible hacer comunicar la noción biológica y la noción antropológica de sujeto sobre la base de una identidad fundamental de estructura (referencia-a-sí, egocentrismo, principio de exclusión). Es cierto que es la consciencia humana la que produce el concepto de sujeto. Pero al mismo tiempo la concepción humana del sujeto puede aparecernos no ya como la base primera, sino como el desarrollo último de la cualidad de sujeto. Y nosotros, individuos-sujetos-humanos, disponemos necesariamente en nosotros de las cualidades fundamentales bio-lógicas del sujeto.”

(MORIN, 1997; p. 202)

Por lo pronto solamente adelantamos con esta cita, la idea de que Morin no reduce, de ninguna manera, la idea de sujeto humano a esta concepción biológica, ni niega que sea la consciencia la que produce “el concepto” o las distintas aproximaciones a la comprensión de lo que significa ser sujeto, sino que persigue enraizar este futuro desarrollo de una noción antropológica o filosófica de sujeto humano en esta definición genérica de sujeto viviente, para que seamos capaces de cambiar nuestra concepción y veamos esta concepción antropológica o filosófica de sujeto —como la veremos en el siguiente apartado de este capítulo y en la perspectiva de Lonergan al respecto— ya no “como la base primera, sino como el desarrollo último” de la cualidad de sujeto.

“El egocentrismo se incluye en un sociocentrismo, y de este modo vemos “un Mí que es un Nosotros y un Nosotros que es un Mí” (Hegel)”
(MORIN, 1997; p. 204)

“El nosotros en Mí no anula el Mí ni ocupa el puesto del Yo. Pero el Nosotros puede poseer al sujeto incluyéndose él e incluyéndolo en Sí”
(MORIN, 1997; p. 204)

Para completar esta visión del sujeto, es necesario añadir que el principio de exclusión que nace de la autoafirmación del sujeto como centro de su universo y como distinción del Sí, respecto al No Sí, que hace en todos sus actos de computación y decisión todo sujeto viviente, se corresponde, de manera concurrente, complementaria, antagónica, el principio de inclusión que nace de que todo egocentrismo incluye un sociocentrismo, que todo Mí es también un Nosotros. Por este principio de inclusión el sujeto viviente es capaz de abrirse a los demás sujetos vivientes y de convivir con ellos, construyendo asociaciones, solidaridades, cooperación, articulación e incluso siendo capaz de altruismo.

Estos dos principios, el de exclusión y el de inclusión están presentes y definen a todo sujeto viviente, generando con ello la tensión individuo-grupo, presente en todos los ecosistemas.

“Por tanto, cada ser viviente es portador a la vez de un principio de exclusión del otro, incluso de su gemelo, fuera de su puesto de sujeto, y de un principio de inclusión de sí en un circuito, una comunidad, una entidad transindividual y transubjetiva”.
(MORIN, 1997; p. 205)

“Cada ser viviente integrado en un ser de grado superior
(la célula en el organismo, la hormiga en el hormiguero),
está condenado a la vez al egoísmo y al altruismo”.
(MORIN, 1997; p. 244)

Estos dos principios – el de exclusión y el de inclusión- definen entonces esta tensión dialógica entre egoísmo y altruismo que se da en todos los seres vivientes que son, desde esta definición, sujetos. Sujetos de primer grado o tipo como los organismos unicelulares o de segundo grado o segundo tipo como los multicelulares, los animales, el ser humano.

Sintetizando y para terminar este apartado, afirmamos con Morin los caracteres multidimensionales del sujeto (Datos tomados de la p. 232 de la obra citada):

1. El sujeto es un concepto lógico por su carácter auto-referente distribuidor de valores.
2. El sujeto es un concepto organizacional en el sentido de que es inherente y necesario a la auto-geno-feno-organización, que tenemos que reconocer ahora como auto-(geno-feno)-organización.
3. El sujeto es un concepto ontológico en el sentido de que su afirmación individual egocéntrica es inherente y necesaria para la definición del ser viviente.
4. El sujeto es un concepto existencial porque, como acabamos de ver, cada uno de sus rasgos constitutivos comporta una dimensión existencial.

En conclusión, podemos decir que se ha afirmado el carácter plenamente biológico del sujeto viviente. El sujeto no es más una entidad abstracta definida desde principios conceptuales generales y desarraigado de su condición cósmica y terrestre. Es ahora un ser concreto que se concibe desde sus características estructurales y organizacionales básicas. Un ser concreto del que nace una idea objetiva que puede y debe ser plenamente aceptada por las ciencias tanto naturales como humanas. Esta noción de sujeto es de hecho un puente que puede articular a las ciencias naturales con las ciencias humanas devolviendo al sujeto a su puesto como centro de la reflexión. Porque desde esta visión, el sujeto no procede “de más allá o de algo por encima de la vida. No procede de un reino trascendente. Nace de la vida...” (op. cit.; p. 233)

2.3. Distintos del cosmos y de la vida: Seres humanos.

2.3.1. *El punto de partida: ser sujeto.*

“Así, yo soy un ser-sujeto constituido por treinta mil millones de seres-sujetos (células) que viven cada uno su vida y su muerte en mí, y soy un momento ínfimo en la vida de un ser-sujeto social que vive la vida y la muerte de mis congéneres como si fuera la mía”.
(Morin, 1997; p. 306)

“El sujeto no constituye ni una esencia ni una sustancia; se trata de una cualidad o modalidad de ser, propia del individuo viviente, unida indisolublemente a la auto-(geno-feno)-organización... por ello no existe egocentrismo puro, auto-referencia pura, sino ego-auto-eco-centrismo y auto-exo-referencia. El individuo sujeto es inseparable de genos y oikos”.
(Morin, 1997; p. 210)

El punto de partida que no se suprime, sino que se asume y se amplía y complejiza aún más en el ser humano, es el arraigo cósmico de nuestro ser físico y el arraigo a la naturaleza de nuestro ser biológico. Los sujetos humanos somos paradójicamente un “sistema de sistemas”, una “polimáquina viviente” constituida de millones de sujetos autónomos pero interdependientes que son nuestras células y al mismo tiempo un componente mínimo y elemental de un macrosistema –una “entidad del tercer tipo”- llamado sociedad. En esta paradójica estructura, yo no soy consciente de mis células ni ellas de mí –“los treinta millones de células de Romeo no saben que él está enamorado de Julieta, ni Romeo sabe de la vida de sus treinta millones de células”-, así como yo puedo operar sin caer en la cuenta plenamente del funcionamiento y la complejidad social y la sociedad puede seguir operando sin ser consciente de mi presencia y aportación o de mi muerte y desaparición. Sin embargo, un sujeto humano no puede ser, su existencia no puede perdurar sin la existencia y la acción coordinada de sus treinta millones de células y sus treinta millones de células dependen de algún modo también para mantener su existencia, de la existencia de este sujeto humano. Igualmente la sociedad depende para existir de la existencia y la operación articulada de todos los sujetos individuales que la componen, al mismo tiempo que los sujetos dependen del tejido social para poder aspirar al mantenimiento de su existencia.

De esta manera se manifiesta en la realidad del dinamismo viviente la existencia del sujeto humano individual, que no es una esencia ni una substancia sino una “modalidad o cualidad de ser propia del individuo viviente”. Esta modalidad de ser llamada sujeto se encuentra íntimamente unida al fenómeno de auto-(geno-feno)-organización, pero esta liga ya vimos, está determinada por los principios simultáneos, concurrentes y antagonistas de exclusión e inclusión, por lo que el sujeto no es puramente egoísta o puramente auto-referencial sino ego-auto-eco-céntrico, es decir, centrado en sí mismo al mismo tiempo que dependiente del eco-sistema o entorno en el que vive, y también auto-exo-referencial, es decir referido siempre, simultáneamente, a sí mismo y al entorno conformado por todo lo que lo trasciende.

Este es, como afirmamos antes, el punto de partida, pero de ninguna manera agota la idea de sujeto humano que es una idea que está simultáneamente arraigada a esta realidad física y biológica pero desarraigada de estas realidades por la consciencia y el lenguaje.

2.3.2. Arraigo-desarraigo: ser sujeto humano.

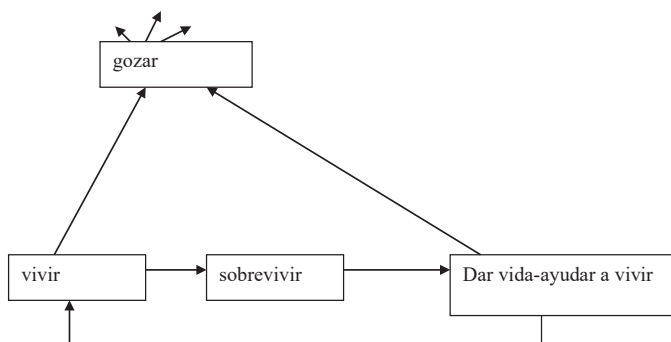
“Son los animales superiores quienes han desarrollado
no sólo la organización viviente sino el vivir....
Nacer, existir, morir, adquieren su sentido pleno
y fuerte en los altos desarrollos de la vida”.
(MORIN, 199; p. 455)

“El ser que nace no ha pedido vivir, pero tan pronto
como nace sólo pide vivir.
Ningún viviente ha querido vivir, y sin embargo,
todo viviente quiere vivir.”
(MORIN, 1997; p. 456)

El sujeto humano es un sujeto plenamente arraigado a la naturaleza a través del fenómeno de la auto-eco-ego-feno-organización, pero es un ser que inicia un camino para convertirse en un “metapunto de vista”, en un “metadesarrollo” de la vida, un camino que lo va a llevar también a un desarraigo del universo y de la vida a partir de la consciencia y del lenguaje que conforman una especie de “segunda naturaleza” en la especie humana. El camino inicia de alguna manera en el desarrollo del vivir y en el deseo de vivir. Este desarrollo es todavía compartido por el humano con otros animales superiores, pero marca ya una primera distancia de todos

los demás seres vivos. En efecto, los animales superiores y el ser humano en particular, no solamente desarrollan la organización viviente sino que desarrollan el vivir: nacer, crecer, desarrollarse, morir, adquieren como dice Morin, un sentido pleno en estos animales superiores y adquieren por la consciencia, en el ser humano, un significado que trasciende lo físico y lo biológico.

Como todos los seres vivos, como todos los sujetos, el sujeto humano “vive para vivir”, como todos los seres vivos, el humano que no ha pedido vivir, tan pronto como nace, sólo pide vivir, desea vivir. Pero en el ser humano este “vivir para vivir” adquiere un sentido más amplio y profundo porque tiene que ver no solamente con sobrevivir, sino con dar vida, con ayudar a vivir a otros, con gozar de la vida. El deseo de vivir adquiere una intensidad y un significado mucho más pleno en el sujeto humano que “no vive para sobrevivir, sino que sobrevive para vivir” y vivir se entiende entonces como algo que tiene una finalidad, una finalidad interna al sujeto individual y una finalidad externa, que lo trasciende (Ver cuadro tomado de op. cit. p. 468).



“Porque muere sin cesar, la vida es renacimiento permanente.
 Porque renace sin cesar, la vida es naturaleza, en el sentido
 literal del término: lo que siempre está naciendo.”
 (MORIN, 1997; p. 459)

En ese sentido, la vida del sujeto humano es naturaleza, porque renace sin cesar, pero también es cultura, porque tiene un significado e implica una valoración y una expresión simbólica que es propia y única en esta especie. Desde este ángulo, existe una “superioridad del cerebro-espíritu” humano. Esta superioridad consiste en que puede “organizar re-

presentaciones”, expresar simbólicamente y mediante el lenguaje, lo que va viviendo, incluyendo la muerte. Por otra parte, este cerebro-espíritu humano tiene al mismo tiempo una inferioridad estructural pues es capaz de generar estas representaciones pero es incapaz de generar realmente vida. (op.cit. ; p. 217)

“La consciencia es la emergencia más notable de la mente humana. Producto/productora de una actividad reflexiva de la mente sobre sí misma, sobre sus ideas, sobre sus pensamientos, la consciencia se confunde con esta reflexividad activa”.

(MORIN, 2003; p. 44)

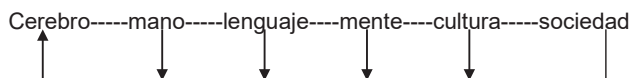
Sin embargo es esta característica distintiva, la del cerebro-espíritu y su capacidad recursiva-reflexiva, la de la consciencia que es la característica más notable y distintiva de la mente humana, la que concreta el camino del desarraigo humano respecto del cosmos y de la vida, el que le da la posibilidad de dar esta mayor plenitud al vivir y al deseo de vivir y promueve el surgimiento de la cultura que es el sistema que articula todas las representaciones humanas de este vivir, de este deseo de vivir.

“De este modo, la hominización biológica fue necesaria para la elaboración de la cultura, pero la emergencia de la cultura fue necesaria para la continuación de la hominización hasta neandertal y sapiens. A partir de ahí empezamos a percibir la relación en bucle entre naturaleza y cultura”.

(MORIN, 2003; p. 36)

El sujeto humano es un ser “cien por ciento biológico y cien por ciento cultural”, la hominización biológica está relacionada con la cultura porque fue esta la que hizo posible que emergiera la cultura, pero la emergencia de la cultura se convirtió en un factor que también incide sobre la hominización biológica y que orienta su desarrollo.

“De este modo, el gran despegue de la hominización hacia la humanidad está animado por el nuevo complejo:



A partir de ahí, la humanidad no se reduce de ningún modo a la animalidad, pero sin animalidad no hay humanidad”, afirma Morin el “La humanidad de la humanidad” (2003, p. 37).

En el mundo animal hay preculturas, dice nuestro autor, pero la cultura propiamente dicha depende del lenguaje de “doble articulación” que es una característica propiamente humana. Es la cultura la que desarrolla el mito y las técnicas para transformar la naturaleza y construir vida propiamente humana en ella. *Homo sapiens* no puede realizarse como ser plenamente humano si no es por y dentro de la cultura. El lenguaje, este lenguaje complejo de “doble articulación”, aparece en el desarrollo de la hominización y le va a imprimir un sello distintivo a este desarrollo ya que está en el núcleo de todas las sociedades humanas, y su estructura básica es compartida en las lenguas de todas las culturas, incluyendo las más arcaicas.

“El capital humano primero es la cultura. El ser humano sería sin ella un primate del más bajo rango.

La cultura llena un vacío dejado por la juvenilización y el inacabamiento biológico.”

(MORIN, 2003; p. 40)

La cultura se convierte entonces en el capital humano primigenio, en aquello que hace que el ser humano pueda irse progresivamente humanizando en el proceso de hominización y dejando detrás su condición inicial de primate. La cultura es la que suple incluso las carencias y desventajas de carácter físico y biológico que presenta la especie humana respecto a otras especies animales y que sin ella, lo pondrían en franca desventaja y riesgo de extinción.

Morin sostiene que es la cultura lo que nos permite aprender y conocer, pero al mismo tiempo es lo que “impide aprender y conocer fuera de sus imperativos y sus normas”, se presenta aquí un antagonismo entre la mente autónoma y la cultura, que es estructural e inevitable: no es posible para un sujeto humano aprender y conocer sin una cultura pero al mismo tiempo, la cultura le restringe al sujeto humano su posibilidad de aprender y conocer fuera de sus marcos y normas. Existe entonces un “imprinting” cultural del que ningún ser humano puede escapar –si quiere seguir siendo humano– y es por ello que se han desarrollado las teorías del determinismo cultural, que niegan toda posibilidad de autonomía al sujeto respecto de la cultura en la que nace y crece. Se ha señalado ya la oposición de la visión moriniana a estos determinismos y su raíz en

la racionalidad reductora y simplificadora. La visión de complejidad es capaz de asumir este antagonismo y comprender que el ser humano está totalmente condicionado por su cultura y es al mismo tiempo, capaz de trascenderla.

El lenguaje es este puente entre lo biológico, lo humano, lo cultural y lo social, es la condición de posibilidad de la cultura. El lenguaje llamado natural, que es de hecho cultural como afirma Morin, "es de una complejidad extrema, de hecho mucho más complejo que los lenguajes formalizados" (op. cit.; p. 42), lo que Lonergan explicaría, se debe a la inmensa capacidad de connotación que tiene este tipo de lenguaje por carecer –no es una limitante sino una característica propia– de un "alto control del significado". El lenguaje es lo que permite la emergencia de la mente humana tal como la conocemos y la ejercitamos, es por ello que Morin afirma que: "El hombre se ha hecho en el lenguaje, que ha hecho al hombre. El lenguaje está en nosotros y nosotros estamos en el lenguaje" (op. cit. P. 42).

"Los tres términos cerebro-mente-cultura son inseparables. Una vez sumergida la mente, retroactúa sobre el funcionamiento cerebral y sobre la cultura. Se forma un bucle entre cerebro-mente-cultura, en el que cada uno de estos términos es necesario para cada uno de los otros."
(MORIN, 2003; p. 43)

Nos encontramos entonces con una primera relación "triúnica" que define al sujeto humano: la relación cerebro-mente-cultura como entes inseparables que retroactúan unos sobre otros y que son necesarios cada uno para la existencia y desarrollo de los otros. El sujeto humano es, simultáneamente cerebro-mente-cultura.

Una segunda relación triúnica, a la que Morin llama "la trinidad humana" –o también "triunidad humana"– es la que relaciona en bucle los términos individuo-sociedad-especie. En efecto, esta es una relación definitoria de lo que significa ser sujeto humano. Contra las teorías simplificadoras que se empeñan en enfocar su mirada en uno de estos elementos de manera aislada y pretenden definir al sujeto humano desde ella – como individuo solamente (la Psicología por ejemplo), como sociedad exclusivamente (la Sociología), como especie (la Biología)– la perspectiva de complejidad afirma la realidad del sujeto humano como ser que se define como individuo-sociedad-especie de manera simultánea, dialógica, recursiva.

”Cuando dirigimos una mirada psicológica, el individuo aparece en su autonomía y sus caracteres distintos, y en el límite, la sociedad desaparece, pero cuando dirigimos una mirada sociológica, el individuo se desvanece, o como máximo no es sino un ejecutante zombi del determinismo social”.
(MORIN, 2003; p. 58)

Lo humano, el sujeto humano, se define primariamente como esta trinidad individuo-sociedad-especie en la que el individuo es solamente una parte. Como decíamos se trata de una relación dialógica y recursiva, en la que cada uno de estos términos, cada uno de estos rasgos, contiene a los demás. No solamente los individuos están en la especie o pertenecen a la especie, la especie está en los individuos. No sólo los individuos están en la sociedad, la sociedad está en los individuos imprimiendo en ellos su cultura desde el momento de su nacimiento. Es así que “...la especie produce a los individuos que producen la especie, los individuos producen la sociedad que produce los individuos...” (op. cit.; p. 58).

“La humanidad emerge de una pluralidad y de un ajuste de trinitades:
-La trinidad individuo-sociedad-especie
-La trinidad cerebro-cultura-mente
-La trinidad razón-afectividad pulsión...”
(MORIN, 2003; p. 57)

Una tercera “trinidad” define al sujeto humano: la trinidad razón-afectividad-pulsión que emerge de nuestro cerebro triúnico conformado por el cerebro “reptiliano” arcaico –paleocéfalo- que se mueve a través de pulsiones vitales, el cerebro heredado de los antiguos mamíferos –mesocéfalo- que une la afectividad con la memoria de largo plazo y es la parte más afectiva y el cerebro propiamente humano –neocórtex- que es el lugar de las aptitudes analíticas, lógicas y estratégicas (Morin, 1999; pp. 103-104).²⁶ Racionalidad, afectividad y pulsión coexisten en la mente humana y tienen un continuo rejuego e interacción en la que no siempre sale victoriosa la razón, ya que en muchos momentos de la vida de un sujeto humano, su conducta será guiada por la afectividad o por la pulsión.

26 Morin toma esta estructura de la teoría de Mc Lean desarrollada por Laborit y señala que aunque ha sido desechada por las ciencias y su visión de los tres cerebros superpuestos ha sido superada, la idea resulta ilustrativa de una unitas multiplex del cerebro humano que ha superado pero no abolido la herencia del cerebro animal. Sostiene por tanto más que la teoría en sí, la idea de esta trinidad entre pulsión-afectividad-racionalidad.

Tenemos entonces una primera caracterización del sujeto humano más allá de su naturaleza como sujeto viviente compartida con los demás vivientes. Esta caracterización está constituida por las tres trinitades mencionadas. El sujeto humano es entonces: cerebro-mente-cultura, individuo-sociedad-especie, razón-afectividad-pulsión.

Esta primera caracterización nos lleva a un punto crucial que nos permitirá avanzar en la comprensión de lo humano: la visión de la paradójica condición de la diversidad y la unidad humanas.

En efecto, a partir del análisis de las tres trinitades, podemos llegar a tener un panorama amplísimo sobre las enormes diversidades que existen tanto en los seres humanos individualmente considerados, como entre las diferentes razas, sociedades y culturas. Innumerables son las diferencias de carácter psicológico –temperamentos, comportamientos, condicionamientos, temores, aspiraciones, deseos diferentes- de carácter histórico –mitos fundadores, héroes que aglutinan, hechos, procesos vividos por los antepasados, legado histórico distintivo- , de orden cultural –valores, creencias, dioses, costumbres totalmente diversas- e incluso hay enorme diversidad en las “formas en que la consciencia es historizada, sociologizada, ecologizada...” (op. cit.; p. 65).

Sin embargo y frente a todas estas diferencias, frente a o quizá como fuente de esta enorme diversidad humana existe una “unidad genérica” que nos hace sentirnos parte de la misma especie y asumirnos en un destino común. Esta unidad genérica, dice Morin, supera y engloba el término genético. “Concierne a la fuente generadora y regeneradora de lo humano, más acá y más allá de las especializaciones, los cierres, las compartimentaciones”. (op. cit.; p. 66)

“Cada individuo se vive y experimenta como sujeto singular,
y esta subjetividad singular, que diferencia a cada uno de otro,
es común a todos”.
(MORIN, 2003; p. 66)

Esta unidad en la experiencia de ser sujetos, que es a la vez experiencia de intersubjetividad, experiencia de estar ligados o de pertenecer a una colectividad de semejantes, es la unidad genérica de la cual parte toda la diversidad humana. Este elemento, como se verá más adelante, es un punto de convergencia fundamental que nos permitirá articular las visiones de Morin y de Lonergan en una perspectiva única que nos permita repensar a los sujetos de la educación.

Esta unidad genérica fundamental se expresa en el hecho de que “todo cerebro humano dispone de las mismas competencias fundamentales” y estas competencias son las que permiten la creación y expresión de la diversidad de contenidos, aplicaciones, ejecuciones. Esta es la expresión que podríamos llamar “unidad cognitiva” del sujeto humano.

“De este modo, todos los humanos tienen en común los rasgos que hacen la humanidad de la humanidad: una individualidad y una inteligencia de tipo nuevo, una cualidad cerebral que permite la aparición de la mente...la cual permite la aparición de la consciencia”.
(MORIN, 2003; p. 67)

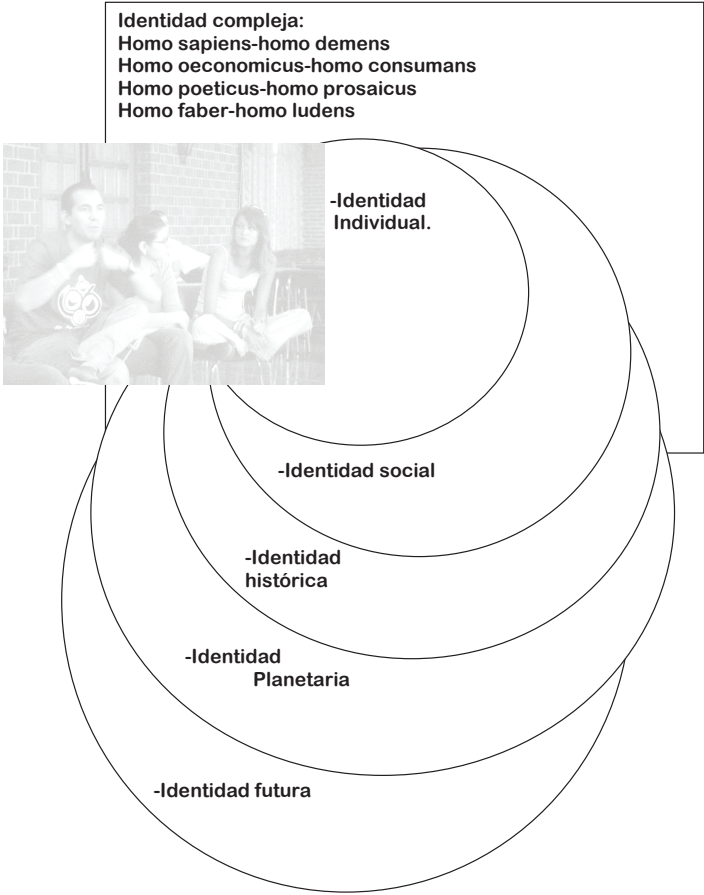
Además de esta expresión de la unidad genérica como “unidad cognitiva”, está también la “unidad afectiva” del ser humano que como muestra Morin, está hoy establecida a partir de los estudios de etología infantil que han demostrado la existencia por naturaleza en los sujetos humanos, el sentido de la intersubjetividad y de la comunicación. Estos estudios muestran además la universalidad de los grandes sentimientos como “el amor, la ternura, la afección, amistad, odio, respeto, desprecio...” (ibid). Dice Morin al respecto: “Paul Eckman ha descubierto que la expresión de seis emociones de base (disgusto, alegría, cólera, miedo, tristeza, sorpresa) era análoga en todos los humanos arcaicos y modernos”. (ibid).

Una tercera expresión de la unidad genérica humana es la unidad ante la muerte. Edgar Morin mismo, en su estudio sobre “El hombre y la muerte” (1994), distingue dos formas universales de creencia en una vida tras la muerte en las distintas sociedades arcaicas: la del doble que deviene espectro y fantasma y la de la muerte renacimiento. El desarrollo histórico y cultural va diversificando las representaciones y las formas de significar y vivir el hecho de la muerte. Sin embargo, los seres humanos vivimos la misma experiencia de la muerte y eso nos da un elemento más de unidad en la diversidad.

Existen además dos formas adicionales de expresión de esta unidad genérica que son la unidad cultural y la unidad sociológica. En “La humanidad de la humanidad” se plantea como existe la unidad fundamental en el hecho de ser culturales y en el hecho de que todas las culturas tienen una misma base común e incluso comparten expresiones concretas como la poesía, la música, el canto, la religión, la técnica, la magia, el rito, el culto, el sacrificio. En cuanto a la unidad sociológica, se plantea la idea de

que existe un “modelo universal de sociedad” (arché-sociedad) que se ha mantenido por varias decenas de millares de años a pesar de las transformaciones históricas, en todo el planeta.

2.3.3. Las identidades humanas



“El hombre es racional (sapiens), loco (demens), productor, técnico, constructor, ansioso, gozador, extático, cantante, danzante, inestable, imaginante, fantasmante, neurótico, erótico, destructor, consciente, inconsciente, mágico, religioso”.

(MORIN, 2003; p. 71)

La racionalidad simplificadora y reductora enfatiza la visión del ser humano desde una dimensión y esta dimensión tiene que ver siempre con el ángulo del orden, pues como ya se ha mencionado, en esta mentalidad no cabe el orden sino como desviación indeseable. De esta manera, el ser humano es “animal racional” –excluyendo la parte irracional que todos los humanos también tenemos–, “animal económico” –excluyendo la parte de dilapidación y desperdicio que todos los humanos vivimos–, “animal social” –excluyendo la identidad y autonomía individual que todos los humanos compartimos–, “animal productor o trabajador” –excluyendo la dimensión del juego que todos los humanos también mostramos–, animal poético –excluyendo la dimensión prosaica u ordinaria de la existencia humana que sin duda también es evidente–.

La visión de complejidad integra en un bucle recursivo estas dimensiones humanas que son contradictorias, antagonistas y que sin embargo, coexisten en todo ser humano y en todos los seres humanos y son parte de su identidad. Coexisten y se retroalimentan, se retro-producen una a la otra y contribuyen ambas, al desarrollo o a la decadencia del sujeto humano individual y de las sociedades humanas.

Es así que Morin afirma la plural identidad del sujeto humano que es al mismo tiempo:

- Homo sapiens-homo demens
- Homo oeconomicus-homo consumans
- Homo faber-homo ludens
- Homo poeticus-homo prosaicus

El sujeto humano es todo esto simultáneamente y del ejercicio de todas estas dimensiones actuando de manera dialógica y recursiva va produciéndose el devenir humano, expresado en una historia personal o en la historia de una civilización o en la historia de la humanidad como universal concreto.²⁷

El desarrollo de la humanidad es fruto de la parte sapiens –de la racionalidad, la organización, el orden– pero también de la parte demens– la desmesura, la capacidad de arriesgar, de romper esquemas–, es fruto de la parte económica –el orden de la producción y distribución de los bienes– pero también de la parte dilapidadora y consumista –el derroche, la falta de cuidado de los recursos naturales, la desigualdad en la distribución de

27 Este término es usado tanto en Lonergan como en Morin, con pequeñas diferencias de comprensión pero con el mismo significado de fondo.

la riqueza-, se produce por la dimensión del trabajo y la técnica de *faber* –la industria, la tecnología, el comercio, la artesanía- pero también por la dimensión lúdica –la capacidad de jugar, de divertirse, de vivir por vivir-, se debe tanto a la parte poética –el arte, la visión estética de la vida, la búsqueda de armonía, el estado emocional- como a la parte prosaica – lo utilitario y meramente funcional, lo que tiene que ver con las actividades destinadas a sobrevivir, a ganarse la vida-.

“El ser humano está bipolarizado entre *demens* y *sapiens*.
Aún más, *sapiens* está en *demens* y *demens* está en *sapiens*,
formando un yin yang, conteniendo cada uno al otro.”
(MORIN, 2003; p. 158)

Es así que demasiada racionalidad puede obstaculizar el desarrollo plenamente humano y volver todo rígido y previsible, mientras demasiada desmesura o irracionalidad puede también provocar la decadencia convirtiendo todo en simple caos. Lo mismo sucede con las demás interacciones entre dimensiones humanas: tiene que haber un equilibrio, siempre inestable y en tensión, entre lo lúdico y lo técnico, entre lo prosaico y lo poético, entre lo económico y lo dilapidador para poder existir un devenir de la complejidad humana que tenga probabilidades de apuntar al desarrollo. Como afirma Morin (op. cit.; p. 159) en este sentido: “La vida totalmente racional, técnica, utilitaria, no sólo sería demente, sino inconcebible. Una vida sin ninguna racionalidad sería imposible.”

“Si *homo* es a la vez *sapiens* y *demens*, afectivo,
lúdico, imaginario, poético, prosaico, si es un animal
histérico, poseído por sus sueños y sin embargo,
capaz de objetividad, de cálculo, de racionalidad,
es que es *homo complexus*”.
(MORIN, 2003; p. 158)

En síntesis, el ser humano es una combinación de múltiples dimensiones que interactúan simultáneamente de manera dialógica y recursiva en el sujeto humano individual y en la especie humana. El ser humano es: *homo complexus*.

“Sería irracional, loco y delirante ocultar
el componente irracional, loco y delirante
de lo humano”.
(MORIN, 2003; p. 131)

En este ser homo complexus, se inscribe la cuestión de la intersubjetividad humana. El ser humano es uno, irreductible, capaz de autoafirmarse como el centro de su universo y sin embargo, está también estructuralmente, inevitablemente abierto a los demás seres humanos. “El otro es a la vez, el semejante y el desemejante “ (op. cit. p. 84), es el que “no es YO”, el “distinto a mí”, el “desconocido”, pero al mismo tiempo el que “es como YO”, “parecido a mí”, “entrañable”. Dice Morin que “la relación con el otro está inscrita virtualmente en la relación con uno mismo” y por ello, el sujeto está en el mundo gracias a su apertura intersubjetiva. No habría posibilidad de existencia del sujeto si no es inserta en el tejido de la intersubjetividad.

“El sujeto emerge al mundo al integrarse en la intersubjetividad. La intersubjetividad es el tejido de existencia de la subjetividad, el medio de existencia del sujeto, sin la cual él perece.”
(MORIN, 2003; p. 85)

De esta intersubjetividad que es estructural, original y originante del sujeto humano –en esto hay plena coincidencia también con Lonergan– se produce la posibilidad de comprensión entre sujetos humanos que no está garantizada por la mera intersubjetividad espontánea sino que requiere del esfuerzo del sujeto por reconocer al otro como igual, y eventualmente ser capaz de amarlo como “alter ego”, como otro sí mismo.

Sin embargo, de esta intersubjetividad original procede también el riesgo de ser “sujetado” desde el exterior, sojuzgado o poseído por los otros, por el otro, volviéndose prisionero o esclavo de sus intereses. Así como de la propia cualidad subjetiva surgen posibilidades de que el sujeto sea sujetado desde su propio interior, por la fuerza de su propio dispositivo egocéntrico, así también por la cualidad intersubjetiva del sujeto se producen las posibilidades de sujetamiento desde el exterior, al mismo tiempo que las enormes posibilidades de construir comunidad y solidaridad humanas.

A. IDENTIDAD INDIVIDUAL:

“Todo individuo es uno, singular, irreductible.
Y sin embargo, al mismo tiempo es doble,
plural, innumerable y diverso.”
(MORIN, 2003; p. 91)

El ser humano posee, por su cualidad de *homo complexus*, de “*unitas multiplex*”, una irreductibilidad y singularidad individual, pero al mismo tiempo, una “*identidad polimorfa*”. Todo individuo humano, todo sujeto humano individual muestra dentro de su unidad, una gran diversidad debida a varias diferencias entre las que se cuentan: la diferencia entre lo masculino y lo femenino, la edad, la dualidad interior, la influencia de los ancestros en la identidad del individuo, las multiplicidades internas que surgen en toda persona, los distintos roles sociales que tiene que cumplir a lo largo de su existencia.

“Cada humano, hombre y mujer, lleva en sí la presencia
más o menos sofocada, más o menos fuerte, del otro sexo.
Cada cual es en cierta manera hermafrodita.
Lleva esta dualidad en su unidad”.
(MORIN, 2003; p. 95)

Además de que la civilización y la cultura humanas son bisexuadas, es decir, están cargadas de significados y elementos que surgen de lo masculino y de lo femenino y que están constantemente inter-retroactuando entre sí, cada sujeto humano, en su identidad individual, lleva en sí mismo la presencia del otro sexo. Lo masculino está en lo femenino y lo femenino está en lo masculino tanto a nivel genético, anatómico, fisiológico como psicológico y cultural. Esta es una primera dualidad constitutiva de la identidad individual humana.

“Y sin embargo, a través de la multiplicidad sucesiva de edades,
cada cual, sin darse cuenta de ello, lleva en sí, presentes
en cualquier edad, todas las edades...De este modo,
el muy evidente ejemplo de las edades ilustra esta paradoja
fundamental del individuo humano: la no identidad en la identidad”.
(MORIN, 2003; p. 95)

El sujeto humano está marcado además en su identidad individual por las edades. El paso del tiempo por su existencia, el transitar de su existencia a través del tiempo va transformando sucesivamente, segundo a segundo, la estructura y las características físicas, psíquicas, fisiológicas, culturales, del sujeto. Sin embargo, a pesar del paso de la edad y de los cambios que se dan con ella, se mantiene la identidad básica del sujeto. Esta especie de no identidad en la identidad, es una paradójica condición de la identidad individual humana que hace que como afirma Zubiri, un ser humano al pasar el tiempo: “sin ser lo mismo, sea el mismo”.

“La noción de sujeto que unifica al ser individual, comporta no obstante una dualidad interior”.
(MORIN, 2003; p. 95)

El sujeto humano es plenamente una unidad y sin embargo, padece o experimenta de dualidades internas. La dualidad cuerpo-mente es una de ellas, muy patente en la existencia. Además de ella, existe la dualidad entre el sentir, el mundo afectivo y el pensar, el mundo de la razón o la dualidad entre el querer y el actuar –la inconsistencia de la acción moral humana-, y muchas otras dualidades interiores que van constituyendo la experiencia del sujeto, al mismo tiempo que configuran su unidad indivisible.

“La identidad personal se define en primer lugar por referencia a los ancestros y a los padres...De hecho, en cierto modo, nuestros parientes y nuestros ascendentes están en nosotros: sus marcas, estrechamente asociadas en nuestro genoma, resucitan sin cesar su presencia en nosotros. Llevamos de manera confusa, indistinta, esta multiplicidad de seres que de este modo sobreviven más allá de su muerte”.
(MORIN, 2003; p. 96)

Existe además esa “presencia silenciosa del pasado” en nuestro presente. Una presencia que es la carga que sobre cada uno de nosotros dejan sentir nuestros antepasados. De alguna manera como afirma Morin, “nuestros ancestros están en nosotros” y somos de algún modo, en nuestra unidad individual, “una multiplicidad de seres que...sobreviven más allá de su muerte”.

“...en un mismo individuo pueden habitar dos personalidades distintas e ignorarse entre sí”.
(MORIN, 2003; p. 98)

En todo individuo humano se da también la presencia de dos o más personalidades o modos de ser que coexisten y se manifiestan en distintos momentos de la vida o en diferentes circunstancias existenciales. Esto no es solamente el hecho de que existan patologías de doble o múltiple personalidad, sino la realidad interior de cada ser humano “normal” en la que cohabitan de manera más o menos inconsciente, personalidades diferentes.

“A esta multiplicidad de personalidades se añade, en nuestra civilización, la multiplicidad de roles sociales, y en ocasiones ambos interfieren...René Girard puso muy justamente de relieve la importancia de la mimesis en los comportamientos humanos, en particular en los rivalitarios”.
(MORIN, 2003; p. 101)

El individuo humano vive también la paradoja entre su identidad personal, única, singular, irreductible y la multiplicidad de roles sociales que tiene que asumir para desenvolverse, sobrevivir y construir una vida propia. En esta multiplicidad de roles sociales se va dando de manera diversa y en distintos grados, el fenómeno de la “mimesis” por el cual un sujeto va “asumiendo o construyendo” personajes que le permiten de alguna manera identificarse, hacerse parte, insertarse en un medio social concreto. Al vivir en distintos medios y ambientes sociales y desarrollar diferentes personajes por los roles distintos que tiene que jugar, el sujeto humano individual se va convirtiendo en una especie de “personaje de personajes”. No es extraño desde este punto de vista que el origen etimológico más lejano de la palabra persona provenga del griego “prosopon” que significa máscara.

B. IDENTIDAD SOCIAL:

“Como el ser individual, el ser social es auto-eco-organizador”
(MORIN, 2003; p. 181)

“Una sociedad humana se autoorganiza y se autorregenera a partir de los intercambios y comunicaciones entre las mentes individuales”.
(MORIN, 2003; p. 182)

Del tejido intersubjetivo originante en el que se desarrolla la subjetividad, se deriva la identidad social del sujeto humano, una identidad que nace de las interacciones y comunicaciones que se dan entre las mentes individuales y de los patrones que van constituyendo estos intercambios. La sociedad es un sistema, un ser auto-eco-organizador que se autoorganiza y auto-regenera. Tres son los medios a través de los cuales se da esta autorregeneración:

“La sociedad se autorregenera y se autopertpetúa a la vez:
-Vía la transmisión de los caracteres adquiridos (cultura)
-Vía la reproducción sexuada
-Vía las interacciones entre individuos y entre individuos y sociedad”
(MORIN, 2003; p. 185)

Para este proceso de autorregeneración, la sociedad tiene como principio o fuente generadora a la cultura. La cultura “...integra a los individuos en la complejidad social y condiciona el desarrollo de su complejidad individual” (op. cit.; p. 185). La cultura va desarrollándose en la textura de una “noosfera”, un mundo de ideas de donde la sociedad va extrayendo “...identidad, protección, socorro.” (ibid)

“En el seno de toda sociedad, cada individuo es a la vez
un sujeto egocéntrico y un momento/elemento de un todo
sociocéntrico. Este todo constituye al mismo tiempo
un Nosotros...”
(MORIN, 2003; p. 186)

El sujeto humano individual es entonces, simultáneamente, un sujeto individual, irrepitable y centrado en sí mismo y un elemento de un todo que lo trasciende, que es la sociedad como un sistema, como un macro-organismo o “entidad del tercer tipo” que tiene vida propia y que sin embargo, no puede sobrevivir sin la concurrencia de los individuos que la conforman. La relación del individuo con la sociedad es hologramática, es decir, la sociedad que es el todo, se encuentra de algún modo inserta en el individuo que es la parte, y la parte que es el individuo se encuentra también inserta en el todo social. Esta relación es también recursiva y dialógica, porque no existe un determinismo social en el cual el individuo sea producido y conducido absolutamente por la sociedad sino que hay un bucle de producción mutua entre la sociedad y el individuo: los individuos producen a la sociedad que los produce. La relación sociedad individuo es entonces, al mismo tiempo complementaria y antagonista. Se trata de una relación que va cambiando en sus expresiones concretas a lo largo de la historia en las distintas formas de organización social, pero que es insoluble en la dinámica de la vida humana.

“¿El ser del tercer tipo es un sujeto en el sentido
en que hemos definido este término?
Al ocupar de forma exclusiva el puesto sociocéntrico,
el Estado detenta uno de los caracteres propios del sujeto.

Pero no dispone de un principio de inclusión, ni de consciencia de sí. Es el individuo humano el que permanece en la sede de la mente y de la consciencia. Y es una razón por la cual no podría ser totalmente sojuzgado. El ser social del tercer tipo tiene algo más y algo menos que el individuo humano (segundo tipo).”
(MORIN, 2003; p. 224)

Pero aunque exista esta relación indisoluble, aunque la sociedad funcione de algún modo también como un organismo vivo, como un sistema auto-céntrico y auto-referencial, aunque el Estado detente algunos caracteres propios de lo que se ha definido como sujeto, la sociedad como entidad del tercer tipo no puede ser considerada plenamente como un sujeto. Como afirma esta cita, es el “individuo humano el que permanece en la sede de la mente y la consciencia” y esta es una razón por la que el individuo humano no puede ser plenamente sojuzgado, porque el ser social del tercer tipo, tiene algo más y algo menos que el sujeto humano –del segundo tipo–.

C.- IDENTIDAD HISTÓRICA:

Otro de los rasgos definitorios del sujeto humano es la historicidad. Este destino histórico de la humanidad, afirma Morin, no era inherente a la humanidad que vivió decenas de milenios sin historia. La historia como tal hace erupción hace menos de 10,000 años. Surge a partir de la capacidad-necesidad humana de ir registrando –por el desarrollo del lenguaje y la cultura– su propio devenir. En este sentido, la historia como registro del devenir humano es reciente, pero la identidad humana que está marcada por la inevitable característica de ser “un ser en el tiempo”, es una identidad histórica por naturaleza.

”La historia es como un deshielo que liberó de forma caótica las potencialidades racionales, técnicas, económicas, imaginarias, creadoras, estéticas, lúdicas, poéticas de homo sapiens-demens, pero también y puede que sobre todo, la demencia y la desmesura, que se han desencadenado en forma de conquistas, masacres y destrucciones.

Se ha desarrollado como una sucesión de torbellinos que interfieren entre sí, suscitando una dialógica complementaria, antagonista de orden, desorden, organización y, prolongando

la del cosmos, una dialógica de génesis y aniquilación”.
(MORIN, 2003; p. 231)

El surgimiento de la historia, de la era llamada histórica –que no de la consciencia histórica que es un descubrimiento reciente que data de mediados del siglo XIX– es un disparador de las potencialidades humanas de todo tipo. Desata la racionalidad, la creatividad, la técnica, pero también la demencia y la desmesura que ha llevado a guerras y destrucción. Es una sucesión de “torbellinos” que responde a la misma dinámica orden-desorden-organización que tiene la dinámica del cosmos. Hasta determinada etapa del desarrollo de la historia, se privilegió la visión de determinismo y continuidad del flujo de acontecimientos humanos, despreciando el evento y el azar. Hoy sin embargo, desde una mirada compleja, es importante destacar el papel del evento inesperado y del azar en el devenir de la historia.

“La historia avanza, no de manera frontal, como un río majestuoso, sino por desviaciones que suscitan, o que son suscitadas por, eventos externos o internos. Es un curso sin cesar perturbado, modificado y contrariado”.
(MORIN, 2003; p. 238)

De manera que la historia es un flujo que avanza como un continuo pero que se desarrolla a partir de las desviaciones que suscitan o son suscitadas por el evento o incluso el azar, en la dinámica de la humanidad como colectividad y la incidencia de minorías de grandes personajes, de sujetos humanos considerados marginales o desviantes, pero que son los que aportan estos eventos o acciones que modifican el transcurso general de la historia.

De la misma manera que en la relación individuo-sociedad, se da una interacción dialógica, recursiva y hologramática, la dinámica historia-individuo se rige por la vinculación en la que la historia está presente en el individuo del mismo modo que el individuo está presente en la historia, la historia está produciendo a los individuos que a su vez están produciendo la historia en una relación complementaria y concurrente.

“La historia es una asombrosa, sombría, innoble, gloriosa aventura y no podemos decir adónde nos conducirá. Es el término de la historia el que, retroactuando sobre su curso hasta los orígenes, podría darnos su sentido”.
(MORIN, 2003; p. 249)

La finalidad de la historia, como la del sujeto humano no está pre-determinada sino que se presenta como una aventura por vivir que no tiene un sentido previsible. Es en el mismo devenir histórico que se está construyendo este sentido y definiendo esta finalidad. En este devenir se están expresando las realidades complejas y ambivalentes de la naturaleza humana, de manera que no existen leyes de la historia, como afirma Morin, “la única ley es que todo desarrollo comporta desorganización y degradación” (op. cit. p. 247)

Lo anterior lleva a Morin a una posición que se opone –del mismo modo que Lonergan– a la idea de progreso lineal. No hay progreso, sino un “doble juego entre progreso y regresión, civilización y barbarie, complejidad y destrucción, desorganización y reorganización...” (op. cit.; p. 248)

D.- IDENTIDAD PLANETARIA

“La prehistoria fue de hecho la primera mundialización.

Dispersó lo que la segunda, varios milenios después, iba a religar...antes incluso de que comience la historia, nuestra especie estableció sus colonias por todo el planeta.

En el curso de esta diáspora produjo una extraordinaria diversidad de lenguas, culturas, destinos, fuente de innovaciones y creaciones en todos los dominios, fuente también de desconocimientos recíprocos.

Los humanos separados han olvidado su identidad común y han devenido extraños los unos para los otros”.

(MORIN, 2003; p. 253)

El devenir de la humanidad en el tiempo está marcado por una serie de “diásporas” en las que la especie se ha ido dispersando y estableciendo en todo el planeta. La primera mundialización ocurre en la prehistoria con la dispersión del *homo sapiens* y se consolida un segundo momento de mundialización en el siglo XV con la aventura de los grandes navegantes que llegan a América, rodean África, y llegan a Asia y al lejano oriente. La mundialización se está consolidando en este cambio de época a través de los medios de transporte moderno y de la tecnología de comunicación que hace que se vaya construyendo esta “aldea planetaria” que está hoy en curso.

Esta dinámica de mundialización hace que se vaya poco a poco construyendo una nueva interacción dialógica, hologramática y recursiva que hace que el individuo humano forme cada vez más, parte del mundo y el mundo esté inserto cada vez más en el individuo humano, del mismo

modo que el mundo está cada vez más inserto en las naciones y las naciones están cada vez más insertas en el mundo. Tal es la fuerza de esta dinámica que el ex-secretario general de la ONU, Kofi Annan, llegó a declarar que: “Ir en contra de la globalización es como ir en contra de la ley de gravedad”.

En efecto, la situación de interacción cada vez más cercana y constante, de interdependencia cada día más estrecha entre todas las naciones y entre todos los individuos de todas las naciones, hace que se construya una verdadera “identidad planetaria” que es una de las dimensiones que definen la identidad del sujeto humano.

Morin señala que esta dinámica de mundialización se construye con base en dos hélices que son complementarias, concurrentes y antagonistas: la hélice de la conquista, la dominación, el poder económico que sin duda mueve poderosamente la construcción de esta identidad planetaria en función de intereses económicos y de expansión de los mercados capitalistas, y la hélice que surge a partir de esta primera dinámica y que es la de la cultura de derechos humanos, tolerancia, cuidado del planeta, etc.

La primera hélice se centra en el desarrollo del *homo oeconomicus*, del *homo sapiens*, del *homo prosaicus*, mientras la segunda se enfoca al desarrollo del *homo ludens*, del *homo poeticus*.

“Por ello se ve cada vez mejor que hay dos mundializaciones
en una: una que es principalmente técnica y económica,
fundada en la ganancia, la otra en la que se esboza una consciencia
de pertenencia a una patria terrestre y que prepara una ciudadanía planeta-
ria...Las dos mundializaciones antagonistas son inseparables...
La segunda mundialización progresa al mismo tiempo que la primera”
(MORIN, 2003; p. 263)

El reto que plantea la identidad planetaria es el de conciliar estas dos mundializaciones de manera que sin desdeñar el desarrollo económico, técnico y práctico se puedan construir condiciones para la fraternidad, la solidaridad y la comprensión humana a partir de una consciencia compartida de la pertenencia a una “Tierra-patria”. “El problema no es técnico. El problema es que no es técnico” (op. cit.; p. 265)

“Lo que falta son las instancias superiores de la megamáquina,
capaces de orientarla hacia la segunda mundialización,
es una sociedad civil mundial, es una consciencia de comunidad
de destino planetario.”
(MORIN, 2003; p. 267)

El reto de esta identidad planetaria es la construcción progresiva de una sociedad mundo que requeriría de una sociedad civil mundial fuerte y organizada y de una estructura de instituciones planetarias que se sustenten en una base democrática mínima, común a todas las naciones.

E.- IDENTIDAD FUTURA

“Aunque el porvenir sea invisible, y aunque haya que esperar lo inesperado, podemos examinar el sentido de los procesos actuales y prever tres grandes eventualidades:
-El advenimiento de una sociedad-mundo
-El advenimiento de las metamáquinas
-El advenimiento de una metahumanidad”
(MORIN, 2003; p. 276)

El sujeto humano está marcado también por una identidad futura, que es, más que una realidad, un reto y una utopía hacia la cual caminar. El reto consiste en orientar el desarrollo de la humanidad, en medio de la incertidumbre y a sabiendas de que el porvenir es impredecible, hacia el advenimiento de una sociedad-mundo y el advenimiento de las megamáquinas, lo que llevaría al advenimiento de una “metahumanidad”.

Esta utopía que plantea la identidad futura tendría que ver entonces con la construcción de una sociedad que trascienda las fronteras nacionales y que se sustente en una consciencia de pertenencia a la tierra-patria y en una estructura institucional democrática de carácter mundial, que, con el desarrollo de la inteligencia artificial y de la auto-organización de las máquinas que pudieran liberar al ser humano del trabajo que implican las tareas pesadas y penosas y pudieran liberarlo de tiempos para dedicarse menos a vivir para sobrevivir y más a vivir para vivir, es decir, a la dimensión poética de la vida.

Sin embargo esta tarea no está exenta de riesgos, dado que el surgimiento de instituciones globales podría implicar el desarrollo de una especie de “meta-estado” mundial, una especie de “big brother” internacional que sojuzgara y sujetara a la humanidad y el desarrollo de las megamáquinas podría implicar también el sojuzgamiento del ser humano por las máquinas.

“Se constituiría entonces, un ser del tercer tipo planetario de alta complejidad, fuertemente desburocratizado, que garantizaría las expansiones e iniciativas de los individuos

y grupos, y aseguraría, en las expansiones, las simbiosis fértiles entre las mentes, la integración feliz de las inteligencias artificiales y del universo de las técnicas. Este tercer tipo se llamaría Humanidad.”
(MORIN, 2003; p. 288)

Morin concibe el futuro posible de la humanidad como una etapa superior a la que actualmente vive la especie que se caracterizaría por una mayor capacidad de desarrollo de las potencialidades de la mente humana y una mayor solidaridad entre los seres humanos que pudiera servirse de la técnica para facilitar la vida y que además hiciera retroceder a la muerte a través del avance de la genética y la medicina, no consiguiendo una inmortalidad, pero sí una “transmortalidad” que prolongara la vida mucho más tiempo.

“...aún cuando se vuelva sobrehumano, el humano seguirá consagrado al inacabamiento y a la finitud”.
(MORIN, 2003; p. 287)

Sin embargo, aunque esta utopía de la identidad futura pudiese ser alcanzada, el ser humano seguirá consagrado al “inacabamiento a la finitud”, seguirá siendo limitado, imperfecto y vulnerable, seguirá siendo un ser errante en el mundo y un ser que “muere de vida y vive de muerte” como afirma citando a Heráclito.

Como este futuro de la sociedad-mundo y de una nueva humanidad depende también en buena medida de la mente humana, se hace más palpable la necesidad de una reforma del pensamiento para poder tener condiciones más favorables para su búsqueda.

Esta es la utopía que plantea una identidad futura, pero que como todo lo humano no está sujeta a una ley de orden y progreso lineal sino a una dinámica de progreso y regresión constantes, de orden y desorden, finalmente, de incertidumbre y desafío.

“El porvenir mejor es aquel en el que la mente jugará con su cerebro como un pianista virtuoso toca su piano, para sacar de él las más bellas posibilidades...el porvenir funesto es aquel en el que la mente humana lo controlaría todo, salvo a sí misma”
(MORIN, 2003; p. 281)

Capítulo 3.

Movidos por el deseo de conocer y elegir: Sujeto humano en la visión de Lonergan

“Podemos ser hombres hoy y fracasar mañana.
Ser hombre es algo que, si lo realizamos,
lo realizamos sólo precariamente.
Es un continuo reto.”
(LONERGAN, 1998; p. 128)

“¿Qué es un hombre? ¿Quién ha de ser un hombre?
La respuesta es “Yo”, “Nosotros”. Ese uso de la primera
persona supone la consciencia. Quien tiene que ser un hombre
no es un mero caso del animal racional. Es alguien que está despierto.
Más aún, en la medida en que se interesa por ser un hombre,
se da cuenta del triunfo potencial o del fracaso potencial,
y se da cuenta de su propia libertad y responsabilidad.
Dicho darse cuenta es estar consciente, y ese estar consciente
no ha de considerarse como pensar en uno mismo.
Uno está consciente sin importar en qué esté pensando.”
(LONERGAN, 1998; p. 129)

3.1. El punto de partida: Dos grandes novedades, tres virajes radicales

“Hemos realizado dos transiciones y ahora tenemos
que realizar otra tercera. Nuestra primera transición fue desde
la esencia lógica –“animal racional” en el sentido de algo común
a los infantes, los tontos, los genios y los héroes- hasta el ideal,
el ha-de-ser, del debe-ser: tenemos que ser hombres. Igualmente,
al hablar del estado consiente realizamos la transición desde
la substancia hasta el sujeto. El sujeto es una substancia que está
presente a sí misma, que está consciente. Cuando digo “Yo”,
ya estoy consciente, yo soy un sujeto...La tercera transición
va desde la psicología que trata de las facultades hasta el flujo
de la consciencia. No hay nada malo con la psicología que trata
de las facultades, pero no basta para lo que ahora pretendemos
porque no nos acerca suficientemente a lo concreto. Tienen que estar
en lo concreto si quieren estudiar el desarrollo.
Las abstracciones no se mueven, ni se desarrollan, ni cambian.
Ahora bien, el flujo de la consciencia tiene una autonomía fundamental.”
(LONERGAN, 1998; pp. 131-132)

Si queremos comprender la visión de Lonergan acerca del ser humano, del conocimiento, de la ética, de la sociedad y de la historia, es necesario que tratemos de comprender el momento histórico en el que se produce su búsqueda reflexiva. La época de transición en la que vive este autor, tanto a nivel de la sociedad en general como en el de la iglesia católica a la que pertenece como sacerdote jesuita en particular, marca de manera definitiva el rumbo de su pensamiento.

El paradigma de la primera mitad del siglo XX que es la época en que nace la obra fundamental de Lonergan, “Insight: estudio sobre la comprensión humana”, está marcado por el inicio de la crisis del pensamiento dominante fruto de una mentalidad clasicista, sustentado en conceptos considerados como verdades primeras e incuestionables de las que se derivaban todas las visiones sobre el hombre, el conocimiento, los valores, la sociedad, ante el cuestionamiento que surgía de las corrientes filosóficas de vanguardia que respondían a los aportes de los llamados “maestros de la sospecha” (Nietzsche, Freud, Marx) del siglo XIX.

Una sociedad con visión esencialista, estática, dogmática, basada en “el orden establecido”, empezaba a debilitar su estructura ante los avances de las ciencias naturales –la teoría de la evolución de las especies de Darwin–, de las ciencias sociales –la teoría social marxista, el descubrimiento de la historicidad por Dilthey–, de las ciencias humanas –el psicoanálisis y el descubrimiento del inconsciente de Freud– y de la filosofía –el pensamiento nihilista de Nietzsche–,

El pensamiento dominante dentro de la teología católica respondía a la misma dinámica en la que las visiones escolásticas esencialistas y conceptualistas se imponía con cada vez más problemas para sostener sus argumentos lógico-deductivos basados en verdades primeras, frente al embate de las vanguardias en el arte y la filosofía y su influencia en la sociedad²⁸.

Si pudiéramos sintetizar los grandes retos de la época para el pensamiento humanista, podríamos decir que había que responder a dos grandes novedades que estaban imponiéndose en el nivel de los intelectuales de ese tiempo y empezando a permear a la sociedad en general: la emergencia de la conciencia histórica y el avance cualitativamente revolucionante de las ciencias.

28 En este sentido, Brian Cronin (1999), afirma en la introducción de su libro que Lonergan: “...estaba convencido de que la iglesia se había aislado del mundo de la ciencia, de la tecnología, del cambio social y de la filosofía moderna desde la época del concilio de Trento y por ello tenía un gran trabajo de actualización por hacer.” (Traducción libre del autor, del texto publicado en inglés).

La emergencia de la conciencia histórica surge como una verdadera novedad a pesar de los siglos, milenios, de historia de la humanidad. Nace en la segunda mitad del siglo XIX con la obra de Dilthey e implica toda una revolución del pensamiento y de la acción humana. Pensar al ser humano y a la realidad de una manera estática y desde la percepción de que todo está constituido por esencias inmutables, universales, es totalmente distinto a pensar esta realidad y al ser humano que la habita, desde una visión dinámica donde todo cambia y, como establecen los filósofos existencialistas, no existe una esencia previa del ser humano sino que es la existencia –dinámica, cambiante, azarosa– la que va a definir paulatinamente la esencia de una persona o una sociedad. Esta gran revolución en la mirada de la realidad, de lo estático a lo dinámico, va a tener consecuencias importantísimas en todos los campos del saber y del hacer humano.

El avance de las ciencias que incluye la emergencia de la Sociología como disciplina independiente y de la teoría marxista como intento de explicación totalizadora de la dinámica social; el nacimiento más formal de la Psicología como campo autónomo y la definición del ser humano como un ser que no es solamente conciente y que actúa no solamente por su propia voluntad y racionalidad sino también por pulsiones e impulsos que no puede controlar y que en ocasiones lo controlan; el desarrollo de la Biología con el planteamiento darwiniano de la evolución de las especies –con consecuencias demoledoras para las visiones esencialistas y muy contrarias a la explicación creacionista religiosa imperante– o los primeros estudios genéticos; la emergencia de la visión científica de carácter probabilístico, más allá de la explicación sustentada en funciones matemáticas exactas e invariantes de las ciencias clásicas y otros muchos desarrollos en el campo científico, implican también consecuencias muy serias y cambios totalmente radicales en el pensamiento y en la manera de vivir de la humanidad.

A estas dos grandes novedades se propone responder Lonergan, con la concepción muy clara de que un pensamiento filosófico humanista que no incorpore una conciencia histórica y siga empeñado en mantener las explicaciones esencialistas y estáticas no tendrá futuro, y que una filosofía humanista que no incorpore también, los avances científicos –tanto de las ciencias humanas y sociales como de las ciencias naturales– no podrá tampoco responder a los desafíos de la humanidad hacia el futuro.

El punto de partida de la filosofía lonerganiana es entonces la elaboración de un pensamiento de carácter dinámico e histórico, compatible con los avances científicos de su tiempo, un pensamiento que responda al reto

de la conciencia histórica sin caer en el relativismo y que pueda articular el pensamiento de las distintas ciencias, hacia la mejor comprensión del desarrollo histórico de la humanidad.

Tres son los grandes virajes que nos propone Lonergan como punto de partida para esta elaboración filosófica:

1. El viraje desde la “esencia lógica” hasta el “ideal”
2. El viraje desde “la substancia” hasta el “sujeto”
3. El viraje desde “la psicología de las facultades” hacia el “flujo de conciencia”.

El primer viraje es necesario porque como afirma el autor, definir al ser humano desde su esencia lógica, no implica desarrollo, pues el “hombre no se desarrolla conforme a su esencia lógica” (op. cit. ; pp. 127-128). La esencia lógica del ser humano habla de lo que la especie humana es “en potencia”, y esta esencia lógica es tan abstracta –por ejemplo: “animal racional”– que es aplicable a todo ser humano de todo tiempo sin importar cómo sea este hombre o qué haga –bueno o malo, brillante o estúpido–, sin importar su época o su cultura.

“El yo trascendental de los idealistas
no es masculino ni femenino,
griego ni bárbaro, judío ni gentil,
esclavo ni libre. No sufre ni muere.
Pero nosotros sí.”
(Lonergan, 1998; p. 129)

Lonergan entiende al ser humano como un sujeto en desarrollo y esto implica trascender la concepción de lo humano a partir de estas esencias lógicas abstractas para llegar a definir al ser humano concreto. Para hacerlo, propone pasar de esta esencia lógica al ideal concreto de “tener que ser humanos”, es decir, a la finalidad concreta de humanización que tiene cada ser humano concreto frente a sí, porque ser humanos es algo que si lo logramos ser, es sólo precariamente, es un “continuo reto”, porque el ser humano que uno tiene que ser no es necesariamente el que uno es ya, porque llegar a ser humano no es cuestión de una decisión sino de un proceso de continuas tomas de decisión que dura toda la vida.

El segundo viraje implica el paso de la concepción del ser humano como una “substancia”, conforme a sus características genéricas abstractas –un mero caso del animal racional– para pasar a la concepción del ser

humano como sujeto, es decir, como un ser dotado de consciencia y por ello, capaz de autoafirmarse, de decir “Yo” o “Nosotros”.

“Nadie puede estar presente ante mí, si yo no estoy presente para mí mismo, si yo estoy inconsciente. Pero ese estar presente para mí mismo no es la presencia de un objeto ante el sujeto; es el sujeto que está ahí, consciente. De manera semejante, yo no estaría presente ante ustedes a no ser que ustedes estén ya presentes para ustedes mismos.”
(Loneragan, 1998; p. 130)

Loneragan explica la noción de consciencia en términos de “presencia”. La consciencia es la actividad por la cual, el ser humano está presente a sí mismo, y por ello, es posible que todo lo que le rodea esté presente también para él. Esta autopresencia, la consciencia, es la que nos constituye como sujetos. No se trata de la presencia de un objeto ante el sujeto sino de la presencia del sujeto, como sujeto, presente a sí mismo, como condición de posibilidad para la presencia de todos los objetos y de los demás sujetos. Como dice uno de los epígrafes de este capítulo, estar consciente no significa estar pensando en uno mismo, como se entiende a veces el término de consciencia en el mundo del sentido común e incluso en algunos planteamientos teóricos o filosóficos. El ser humano es consciente porque está presente a sí mismo, no importa en qué esté pensando. La consciencia no es tampoco, como lo veremos más adelante, una actividad ulterior que implica reflexionar en el sentido de regresar a lo pensado para revisarlo, sino una actividad simultánea al hecho de experimentar o pensar.

El tercer viraje que se propone para una nueva concepción del ser humano, es el paso de la llamada “psicología de las facultades” a la visión del “flujo de consciencia”. Este viraje implica en pocas palabras, el paso de una visión dualista del ser humano a una visión unitaria, dado que la psicología de facultades concibe al ser humano como un compuesto de inteligencia y voluntad y el planteamiento del flujo de consciencia concibe un dinamismo unificado que constituye al ser humano como un todo complejo e integrado.

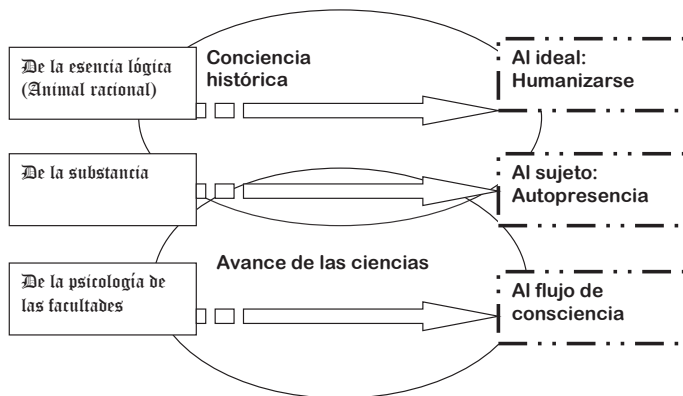
La principal razón para efectuar este viraje es nuevamente la de llegar al ser humano concreto y evitar las abstracciones, porque como afirma la frase que encabeza este apartado: “las abstracciones no se mueven ni se desarrollan”.

La visión del ser humano como inteligencia y voluntad es una visión simplificadora de la complejidad humana que cae además en muchas ocasiones en el racionalismo que afirma que la voluntad tiene que subordinarse a la razón porque si no lo hace, el ser humano tenderá a comportarse de manera negativa y destructiva —no racional— y la única manera de lograr una vida moralmente buena es imponiendo a lo que la voluntad quiere, lo que la razón piensa que “objetivamente” es lo mejor.

Este tercer viraje es fundamental para comprender la visión lonerganiana sobre el ser humano, el conocimiento, la ética y la sociedad, pero no se explica sin los dos anteriores, es decir, el paso de la esencia (estática) al ideal (dinámico) y de la substancia (abstracta) al sujeto (concreto). El dinamismo de la consciencia solamente puede ser entendido si previamente se da el paso intelectual de una concepción esencialista y abstracta a una concepción dinámica y concreta de lo humano.

“El operador es sujeto no solamente en el sentido gramatical, en cuanto lo denotamos con un nombre que es sujeto de los verbos activos en las operaciones, sino que es también sujeto en el sentido psicológico, es decir, que opera conscientemente... el sujeto es consciente de sí mismo operando, está presente a sí mismo operando, se experimenta a sí mismo operando.”
(LONERGAN, 1988; p. 15)

Como veremos en los apartados siguientes, la perspectiva antropológica lonerganiana se sustenta en esta visión del ser humano que se hace sujeto, concreto, dinámico, histórico, por el flujo de consciencia y que a partir de este flujo consciente tiene que asumir el reto de “tener que ser hombre”, de tener que humanizarse desde una perspectiva en la que no existe una finalidad predeterminada o un contenido preconcebido de lo que significa humanizarse, pero existe una estructura operativa de este flujo de consciencia, que tiene en sí misma, sus exigencias normativas para caminar heurísticamente hacia la humanización.



3.2. El ser humano como sujeto: La conciencia como sublimación y diferenciación de la vida.

“La conciencia humana emerge de y permanece en armonía con la amplia historia del universo. Al mismo tiempo, la conciencia inteligente y racional le dan al ser humano la posibilidad de apropiarse y cooperar con su propia finalidad”.²⁹
(BESHEAR, 2002; p. 169)

“Mientras el deseo puro de conocer “descentra” a los individuos humanos mediante la contextualización de sus preocupaciones dentro de la amplia finalidad del universo, el deseo puro al mismo tiempo marca a los humanos como únicos en relación con el resto del universo”.³⁰
(BESHEAR, 2002; p. 169)

Así como en la visión de Morin el ser humano está a la vez arraigado profundamente en el universo y en la vida, y desarraigado por su pensamiento y su conciencia que lo distancian del proceso cósmico y del devenir de

29 Traducción libre del autor del texto publicado en inglés. El original dice: “Human consciousness emerges from and remains in harmony with the larger story of the universe. At the same time, intelligent and rational consciousness gives human the possibility of appropriating and cooperating with their own finality”.

30 Traducción libre del autor del texto publicado en inglés. El original dice: “..while the pure desire to know “descenters” individual humans by contextualizing their concerns within the overall finality of the universe, the pure desire also marks humans as unique in relation to the rest of the universe”.

la vida, así también Lonergan plantea que el ser humano que deviene sujeto por la consciencia, está profundamente en sintonía con la “amplia historia del universo”, pero al mismo tiempo las dimensiones inteligente, racional y existencial de su consciencia, le dan al ser humano la posibilidad de apropiar y operar su propia finalidad, es decir que el “deseo puro de conocer (y elegir bien)” descentra al ser humano contextualizando sus preocupaciones en la más amplia finalidad del universo, pero al mismo tiempo marca a los humanos como seres únicos en relación con el resto del universo.

Lonergan plantea el concepto de “sublimación” (*sublation* en el original en inglés) para definir el modo en que funcionan las distintas modalidades de operación del sujeto enmarcadas en la metáfora de los diferentes “niveles de consciencia”. La emergencia de una modalidad distinta y superior de la consciencia del sujeto no implica la eliminación o negación de la modalidad o nivel anterior o inferior. Por el contrario, cuando emerge un nuevo nivel de operaciones del sujeto, este nuevo nivel asume e integra al nivel de operaciones previo y le agrega una nueva amplitud y profundidad.

Este concepto de sublimación puede ser aplicado, –siendo totalmente coherentes con la concepción de este autor–, para comprender la manera en que la emergencia del ser humano –proceso de hominización– y con él, de la consciencia en el universo, no destruye o niega la dimensión física y biológica, la parte animal del ser humano, sino que la asume plenamente pero le da una nueva dimensión y profundidad.

“...lo que sublima va más allá de lo que es sublimado,
Introduce algo nuevo y distinto, pone todo sobre nuevas
bases, de este modo, lejos de interferir con lo sublimado
o de destruirlo, por el contrario, lo necesita, lo incluye, preserva
todos su elementos y propiedades, y los lleva hacia una más
completa realización dentro de un contexto más rico”
(CRONIN, 1999; p. 263)³¹

31 Traducción libre del autor del texto publicado en inglés. El texto original dice: “...what sublates goes beyond what is sublated, introduces something new and distinct, puts everything on a new basis, yet so far from interfering with the sublated or destroying it, on the contrary needs it, includes it, preserves all its proper features and properties, and carries them forward to a fuller realization within a richer context”.

De este modo, podemos decir que el proceso de humanización “sublima” la dimensión animal, es decir, la asume plenamente y le da un nuevo carácter y una nueva perspectiva por el surgimiento de la consciencia. El ser humano entonces emerge del grado más elevado de desarrollo de la animalidad y es a partir de allí que inicia el proceso de hominización que se continúa en el proceso de humanización. Esto quiere decir que lo humano no solamente no excluye o destruye la animalidad sino que, “la necesita, lo incluye, preserva todos sus elementos y propiedades”, pero al mismo tiempo “los lleva hacia una más completa realización dentro de un contexto más amplio”.

“Cuando un animal no tiene nada que hacer, se echa a dormir.
 Cuando un ser humano no tiene nada que hacer,
 quizá se le ocurra preguntar”.
 (LONERGAN, 1999; p. 45)

Esta sublimación tiene que ver sustancialmente con el hecho del poder preguntar. El animal no se hace preguntas sobre lo que le rodea, el ser humano es un ser que se asombra y se cuestiona por aquello que le rodea y a partir de este dinamismo original del preguntar, característico de la consciencia humana, se da la posibilidad del conocimiento y de la ética, elementos que son característicos y distintivos de la especie humana.

“Pues los animales, a buen resguardo bajo las rutinas biológicas, no son un enigma para sí mismos. En cambio, la destreza artística del ser humano da testimonio de su libertad: igual que puede hacer lo que le plazca, puede ser lo que le plazca”.
 (LONERGAN, 1999; p. 237)

De hecho Lonergan reconoce que los animales de otras especies tienen cierto tipo de consciencia, pero la tienen solamente respecto a algunas partes reducidas de su experiencia vital y la tienen además por intervalos, pues su consciencia se activa solamente a partir de los eventos que implican su supervivencia. El ser humano en cambio tiene una consciencia más amplia y la tiene todo el tiempo presente, salvo en los momentos en que duerme sin soñar o se encuentra bajo el efecto de una anestesia general o en estado de inconsciencia por algún accidente.

La consciencia humana brinda además a los seres humanos la posibilidad de preguntarse por sí mismos, dado que los humanos son un enigma para sí mismos, mientras que los animales no lo son. A partir de este preguntarse por sí mismos y tratar de responder a esta pregunta

fundamental, surge la libertad humana, dado que el animal está predeterminado por su instinto –es un ser “estimúlco”· dice Zubiri- mientras que el ser humano puede “hacer lo que le plazca” en las condiciones que le marca su entorno concreto –es “animal de realidades”· dice el mismo Zubiri-³², pero sobre todo, puede “ser lo que le plazca” pues no tiene esta condición de predeterminación o acabamiento que tienen los animales.

“La única manera coherente de sostener una contraposición es la del animal; pues los animales no sólo no hablan, tampoco ofrecen excusas por su silencio”.
(LONERGAN, 1999; p. 463)

La distinción que implica la imposibilidad de la libertad de “hacer” y de “ser” lo que uno quiere llegar a ser en los animales y la posibilidad de esta libertad en los seres humanos, implica también la necesidad de coherencia, de comprensión, reflexión y argumentación sobre lo que se piensa y se hace, la necesidad de asumir una postura existencial frente a esto que se piensa y se hace, y la obligación moral de ofrecer excusas por el silencio cuando no se tienen mayores argumentos para fundamentar la propia posición. Esta es una distinción importante entre el ser humano y los demás seres vivos. La consciencia es entonces un resultado de la diferenciación del devenir de la vida.

“La consciencia selecciona; flota por encima de todas las series de demandas de atención”.
(LONERGAN, 1998; p. 132)

Esta diferenciación del devenir de la vida que llamamos consciencia y que - es importante subrayarlo aunque se corra el riesgo de ser reiterativo-, Lonerган concibe no como un acto de reflexión sobre el propio pensar sino como una autopresencia permanente en tanto el sujeto está vivo y despierto, es un complejo de operaciones que describiremos más adelante. Este complejo de operaciones es selectivo. En el entorno de cada sujeto y en su propio interior existen millones de demandas de atención: datos, sentimientos, experiencias, formas, colores, eventos, etc. que resulta imposible que sean integradas en la consciencia de un ser humano o de un grupo humano simultáneamente. De este modo, la consciencia “flota por encima de todas las series de demandas de atención” y selecciona aquellos datos, ideas, experiencias, eventos que responden a los intereses o a las

32 Ambas notas de Zubiri están tomadas de Fernandez (2004).

preocupaciones vitales del sujeto o del grupo. Mediante esta selección el sujeto humano, que vive en el mundo, va construyendo su propio mundo dentro del mundo y configurando el horizonte en el que va a vivir. Esta es quizá la primera opción, la elección fundamental de la que se van a derivar todas las demás decisiones que harán que el sujeto o el grupo puedan “hacer lo que les plazca” y llegar a “ser lo que les plazca”, de una manera más o menos fundamentada, más o menos inteligente, más o menos responsable.

“En primer lugar, pues, un ser humano, en cualquier etapa de su desarrollo, es una unidad individual existente, diferenciada por conjugados físicos, químicos, orgánicos, psíquicos e intelectuales.”
(LONERGAN, 1999: p. 552)

“Segundo, el ser humano se desarrolla. Como quiera que uno sea en el momento presente, no siempre ha sido así y, en términos generales, no tiene porque continuar siendo así”.
(LONERGAN, 1999; pp. 552-553)

Las dos citas anteriores pueden entonces sintetizar la posición de Loner-gan respecto al ser humano como –usando términos de Morin– arraigado y desarraigado simultáneamente del universo y del devenir de la vida. Porque el ser humano es ante todo una “unidad individual existente” que se diferencia por sus conjugados físicos, químicos, orgánicos, psíquicos e intelectuales, y en ese sentido es un ser plenamente físico y biológico, arraigado al mundo de la naturaleza del que emergió como especie única. Pero al mismo tiempo, está el hecho de que el ser humano se desarrolla, es decir, el ser humano no nace acabado como las demás especies, tiene que irse haciendo y como quiera que sea que nazca, no necesariamente va a continuara siendo así, el ser humano es ante todo “una historia”, una historia en proceso de desarrollo.



3.3. El sujeto humano como Eros: El irrestricto deseo de conocer y elegir.

“Así como un ser humano no puede despojarse de su animalidad, tampoco puede deshacerse del eros de su mente. Indagar y comprender, reflexionar y juzgar, deliberar y elegir son una exigencia de la naturaleza tanto como despertar y dormir, comer y beber, hablar y amar.”
(LONERGAN, 1999; p. 556)

Así como Morin plantea que todo sujeto humano “desea vivir” y aunque no haya pedido vivir, una vez estando vivo se esfuerza en “permanecer en la vida”, en no cesar, es decir, todo sujeto es un “querer vivir”, así también Lonergan concibe al sujeto humano fundamentalmente como un “eros”, una pasión, un deseo, que lo impulsan hacia el cumplimiento –no garantizado ni automático sino fruto del esfuerzo constante– del desafío de “tener que ser hombre”, de buscar su autotranscendencia como sujeto humano, de cumplir con el “deber de humanizarse” en las circunstancias concretas en que le toca vivir.

Este eros es una exigencia de la naturaleza pero cobra en el sujeto humano características propias y distintas a las de los demás seres vivos porque es un eros “de la mente”, de la “consciencia”, un eros propiamente humano. En el sujeto humano entonces, y en el sujeto humanidad tam-

bién como sujeto colectivo de la historia, existe y está siempre presente el “deseo de vivir” pero se manifiesta concretamente como un “deseo de conocer y elegir”.

Los humanos son una búsqueda permanente movida por este “deseo de conocer y elegir” que nace de la naturaleza y es irrenunciable como deseo, lo mismo que la exigencia de dormir, despertar, comer, amar.

“En Insight, Lonergan desarrolla algunas distinciones que podrían dar luz sobre estas cuestiones. A primera vista, Lonergan parece contradecirse a sí mismo en el tema del deseo. En un sentido el deseo debe dominar la vida humana. En otro sentido el deseo debe ser excluido del conocimiento y el hacer humanos. ¿Cómo puede el deseo ser al mismo tiempo requisito y obstáculo para la vida ética? Lonergan puede hacer esta aseveración porque él distingue muchos tipos de deseo que configuran el proceso de conocimiento y acción. El irrestricto y desinteresado deseo de conocer es el tipo de deseo que debe dominar la vida humana”.³³
(BESHEAR, 2002; pp. 155-156)

De acuerdo con Beshear, es necesario puntualizar que Lonergan distingue el deseo de conocer y elegir dentro de una gama amplísima de deseos que se presentan a la consciencia humana dentro del proceso de conocimiento y decisión. Esto puede ser confuso en una primera lectura, pues por una parte afirma que el deseo, el eros, debe dominar la vida humana y por otro lado también afirma que es necesario, para acceder a la autenticidad que lleva a la humanización, excluir el deseo y no dejar que controle la vida del sujeto. Sin embargo, existe en la concepción que permea toda la obra de este autor, la clara distinción del modo en que lo que él llama “el puro, irrestricto y desinteresado deseo de conocer”³⁴ guía la vida humana

33 Traducción libre del autor, del texto publicado en inglés. El texto original dice: “In Insight Lonergan develops some distinctions that could shed light on these issues. At first glance, Lonergan seems to contradict himself on the subject of desire. In one sense, desire is to dominate human living. In another sense, desire is to be excluded from human knowing and doing. How can desire be both requisite for and inimical to ethical living? Lonergan can make these assertion because he distinguishes several kinds of desire that shape the process of knowing and doing. The detached and disinterested desire to know is the kind of desire that ought to dominate human living.”

34 Lonergan no menciona nunca el deseo de elegir pues en su obra Insight no había desarrollado aún de manera completa e independiente el cuarto nivel de

hacia una mayor autenticidad que conduce a la autotranscendencia y la humanización, mientras que existen otros deseos espontáneos que emergen dentro de la consciencia en el proceso de conocimiento y decisión, que interfieren con esta búsqueda y deben por tanto de ser excluidos o sublimados por el eros humanizante fundamental.

Es importante señalar en este punto, que la idea de Lonergan es muy distinta de la idea platónica que resolvería la tensión entre esta multiplicidad de deseos espontáneos que interfieren con el proceso de humanización, mediante el planteamiento de subordinar a la razón todas las pasiones y deseos espontáneos. No sería difícil, para un lector que se aproxime por primera vez a esta visión del ser humano, creer que el planteamiento lonerganiano es similar puesto que se plantea que los deseos espontáneos e indiferenciados deben excluirse o sublimarse por el “irrestricto deseo de conocer y elegir” que es el que debe controlar la búsqueda humana. Sin embargo, una adecuada lectura de este planteamiento nos dice con mucha claridad que en Lonergan, la noción de razón está íntimamente ligada a la pasión, al deseo, al eros, en tanto que la inteligencia y la razón son frutos del despliegue del “irrestricto deseo de conocer y elegir”. No se trata entonces de ninguna manera de un planteamiento en el que se subordinen los deseos a la razón en el sentido platónico, sino de una afirmación de que existe un “deseo superior” en amplitud, calidad y profundidad, que es el “irrestricto deseo de conocer y elegir”, y que es este deseo –que es plenamente deseo o eros– el que debe sublimar y dar cauce a todos los demás deseos espontáneos.

En tanto que este eros fundamental que emerge de la naturaleza del ser humano y lo hace moverse hacia la búsqueda de humanización debe excluir, para su funcionamiento pleno y auténtico, otro tipo de deseos espontáneos de carácter superficial, egoísta o meramente empírico, el “deseo de conocer” es un “deseo puro”. En tanto que este deseo se guía únicamente por la necesidad humana de conocer la realidad “tal como es”, excluyendo las distorsiones que imprimen al proceso del conocimiento y decisión los intereses individuales o de grupo, este deseo es “desinteresado”. Por su carácter abierto a la búsqueda que lleve al ser humano a “conocer todo acerca de todo”, sin ninguna limitación o restricción, este deseo es “irrestricto” o ilimitado.

consciencia –que se verá en un apartado posterior– dentro de la estructura del dinamismo humano. Menciona el elegir y lo incluye en el concepto del “irrestricto, puro y desinteresado deseo de conocer”. Autores posteriores como Doorley (1996) y Cronin (2006), complementan el concepto haciendo explícito el elegir dentro del deseo de conocer.

Por lo tanto, el deseo de conocer y elegir es “puro, desinteresado e irrestricto” como deseo. Todo ser humano nace y crece con el deseo de conocer la realidad sin límites, sin restricciones, sin interferencia de otros deseos “impuros” o egoístas, sin desviaciones. Sin embargo este deseo “puro, desinteresado e irrestricto” es “impuro, mediado por intereses y restringido” en sus realizaciones. En efecto, es imposible que la realización concreta del deseo de conocer y elegir se lleve a cabo sin contaminación de otros deseos espontáneos, es imposible que la realización del deseo no tenga la interferencia de intereses particulares o de grupo, es imposible también que el ser humano pueda conocer “todo acerca de todo”, dado que se puede conocer solamente “un poco, acerca de pocas cosas”. Se trata entonces de una paradoja característica de lo humano: nuestro deseo de conocer y elegir es irrestricto pero sus realizaciones o productos son siempre limitados. Nuestro deseo de conocer y elegir es puro, pero sus realizaciones y productos están siempre mezclados, “contaminados con otro tipo de deseos espontáneos que interfieren en la búsqueda de autenticidad. Nuestro deseo de conocer y elegir es desinteresado, pero su realización está siempre mediada y es a menudo obstaculizada por intereses egoístas de carácter personal o de grupo.

“La naturaleza irrestricta del puro deseo de conocer significa que este deseo no cesa mediante la respuesta a una pregunta singular, sino que esa pregunta hace crecer todo un nuevo conjunto de preguntas de igual o mayor urgencia”³⁵
(BESHEAR, 2002; p. 157)

La primera y más importante implicación de la naturaleza irrestricta del deseo de conocer humano, consiste en que es un deseo que no termina nunca, que permanece siempre activo como el motor del dinamismo humano en la realidad. En efecto, el deseo de conocer se manifiesta en la capacidad-necesidad humana de preguntar, de cuestionarse acerca de todo lo que le rodea. Este cuestionamiento genera una tensión de búsqueda que se alivia o desaparece cuando se ha alcanzado la respuesta. Pero la tensión desaparece o cesa sólo momentáneamente dado que una vez que el sujeto humano ha conocido algo, ha respondido alguna o algunas preguntas, de inmediato estas respuestas le conducen a generar nuevas preguntas que

35 Traducción libre del autor del texto publicado en inglés. El original dice: “The unrestricted nature of the pure desire to know means that it does not cease upon the answering of a single question, but rather that one answer may give rise to a whole new set of questions of equal or greater urgency”.

pueden ser de igual o mayor urgencia, profundidad, pertinencia que las anteriores. De este modo, el proceso de conocimiento es dinámico, histórico, cambiante, permanente. El deseo de conocer es irrestricto y por ello nos conduce a una búsqueda interminable tanto a los sujetos individuales, como al sujeto colectivo que es la humanidad dentro del proceso de la historia. No existen por tanto - o si existen son realmente unos cuantos, mínimos y muy generales-, juicios que sean verdaderos por siempre y en todo lugar y que no cambien, que no sean progresivamente superados por nuevas preguntas, nuevas búsquedas, nuevas respuestas que conducirán a su vez a otras preguntas inéditas. No hay por tanto LA VERDAD ha ser transmitida, sino un proceso de búsqueda incesante de afirmaciones verdaderas con respecto siempre a determinadas condiciones y desde determinada perspectiva. Lo mismo sucede en el caso del deseo de elegir: no existen tampoco juicios de valor o decisiones que sean valiosas en todo contexto y en todo tiempo sino un proceso progresivo y permanente, dinámico, de construcción del bien humano y juicios de valor y decisiones valiosas con respecto siempre a determinadas condiciones y desde determinada perspectiva.

“El puro deseo de conocer es solamente anticipatorio.
Lonergan lo describe como una orientación sin contenido”.³⁶
(BESHEAR, 2002; p. 157)

Pero este deseo común a todos los seres humanos, el irrestricto deseo de conocer y elegir es, como lo afirma Beshear en esta cita, solamente anticipatorio, es decir, nos inserta como sujetos humanos en un proceso heurístico, un proceso en el que no tenemos las respuestas sino claves operativas para buscarlas. El deseo de conocer y elegir es entonces una “orientación sin contenido”, es una tensión hacia el conocimiento y el valor, pero no es un determinado grupo de conocimientos, ni un determinado conjunto de valores. El deseo de conocer nos invita, nos inquieta, nos apremia a buscar conocer la realidad más allá de lo que percibimos o lo que pensamos que es, nos invita, nos inquieta, nos apremia a buscar el verdadero bien o el valor que nos haga descubrir en qué consiste una “buena vida humana” en cada realidad concreta y tratar de vivir conforme a este descubrimiento. No se trata pues, como lo veremos más ampliamente en los capítulos correspondientes, de un “código” de conocimien-

36 Traducción libre del autor del texto en inglés. El original dice: “The pure desire to know is only anticipatory. Lonergan describes it as an orientation without content”.

tos y valores para seguir a ciegas, sino de una herramienta, de un cauce para vivir la búsqueda de humanización en la incertidumbre y la limitación propias de la especie humana.

“Contrario a otros deseos, el puro deseo de conocer establece un proceso normativo para su satisfacción”³⁷
(Beshear, 2002; p. 158)

Pero este deseo de conocer, que es una “orientación sin contenido”, contiene en sí mismo, de manera intrínseca, una serie de exigencias normativas para su satisfacción. Así como en el momento de formular una pregunta, de alguna manera se están estableciendo ya los criterios para responderla correctamente, los cuales de no ser cumplidos, harán que la pregunta permanezca vigente y sin solución, así también, el deseo de conocer y elegir contiene exigencias intrínsecas que deben cumplirse para poder considerar que se ha llegado al conocimiento y para poder establecer que se ha logrado “aprehender un valor” o se ha llegado a plantear una “buena” decisión. Exploraremos este conjunto de condiciones normativas en el próximo apartado. Baste por ahora dejar asentado claramente que el deseo de conocer y elegir contiene en sí mismo estas condiciones normativas, que no son entonces producto de la definición de una teoría o de un autor, sino del despliegue mismo de este deseo fundante en el ser humano en tanto que es sujeto consciente.

Volvemos a subrayar aquí la importancia de la noción de “sublimación” (sublation) en Lonergan para destacar su visión dialéctica –desde la perspectiva particular de dialéctica que ya señalamos en este autor y que consideramos es equiparable a la noción de dialógica en Morin– respecto al cumplimiento de estas exigencias normativas y al papel fundamental y de control de la búsqueda humana que debe tener el “irrestringido deseo de conocer y elegir” sobre los demás deseos humanos.

37 Traducción libre del autor, del original en inglés que dice: “Unlike other desires, the pure desire to know sets up a normative process for its satisfaction”

“De donde, la aproximación de Lonergan a la tradición filosófica sería dialéctica. Mientras él apela a un dominio del puro deseo de conocer en la inteligencia humana, este dominio no significa una negación de lo corporal o una supresión del deseo sensual sino una liberación del puro deseo respecto a los efectos de los sesgos o aberraciones de la consciencia”.³⁸
(BESHEAR, 2002; p. 159)

Porque el imperativo que implica el dominio del deseo de conocer y elegir sobre los demás deseos espontáneos que surgen en la consciencia humana no significa de ninguna manera la supresión o negación de lo corporal, lo sensual, lo meramente empírico en aras de una racionalización desencarnada. Por el contrario, se trata de una liberación del deseo de conocer respecto a los sesgos o aberraciones de la consciencia que asume y le da su auténtico valor a lo corporal y a los deseos espontáneos y empíricos, pero los asume y lleva a niveles más amplios y profundos de humanización mediante la inteligencia, la reflexión y el ejercicio deliberativo.

Desde este punto de vista, el autor afirma que en tanto el sujeto humano es el centro de la experiencia sensitiva, el ser humano es material y en tanto es el centro de la transformación de esta experiencia sensitiva a través del desarrollo de un patrón intelectual, y en tanto es origen y fundamento del cuestionamiento, la búsqueda y la comprensión, la reflexión y la deliberación por las cuales aprehende lo incondicionado, el ser humano emerge como espiritual. De manera que el elemento espiritual del sujeto humano está enraizado profundamente en el elemento material y es de hecho un desarrollo inteligente, reflexivo y deliberativo de lo material. No existe entonces dualidad, fragmentación o separación de lo espiritual y lo material en el sujeto humano. Lo espiritual y lo material son elementos unidos, inseparables y complementarios –y también a veces, usando términos de Morin: elementos concurrentes y antagonistas– en lo humano. De todas las cosas que existen en el universo hasta ahora conocido, los seres humanos son los únicos que tienen esta característica de ser al mismo tiempo, materiales y espirituales. En la concepción de Lonergan, el sujeto humano es el punto de transición entre lo material y lo espiritual.

38 Traducción libre del autor de el texto original en inglés que dice: “Thus Lonergan’s approach to the philosophical tradition on the passions would be dialectical. While he does call for a dominance of the pure desire to know in human intelligence, this dominance does not mean a denial of bodiliness or suppression of sensual desire but a liberation of the pure desire from the effects of bias”.

De esta manera, el “irrestricto, puro y desinteresado deseo de conocer y elegir” tiene un papel fundamental en la vida humana concreta. No se trata de un elemento “teórico” en tanto abstracto o aplicable al trabajo científico sobre el ser humano o en el laboratorio, se trata de un dinamismo, de una pasión que cada ser humano experimenta en su propia consciencia dentro del conjunto de pasiones, deseos y dinamismos que se mueven dentro de ella y que lo invita a moverse, lo pone en tensión, hacia la búsqueda de su propia autoconstrucción, autorrealización y autotranscendencia.

“Lonerган invita a sus lectores a descubrir esta orientación dinámica “dentro de lo profundo” de ellos mismos, el camino a la comprensión que emerge “cuando el ruido de otros apetitos cesa”....este deseo de conocer es “la orientación dinámica manifiesta en las preguntas para la inteligencia y para la reflexión... (y para la deliberación)”³⁹
(BESHEAR, 2002; p. 156)

De alguna manera, si pudiéramos sintetizar el objetivo fundamental de la obra de Lonergan, se podría afirmar que es la invitación a sus lectores a descubrir esta orientación dinámica, este eros, esta pasión, “dentro de lo profundo” de sí mismos, ese camino hacia la búsqueda de inteligencia, reflexión y deliberación que surge cuando “el ruido de otros apetitos” disminuye o calla. La invitación fundamental de la obra de este autor es precisamente al descubrimiento, exploración, ejercicio y progresiva apropiación de este deseo interno, de este “eros del espíritu humano” que se mueve dentro de cada sujeto y se manifiesta a través de las preguntas que surgen a cada momento a partir de la experiencia de estar en el mundo y de vivir en el propio mundo.

Es por ello que en el prefacio de Insight (1999), llega a afirmar que si estos planteamientos que se hacen en el libro no son experimentados y revisados por el lector en su propia existencia, sería como si se le diera “una conferencia sobre los colores a un grupo de ciegos”. La referencia a la propia experiencia de descubrimiento y apropiación de este deseo y de la estructura compleja y normativa de operaciones que lo constituye,

39 Traducción libre del autor, del texto original en inglés que dice: “Lonergan invites his readers to discover this dynamic orientation operative “deep within” themselves, the “drive to understand” which emerges “when the noise of other appetites stilled”...This desire to know is the “dynamic orientation manifested in questions for intelligence and for reflection...”

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.

3.4. La estructura dinámica de la búsqueda humana: Un dinamismo invariante. Primera fuente de complejidad

“... la base de la crítica de Lonergan hacia todas las formas de teorías empiristas, racionalistas, idealistas o existencialistas de la subjetividad humana es el señalamiento puntual de que todas esas perspectivas reducen la consciencia humana a un solo acto de operación. A estos enfoques del sujeto humano, los caracteriza como truncados, porque cada uno ignora el hecho de que el sujeto humano actúa en varios niveles de consciencia y no solamente en uno. Al hacer esto, estas perspectivas truncadas de la subjetividad humana no hacen -sin duda no pueden- justicia a todas las operaciones que constituyen la estructura que la subjetividad humana es”⁴⁰
(SMITH, s/f; p. 2)

El eros fundamental que mueve la vida humana, “el irrestricto deseo de conocer y elegir” que constituye la forma concreta que asume el “deseo de vivir” en los sujetos humanos, se expresa en una estructura que no es simple, sino compleja. Como señala Smith al plantear las críticas de Lonergan hacia las visiones empiristas, racionalistas, idealistas y existencialistas sobre el sujeto humano, estas perspectivas visualizan la consciencia humana como un acto simple y no como una estructura compleja, constituida por múltiples operaciones distintas y por varios niveles de actualización, y por ello plantean la visión de un “sujeto truncado.”⁴¹

40 Traducción libre del autor, del texto publicado en inglés, que dice: “In fact, the basis of Lonergan’s critique of any form of empiricist, rationalist, idealist or existentialist theories of human subjectivity is the pointed charge that all of these views reduce human consciousness to one act or operation. Such views of the human subject he characterizes as truncated, because each ignores the fact that the human subject acts at several levels of consciousness (or awareness), and not on one only. In doing so, these truncated views of human subjectivity do not—indeed, cannot—do justice to all the operations that constitute the structure that human subjectivity is”.

41 Este tema está tratado con mucho detalle en el artículo: The Subject (el sujeto), que nace de una conferencia de Lonergan en 1968 y está publicado en sus obras completas en: A second collection.(1996)

Por el contrario, la perspectiva lonerganiana es una perspectiva compleja, que asume que el “deseo de conocer y elegir” se despliega en una estructura compleja que es a la vez: dinámica, invariante, auto-generadora y autocorrectiva, isomórfica, polimórfica, intersubjetiva, heurística y metódica.

- **Dinámica:** La estructura de la consciencia humana está constituida por una red compleja de operaciones que están interrelacionadas y que se despliegan de manera activa, siempre cambiante, siempre en movimiento, siempre en búsqueda y siempre en proceso de diferenciación, integración, desarrollo.
- **Invariante:** Sin embargo, esta estructura que es dinámica, es a la vez invariante en el sentido de que está presente siempre, en todos los sujetos, de todas las culturas y de todas las épocas, y tiene una organización básica que no cambia conforme se va dando su diferenciación, integración y desarrollo.
- **Auto-generadora:** Esta estructura se genera y se regenera constantemente a sí misma, es, en palabras de Morin: autopoietica, pues no requiere de elementos externos para producirse y para regenerarse, es la propia interacción y organización entre sus componentes la que la crea y recrea.
- **Auto-correctiva:** En el despliegue de su dinamismo, esta estructura dinámica es capaz de irse auto-corrigiendo, revisando sus errores y omisiones y tratando de remediarlos, buscando progresivamente experimentar mejor, comprender mejor, reflexionar mejor, deliberar y valorar mejor.
- **Isomórfica:** La consciencia humana tiene una estructura que consta de las mismas dimensiones que la realidad a la que se dirige. Cada nivel de la consciencia corresponde a una dimensión de la realidad, de manera que, a la dimensión sensible de la realidad corresponde la sensibilidad o experiencia empírica humana, a la dimensión inteligible –organizada– de la realidad corresponde la inteligencia humana, a la dimensión “real” o verificable de la realidad corresponde la capacidad reflexiva y racional de la consciencia, y a la dimensión “deseable” –valorable– de la realidad, corresponde el nivel de la deliberación de la consciencia.
- **Polimórfica:** La consciencia humana, además de tener una estructura compleja por sus diferentes operaciones y niveles de actualización, tie-

ne también una complejidad ulterior derivada de que es capaz de desplegarse de múltiples maneras dependiendo de los múltiples intereses y “pasiones” humanas. Es así que la consciencia puede desarrollarse en el ámbito de la vida diaria, en el del arte, el de la ciencia o la teoría, en el ámbito filosófico, espiritual, religioso o biológico, etc.

- Intersubjetiva: La estructura de la consciencia humana es a la vez, propia e individual en cada sujeto e intersubjetiva, en tanto que es compartida por todos los sujetos humanos –todos poseemos esta misma estructura de operaciones independientemente de nuestra cultura o tiempo– y en tanto que esta está orientada estructuralmente hacia los demás, está abierta a los demás y necesita de los demás para desarrollarse. La consciencia es como el tejido que articula a todos los sujetos humanos como miembros de una colectividad y una especie y les da la posibilidad de construir comunidades humanas y de aspirar a construir la comunidad de comunidades: la humanidad.
- Heurística: Como decíamos al hablar del deseo de conocer y elegir, se trata de una “anticipación sin contenido” lo cual significa que la estructura compleja de operaciones que constituyen la consciencia humana no posee las respuestas o los contenidos de lo que se puede o debe experimentar, comprender, afirmar o elegir, sino las operaciones que aportan las claves de búsqueda para lo que cada sujeto humano y cada grupo humano van a elegir experimentar, comprender, afirmar o elegir.
- Metódica: Un método es: “...un esquema normativo de operaciones recurrentes y relacionadas entre sí que producen resultados acumulativos y progresivos” dice Lonergan (1988; p. 12) y en ese sentido, la estructura dinámica y compleja de la consciencia humana constituye un método, “el método que somos” todos los seres humanos, el método “que es” la humanidad como un sujeto colectivo. Porque está constituida por un esquema normativo de operaciones distintas, que son recurrentes y que están todas relacionadas entre sí, y van produciendo resultados que son acumulativos, pero también progresivos.

A estos elementos que se extraen de la obra de Lonergan, podríamos con pertinencia y sin traicionar a este autor, añadir en esta caracterización de la estructura de la consciencia humana, algunos principios de los que plantea Morin respecto a los sistemas y a los sujetos vivos vistos como sistemas de sistemas a los que esta estructura de la consciencia, tal como la concibe el planteamiento lonerganiano, responde:

- Principio sistémico: La estructura de la consciencia es un todo constituido por un conjunto variado y rico de operaciones que están interrelacionadas de manera que ninguna puede funcionar por sí misma y sin el todo, al mismo tiempo que el todo de la estructura no podría existir o explicarse si faltasen algunas de las partes. Resulta imposible conocer el todo sin explorar el conocimiento de las partes, así como resulta imposible conocer las partes aisladamente y sin tener conocimiento del todo. En esta estructura dinámica, el todo es más que la suma de las partes, pues la estructura consciente no es simplemente la suma de cada una de las operaciones sino el resultado complejo de su interacción y organización. Pero al mismo tiempo, el todo es menos que la suma de las partes pues al considerar el todo, se pierde en alguna medida la riqueza y profundidad de detalle de las partes.
- Principio Dialógico: No existe causalidad lineal en la operación de la estructura consciente humana. Las partes están relacionadas de manera circular y se influyen (en este sentido concibe Lonergan la recurrencia de todas las partes entre sí) mutuamente.
- Principio de Recursividad: La interacción mutua entre todas las operaciones de todos los niveles de consciencia hace que de alguna manera exista el proceso recursivo en el cual, la inteligencia es producto de la experiencia empírica pero es a su vez productora de nueva experiencia empírica, la reflexión es producto de la inteligencia y la sensibilidad pero produce a su vez nueva inteligencia y nueva experiencia sensible, la deliberación es fruto de la reflexión crítica, de la inteligencia y de la experiencia sensible pero produce a sí mismo, nueva reflexión crítica, nueva inteligencia y nueva experiencia sensible.
- Principio Hologramático: En la estructura dinámica de la consciencia humana, podemos decir que en cada una de las operaciones y niveles, se encuentra presente el todo de la consciencia y que en el todo de la consciencia se encuentran presentes a su vez, cada uno de sus elementos componentes.
- Principio de Autonomía-dependencia: Cada una de las operaciones que componen la estructura dinámica de la consciencia humana y cada uno de sus niveles es al mismo tiempo autónomo y dependiente respecto de la estructura total y respecto de las demás operaciones y niveles que componen la estructura.

“Más que concebir lo que él llama el “sujeto psicológico” como constituido por un simple acto, Lonergan insiste en que el sujeto consciente es una estructura dinámica de actos u operaciones, en la cual cada operación presupone y completa aquella que le precede. Esta estructura es caracterizada como dinámica porque (1) sus componentes son ellos mismos actos o actividades, y además porque, (2) la estructura es auto-estructurante o auto-constitutiva.”
(SMITH, s/f; p. 2)⁴²

Esta estructura dinámica de la consciencia humana, que responde a las características que hemos enunciado, está compuesta según Lonergan por diecinueve operaciones que son: “ver, oír, tocar, oler, gustar, inquirir, imaginar, entender, concebir, formular, reflexionar, ordenar y ponderar la evidencia, juzgar, deliberar, evaluar (o valorar), decidir, hablar, escribir” (Lonergan, 1988; p. 14), operaciones con las cuales estamos familiarizados los seres humanos pues hemos tenido y tenemos experiencia de ellas continuamente desde que éramos muy pequeños.

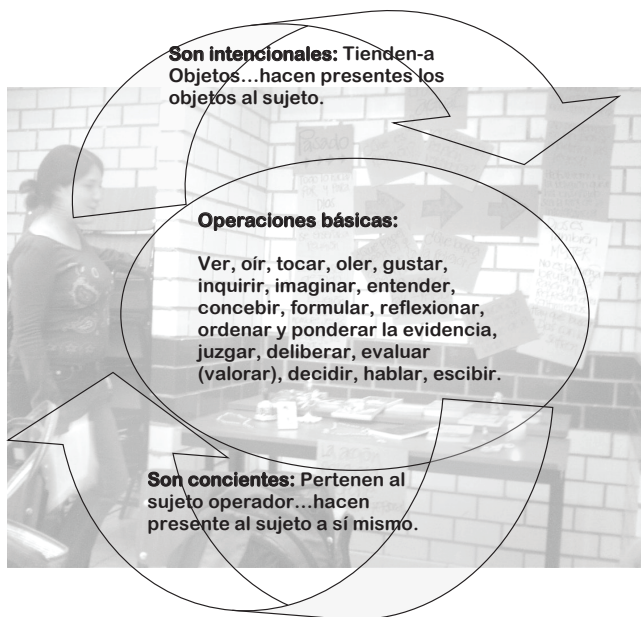
Estas operaciones tienen básicamente dos características: Son intencionales y conscientes. En primer lugar, se dice que las operaciones son intencionales (o transitivas, según la traducción española de “Método en Teología”) porque tienen objetos, nos relacionan con objetos, tienden-a⁴³ objetos: el ver tiende-a un objeto en tanto que vemos “algo”, lo mismo que el escuchar, el entender, el decidir, etc. no son operaciones que se hagan en el vacío o en sí mismas sino siempre referidas a “algo”, a un objeto al que tienden.

En segundo lugar, “las operaciones de la lista pertenecen a un operador que recibe el nombre de sujeto...siempre que se realiza una de estas operaciones, el sujeto es consciente de sí mismo operando, está presente a sí mismo operando, se experimenta a sí mismo operando.” (Lonergan, 1988; p. 15). Es por ello que las operaciones no solamente son intencionales, no solamente tienden-a objetos, sino que se dan en forma cons-

42 Traducción libre del autor, del texto original en inglés que dice: “Rather than conceiving what he calls the ‘psychological subject’ as constituted by simply one act, Lonergan insists that the conscious subject is a dynamic structure of acts or operations, in which each operation presupposes and completes the one which precedes it. This structure is characterized as dynamic because (1) its components are themselves acts, and also because (2) the structure is self-assembling or self-constituting...”

43 En el inglés del texto original, Lonergan usa el verbo “Intend”, tender a, para hablar de este rasgo de intencionalidad (intentionality).

ciente. “Así como por la intencionalidad las operaciones hacen presentes los objetos al sujeto, así por la consciencia, hacen presente a sí mismo al sujeto que opera” (ibid).



“El objeto está presente como aquello a lo que se mira, se atiende, o se tiende. Pero la presencia del sujeto consiste en el mirar, el atender, el tender-a”.
(LONERGAN, 1988; p. 16)

Estos son dos rasgos o características de las operaciones. La “concienticidad” o dimensión conciente de las operaciones conscientes⁴⁴ no es otra operación que se pueda añadir a la lista anterior sino una dimensión de esta estructura compleja de operaciones. Existe una manera de ir haciendo más explícita esta dimensión conciente de la consciencia humana y se

⁴⁴ En este texto se usarán dos maneras distintas de escribir la palabra: consciencia para referirnos a la estructura completa de operaciones que constituyen al sujeto humano como tal y consciencia o concienticidad para referirnos a la dimensión conciente –hacer presente al sujeto a sí mismo– de esta estructura o a la explicitación específica de algún tipo de contenido de la consciencia –ej. Conciencia histórica, consciencia ecológica, etc.–

llama “introspección”. La introspección, como bien señala Lonergan, no es una inspección interior –lo cual es un mito– sino como el “proceso de objetivación de los contenidos de la consciencia”, es decir, al proceso por el cual el sujeto puede llevar a experimentar, preguntar por, entender, reflexionar y juzgar acerca de su propia manera de operar como sujeto consciente. Este proceso es un ejercicio que requiere ir desarrollando la habilidad para poner atención no solamente a los objetos a los que tienden las operaciones de la consciencia sino a las operaciones mismas y a la manera en que las ejercitamos. Pero este proceso no es de ninguna manera una mirada al interior (no hay nada en el interior que podamos “ver”, este es el mito que se sustenta en que conocer es equivalente a ver) sino a un ejercicio de objetivación de la propia experiencia subjetiva que ocurre simultáneamente al proceso en que el sujeto está operando.

La introspección es un ejercicio que se recomienda como una manera de ir explorando, descubriendo, comprendiendo, mejorando la operación y apropiando la estructura dinámica de la propia consciencia, es decir, “el método que somos”.

Ahora bien, si echamos un vistazo a la lista de operaciones de la estructura dinámica de la consciencia humana, podemos darnos cuenta de que hay operaciones que tienen un carácter similar, que son parecidas en cuanto al tipo de objetos a los que tienden, en cuanto a su tipo. Haciendo este análisis, Lonergan llega a desarrollar la metáfora –él es enfático en señalar que se trata de una metáfora para poder analizar la estructura y de ninguna manera de una división real que exista en la propia estructura que es una sola– de “niveles de consciencia”.

“...hay que distinguir diferentes niveles de consciencia y de Intencionalidad....Se da en primer lugar, el nivel empírico, en el cual tenemos sensaciones, percibimos, imaginamos, sentimos, hablamos, nos movemos. Se da el nivel intelectual, en el cual inquirimos, llegamos a entender, expresamos lo que hemos entendido, elaboramos las presuposiciones e implicaciones de nuestra expresión. Se da el nivel racional, en el cual reflexionamos, ordenamos nuestras evidencias, hacemos juicios ya sea sobre la verdad o falsedad de una afirmación, ya sea sobre su certeza o probabilidad. Se da el nivel responsable, en el cual nos interesamos por nosotros mismos, por nuestras operaciones, nuestras metas, etc. y deliberamos acerca de las posibles vías de acción, las evaluamos, decimos y tomamos nuestras decisiones”.

(LONERGAN, 1988; pp. 16-17)

De esta manera, Lonergan concibe cuatro grandes grupos o niveles de operaciones de la consciencia: el nivel empírico, el nivel intelectual, el nivel racional o reflexivo y el nivel existencial (responsable). Por medio de estos niveles de operaciones podemos acercarnos a comprender distintas modalidades de operación del sujeto, pues en cada uno de estos niveles, el sujeto opera en una dimensión distinta. Así, en el nivel empírico, el sujeto opera como ser sensible o “sentiente” y se abre a la experiencia de los distintos elementos de su entorno y de su propio mundo de sensaciones, recuerdos y sentimientos internos. En el nivel intelectual, el sujeto emerge como sujeto capaz de comprender las relaciones entre los distintos elementos del mundo que le rodea y se abre a la indagación, a la comprensión, a la construcción de hipótesis explicativas de elementos de la realidad. En el nivel reflexivo o racional, el sujeto emerge como ser plenamente cognoscente y buscador de afirmaciones sobre la realidad, abriéndose a la búsqueda de juicios de hecho bien verificados y soportados en evidencia suficiente sobre la veracidad o falsedad, la probabilidad o improbabilidad de elementos concretos de esta realidad. Finalmente, en el nivel existencial –o responsable, como lo llaman en la traducción española de “Método en Teología”– el sujeto emerge como ser necesitado y responsable de la construcción de su propia vida y de la contribución a la construcción de la humanidad, abriéndose a la búsqueda de valor, a la deliberación para llegar a buenas decisiones que configuren su actuación en el mundo y en ese mismo proceso, lo configuren como el ser humano “que quiere ser”.

“En cada uno de los cuatro niveles somos conscientes de nosotros mismos, pero al ascender de un nivel a otro es más pleno el yo del cual somos conscientes y de la consciencia misma que es diferente”.
(LONERGAN, 1988; p. 17)

En relación a estos cuatro niveles de operaciones del sujeto es que Lonergan desarrolla la noción de sublimación que ya hemos descrito anteriormente para dejar en claro que no existe una supresión de los niveles previos al ascenderse a los niveles posteriores sino que cada nivel asume y le imprime una nueva dimensión y una nueva profundidad al nivel previo del cual de alguna manera emerge. Es necesario subrayar también, que no es que en los niveles inferiores no exista consciencia y que la consciencia emerja en el momento en que se accede a los niveles “superiores” o más amplios, sino que en cada uno de los niveles el sujeto es consciente, pero

la calidad de la consciencia y la calidad del yo del cual somos conscientes se va volviendo más plena al ascender en cada uno de los niveles.

Estos niveles nos dan entonces una manera más clara de visualizar par fines de análisis la estructura dinámica de operaciones de la consciencia. Insistimos en que esta claridad es solamente analítica y para poder llegar a una mejor comprensión de la estructura, pero que los niveles no existen separadamente en la realidad concreta de la consciencia humana.

Cada uno de estos niveles tiene un elemento “disparador” o “provocador” que hace que el sujeto se mueva a una escala más amplia y profunda de búsqueda. En el primer nivel, el elemento que provoca es la necesidad de selección de sensaciones, impresiones y percepciones ante la infinita gama de datos, experiencias y elementos que la realidad nos impone. En el nivel intelectual el “disparador” es la pregunta para la inteligencia, es decir, la pregunta que busca comprender la inteligibilidad de las experiencias sensibles, que trata de encontrar la manera o el patrón bajo el cual están relacionados ciertos datos que se presentan en conjunto. Estas preguntas son las más frecuentes y las que surgen en mayor cantidad en la experiencia del sujeto humano: ¿Qué es esto? ¿Cómo es? ¿De qué está hecho? ¿Qué es lo que lo causa? ¿Para qué sirve? Etc. En el nivel racional, el elemento que provoca la tensión de búsqueda es la pregunta para la reflexión, es decir, la pregunta que busca verificar si lo comprendido es cierto o falso, si en realidad algo es como lo hemos entendido y explicado o no es así. Este tipo de preguntas se distinguen porque como afirma Lonergan (1999; p. 336) son preguntas que pueden ser respondidas sintéticamente con un “Sí” o un “No”. Estas preguntas son del tipo: ¿De verdad es así? ¿Es esto verdadero o falso? ¿Entendí correctamente? ¿Esta hipótesis es correcta o incorrecta? Finalmente, el elemento disparador en el caso del cuarto nivel de consciencia, del nivel existencial, es la pregunta para la deliberación, es decir, la pregunta que busca el valor de una realidad concreta o la toma de una decisión correcta o “buena” en términos de humanización. Este tipo de preguntas relacionan la realidad conocida con el sujeto y su propia toma de postura en la vida y su personal valoración y actuación en ella. Las preguntas para la deliberación son del tipo: ¿Es esto verdaderamente bueno? ¿Vale la pena elegir o hacer eso? ¿Esto es justo o injusto? ¿Lo hago o no lo hago? ¿Qué consecuencias tendría para mi existencia y la de los demás actuar de esta manera?

En cada uno de los niveles que buscan responder a preguntas, existe un acto central que es el que libera de la tensión de la búsqueda y “anuncia” que se ha llegado a la meta que se buscaba. Este acto central, que es el elemento que Lonergan busca explicar desde el inicio de su obra, es el

“Insight” o “acto de intelección”. El insight es un acto que tiene algunas características que es importante señalar (Loneragan, 1999; pp. 38-40):

1. El acto de intelección llega como una liberación a la tensión de la indagación.
2. El acto de intelección llega de manera súbita e inesperada.
3. El acto de intelección ocurre en función, no de circunstancias externas sino de condiciones internas.
4. El acto de intelección es un puente entre lo concreto y lo abstracto.
5. El acto de intelección pasa a formar parte del talante intelectual de nuestra vida.

En efecto, el acto de intelección es un acto liberador de la tensión de la búsqueda, porque ocurre como el momento misterioso en el que de pronto todos los elementos se conectan y adquieren sentido, el momento en el que podemos decir que ya comprendimos, que tenemos la solución al problema, la respuesta a las preguntas planteadas. Este acto no es una operación que nosotros podamos generar y controlar a voluntad, es un acto que “nos pasa”, “nos sucede” súbitamente y de manera inesperada, en el momento en que menos lo esperamos, en el espacio o la circunstancia que está quizás menos relacionada con nuestra búsqueda o problema –recuérdese el caso emblemático de Arquímedes a quien el insight le llega en el momento de estarse bañando en los baños públicos–, lo cual quiere decir también, que ocurre no por las circunstancias externas en las que nos encontramos sino por condiciones internas de nuestra mente. Este acto de intelección “gira entre lo concreto y lo abstracto” y es capaz entonces de conectar elementos concretos con una explicación abstracta o elementos abstractos que se aplican a un caso concreto. Finalmente, una vez que ha llegado, el acto de intelección se integra en nuestro proceso mental de manera que lo que antes nos parecía muy difícil, una vez que se ha entendido, parece ser algo sencillo y fácil de explicar y manejar.

Existen, de acuerdo con los niveles de consciencia que suceden al nivel empírico, distintos tipos de insight o actos de intelección:

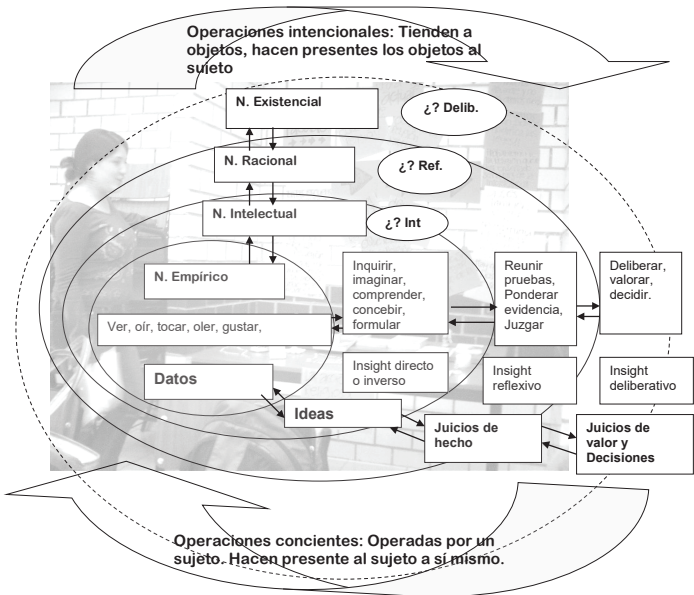
–En el nivel intelectual tenemos los actos de intelección directos mediante los cuales llegamos a comprender un fenómeno, un problema, una relación entre distintos datos. Tenemos también aquí, los actos de intelección inversa –más raros– en los cuales de momento llegamos a comprender que no hay en un fenómeno o conjunto de datos, la inteligibilidad que estamos buscando, que por el lado en que hemos intentado no llegaremos jamás a comprender el fenómeno en cuestión.

-Por otra parte, en el nivel racional, tenemos los insights reflejos o reflexivos que son actos de intelección distintos, porque no nos llevan a comprender una serie de datos sino a “estar seguros” de la veracidad o la probabilidad de un juicio de hecho, a partir de la ponderación de evidencias y la verificación reflexiva de lo que previamente se ha formulado como una comprensión o explicación inteligente.

-Finalmente, en el nivel existencial tenemos los insights deliberativos⁴⁵, que son actos de intelección sobre el valor de algún elemento, actos de intelección de carácter predominantemente afectivo que nos conducen a juicios de valor o a decisiones responsables.

Veamos entonces el esquema de operaciones completo con la inclusión de la metáfora de niveles de consciencia y los componentes centrales que hemos descrito:

LA ESTRUCTURA DINÁMICA DE LA CONSCIENCIA HUMANA



45 Este tipo de insight no es mencionado explícitamente por Lonergan, que integraba en su obra Insight la dimensión de la valoración y decisión en el tercer nivel de consciencia, pero es un desarrollo ulterior que han descrito y explicado de una manera muy completa y ahora ya aceptada en la comunidad de estudiosos de Lonergan, académicos como Michael Vertin, Brian Cronin o Patrick Byrne.

“...así como las diferentes operaciones producen modos cualitativamente diferentes de ser conscientes los sujetos, así también producen modos cualitativamente diferentes de tender-a.”

(LONERGAN, 1988; p. 18)

Esta es la primera fuente o dimensión de la complejidad humana según la concepción antropológica de Lonergan. El esquema de operaciones constituye un todo complejo, dinámico y siempre en proceso, que implica la emergencia de distintas modalidades del sujeto –empírico, intelectual, racional, existencial– por sus distintos modos de ser consciente y distintos modos de tender-a, de relacionarse con los objetos –de manera sensitiva, inteligente, reflexiva, ética– por sus distintos modos de operar y relacionarse con los elementos de la realidad en la que está inserto.

“...así también, los numerosos niveles de consciencia no son sino etapas de desenvolvimiento de una única verdad, el eros del espíritu humano”.

(LONERGAN, 1988; p. 20)

Sin embargo Lonergan reitera la cualidad metafórica de esta esquematización en niveles de consciencia, porque los niveles de consciencia son simplemente dimensiones o etapas del desenvolvimiento de una unidad compleja que es el ser humano movido por su “deseo de conocer y elegir”. De esta manera, los niveles son solamente elementos constitutivos de esta única verdad que es el eros del espíritu humano en proceso de desarrollo y actualización en cada realidad cultural y en cada tiempo histórico concreto.

“...advertimos que el esquema básico de operaciones conscientes e intencionales es dinámico. Materialmente es dinámico en cuanto es un esquema de operaciones, así como una danza es un esquema de movimientos corporales, o una melodía es un esquema de sonidos. Pero es también formalmente dinámico en cuanto suscita y reúne las operaciones apropiadas en cada etapa del proceso, así como un organismo en crecimiento va suscitando sus propios órganos y vive de su funcionamiento. Finalmente, este esquema doblemente dinámico, no es ciego sino clarividente; es atento, inteligente, razonable, responsable...”

(LONERGAN, 1988; p. 20)

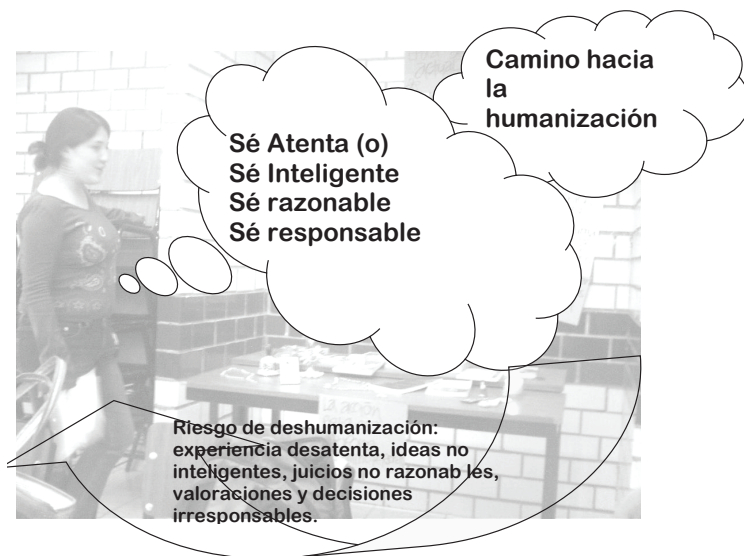
Este esquema es dinámico, como ya se ha dicho. Doblemente dinámico, pues está constituido por operaciones o actividades como una danza o una melodía, pero también porque suscita las operaciones adecuadas a sus objetivos y modalidades, como una sinfonía en la que van interviniendo distintos grupos de instrumentos o instrumentos solistas en determinados momentos según lo requiere la partitura de cada obra que se está ejecutando.

Finalmente, como habíamos señalado ya, este esquema tiene en sí mismo, de manera intrínseca, sus propias exigencias o condiciones normativas para llegar a cumplir con sus metas, para apuntar hacia la meta fundamental de humanización. Estas exigencias o condiciones se desprenden de las características y de la finalidad de cada uno de los niveles de operaciones. Es por ello que el esquema no es ciego, pues requiere en su fase empírica, de la atención para poder seleccionar y guardar las experiencias y los datos adecuados en el sujeto; requiere asimismo de inteligencia para poder llegar a construir comprensión adecuada de estos datos y experiencias; necesita además de razonabilidad para poder construir buenos juicios de hecho que se sustenten en evidencias y pruebas sólidas, en procesos congruentes con la propia estructura de funcionamiento de la consciencia; el esquema pide además responsabilidad para poder acceder a buenos juicios de valor y a buenas decisiones que orienten una buena vida humana. A estas cuatro exigencias normativas: atención, inteligencia, razonabilidad y responsabilidad, los llama Lonergan “preceptos trascendentales” y son las condiciones necesarias para la autenticidad humana que conduce a la humanización progresiva.

De manera que experimentar sin suficiente atención, comprender sin suficiente inteligencia, afirmar juicios sin suficiente razonabilidad y hacer valoraciones o tomar decisiones sin suficiente responsabilidad son los signos de inautenticidad humana que hacen que, por contradecir las exigencias normativas inscritas en la propia actividad consciente en sus distintos niveles, se vea frustrada la búsqueda de humanización. De donde el reto fundamental para acceder progresivamente a un proceso de humanización sería la búsqueda de autenticidad que está marcada por el cumplimiento de estos cuatro preceptos trascendentales.

Todos los seres humanos experimentan sensiblemente, se hacen ideas sobre lo que experimentan, afirman juicios de hecho y de valor, toman decisiones y actúan, pero son muy pocos los seres humanos y mucho menores los grupos humanos que actúan con autenticidad, es decir, que experimentan atentamente, entienden inteligentemente, hacen juicios razonables y valoran y deciden de manera responsable.

El descubrimiento, apropiación y autenticación progresiva de este esquema de operaciones sería un reto educativo central, como veremos más adelante.



3.5. Polimorfismo de la consciencia: el sujeto humano, segunda fuente de complejidad

“Hablamos de la consciencia como una corriente, pero la corriente no sólo involucra la sucesión temporal de contenidos diversos, sino también una dirección, una tendencia, un esfuerzo. Es más, esta dirección de la corriente es variable. Tales de Mileto estaba tan absorto en las estrellas, que no vio el pozo donde cayó. A la lechera le tenían tan sin cuidado las estrellas que no pudo pasar por alto el pozo. Sin embargo, Tales bien pudo haber visto el pozo pues no estaba ciego; y tal vez la lechera hubiera podido interesarse por las estrellas, puesto que era humana. Hay pues, diferentes configuraciones dinámicas de la experiencia, y no es difícil decir qué queremos dar a entender por tal configuración. En cuanto concebida, es la formulación de un acto de intelección; pero todo acto de intelección surge a partir de presentaciones sensibles o imaginativas y, en el caso

que nos ocupa, las presentaciones pertinentes son sencillamente los variados elementos que se dan en la experiencia que es organizada por la configuración.”
(LONERGAN, 1999; p. 233)

Una segunda fuente de complejidad en la concepción de sujeto humano presentada por Lonergan se debe a que esta estructura dinámica y ya en sí misma compleja a la que llamamos “consciencia intencional humana”, se despliega o ejerce de acuerdo a distintas configuraciones dinámicas de la experiencia de los sujetos individuales o los grupos humanos. Estas configuraciones a las que el autor llama “patterns” o patrones en el texto original de *Insight*, no son nuevas operaciones o niveles de la consciencia sino “direcciones” o “tendencias” de la actividad de la consciencia. El ejemplo de Tales de Mileto es muy ilustrativo para comprender esta noción de “patrón o configuración de la experiencia”. Cada sujeto humano y cada grupo humano van seleccionando del entorno, los elementos, datos, experiencias sensibles que corresponden o están en sintonía con la dirección o la tendencia de su propia consciencia, es decir, con el patrón de experiencia según el cual funcionan mayormente. En el caso de Tales, su interés principal era la observación de los astros y esto hizo que dejara de percibir otros datos de carácter práctico –como el pozo en el que cayó–, datos que sin embargo, estaban en su entorno y estaba por sus capacidades conscientes, capacitado para percibir. La diferencia entre Tales y la lechera no es una diferencia de capacidades u operaciones sensoriales o intelectuales, tampoco es una diferencia de estímulos sensibles o datos del entorno, es una diferencia de “configuración de la experiencia” que los lleva a seleccionar, en el mismo entorno, distintos datos que corresponden a distintas preocupaciones vitales. La lechera podría haberse interesado en las estrellas y Tales podría haber visto el pozo. Sin embargo, cada uno seleccionó los datos a los cuales prestar atención de acuerdo con el patrón o configuración de la experiencia que los movía en su vida.

La consciencia es por tanto, polimórfica, es decir, se despliega en muy diversas formas de acuerdo a las distintas configuraciones o patrones de experiencia que dirigen u orientan la vida de los sujetos o los grupos concretos. En *Insight*, Lonergan señala cuatro patrones de experiencia principales que son: el patrón biológico, el patrón estético, el patrón intelectual y el patrón dramático. En otros textos, señala otros patrones distintos como el religioso, el filosófico, el del sentido común o de la vida práctica. En todos estos patrones o configuraciones se despliega la estruc-

tura dinámica de la consciencia con todas sus operaciones y niveles, según la hemos descrito antes, pero con una diferente orientación o dirección debida a distintos intereses, motivaciones o metas que mueven la consciencia de los distintos sujetos y grupos. Sin embargo algunos autores señalan que existe cierta predominancia o énfasis operativo de alguno de los niveles de consciencia en cada uno de los patrones, como lo vemos en la siguiente tabla desarrollada por Frank Braio para un taller sobre Insight en Boston College:

Patrón o configuración de la experiencia	Interés/ orientación fundamental	Nivel operativo que se enfatiza
Biológico	Extroversión / necesidades básicas	Nivel empírico
Estético	Interés lúdico, disfrute de la belleza	Nivel empírico y nivel Intelectual
Intelectual	"Irrestricto deseo de Conocer"	Niveles intelectual y Racional
Dramático	Construcción de la propia existencia	Nivel existencial

Del cuadro anterior podemos ver que la configuración biológica de la experiencia esta guiada fundamentalmente por la extroversión, por la interacción del organismo biológico humano con el medio que le rodea y la satisfacción de las necesidades básicas (comer, dormir, sobrevivir, respirar, etc.). Este patrón tiene entonces una predominancia operativa del nivel empírico de la consciencia. Este patrón de experiencia puede ser de alguna manera una forma de funcionamiento que nos acerca al modo en que operan los animales. Sin embargo, aún cuando es la configuración que podría considerarse más inmediata, en tanto que es consciente, está ya mediada por la significación y en cuanto es una dirección u orientación de la estructura dinámica de la consciencia, va más allá de la simple visión conductista de estímulo-respuesta pues es "...un conjunto de relaciones inteligibles, que vinculan entre sí secuencias de sensaciones, recuerdos, imágenes, conatos, emociones y movimientos corporales..." (Lonergan, 1999; p. 234) es decir, está mediada por actos de intelección de distintos niveles, pero se llama biológica porque, como ya se ha señalado, este conjunto de relaciones inteligibles, se orienta o converge hacia actividades relacionadas con el mantenimiento o la reproducción de la vida o en casos negativos, con la supervivencia.

“La vida consciente es de por sí un gozo, que revela su autenticidad espontánea en el juego incansable de los niños, en los deportes arduos de la juventud, en el regocijo de una brisa matinal iluminada por el sol, en la contemplación de un vasto horizonte, en el ritmo de una melodía. Tal delectación no es quizá exclusivamente humana...pero tampoco es simplemente biológica...”

(LONERGAN, 1999; p. 236)

Pero el interés humano no es exclusivamente biológico, sino que se orienta también por el gozo de la vida, por el disfrute o el placer de vivir una experiencia. Existen múltiples ejemplos de esta orientación de la consciencia que corresponde al llamado patrón estético de la experiencia y que tiene que ver fundamentalmente con la tendencia humana a buscar el gozo, el juego, el deleite en los distintos momentos de la vida y en los elementos que la misma naturaleza nos brinda. El énfasis preponderante de operación en este caso es una combinación entre el nivel empírico de experiencia que nos hace capaces de sentir la emoción y el disfrute de la vida, y el nivel intelectual mediante el cual podemos asignar significados diversos y ricos en connotación a estas experiencias o elementos de la vida y del entorno, organizar la experiencia y darle significado o aún expresarla de manera simbólica.

“Lo estético y lo artístico son también simbólicos. La experiencia libre y la creación libre tienden a justificarse a sí mismas por un propósito o significación ulteriores. Así, el arte llega a ser simbólico, mas lo que es simbolizado es oscuro...Puesto que el arte es precientífico y prefilosófico, puede tender a la verdad y al valor sin definirlos. Puesto que es posbiológico, puede reflejar las profundidades psicológicas y, por ese mismo hecho, trascenderlas.”

(LONERGAN, 1999; pp. 236-237)

La expresión artística es parte o producto de esta configuración estética de la experiencia humana. Es un producto simbólico pero como afirma Lonerган, lo simbolizado es oscuro, pues no tiene que justificarse racionalmente ni responder a preguntas filosóficas o científicas. Es rico en connotaciones y tiene un control de significados reducido que es lo que lo hace polisémico y capaz de liberar los sentimientos y la imaginación tanto al espectador que lo percibe como al artista que lo crea, estableciendo un proceso de comunicación rico en profundidad y abierto en significación.

“En el teórico concentrado en un problema, aún el subconsciente trabaja a fin de producir en momentos inesperados las imágenes sugestivas de pistas y nexos inadvertidos, de patrones y perspectivas que evocan el acto de intelección deseado y la gozosa exclamación: ¡Eureka!. En la reflexión, de presenta un sosiego desapasionado”
(LONERGAN, 1999; pp. 237-238)

La configuración intelectual de la experiencia presenta características distintas a las dos configuraciones anteriores. Esta configuración o patrón es una orientación hacia el conocimiento de la realidad más allá de las percepciones personales o grupales o del sentir del sujeto o su grupo. Está movida por el “irrestricto deseo de conocer” y se plantea a partir de preguntas para la inteligencia y la reflexión, preguntas surgidas del enfrentamiento a un problema, a un reto, a un desafío que la realidad presenta al ser humano. A partir de este reto y de las preguntas que generan al tensión de la búsqueda, toda la estructura consciente, y como afirma Lonergan, aún los niveles subconscientes de la consciencia, se orientan hacia la búsqueda de los elementos, imágenes, relaciones, datos nuevos, que pueden ayudar a aproximarnos a la solución de un problema. La consciencia de un científico o un teórico, selecciona los datos, experiencias, relaciones, que tienen que ver con la búsqueda de conocimiento por encima de otros elementos de carácter biológico, estético o práctico. Predominan en este patrón, como énfasis operativo los niveles intelectual y reflexivo o racional.

Como ya hemos señalado, este patrón intelectual es central en el planteamiento de Lonergan respecto al desarrollo de la humanidad, en la construcción de probabilidades de progreso y de reversión progresiva de los elementos de decadencia.

“Nuestra experiencia interna se rodea de multitud de actividades y será nuestra primera tarea desenredar estas para podernos enfocar hacia las actividades relacionadas con el pensamiento y el conocimiento.
¿Qué es nuestra propia experiencia interna de este flujo de consciencia? ¿Es un caos? ¿Somos controlados por nuestros instintos? ¿Podemos desenredar esta confusión?
Nuestra intención en esta sección del texto es seleccionar ciertos patrones de experiencia, constelaciones típicas de actividades que operan generalmente en conjunto. Necesitamos identificar estos

diferentes patrones para que así podamos ser capaces de reconocer y aislar el patrón en el cual nosotros estamos más interesados, que es el de aquellas actividades relacionadas con la comprensión humana. Todo lo que queremos dar a entender mediante un patrón es que un número de actividades están interrelacionadas unas con otras en cierto modo que forman lo que podría ser llamado un grupo.⁴⁶
(CRONIN, 1999; p. 46)

En efecto, Lonergan plantea que la manera más eficaz de aportar elementos al proceso de humanización es tratar de promover que los sujetos humanos puedan dirigir su estructura consciente hacia la búsqueda desinteresada de lo que es más inteligente, más razonable y más responsable hacer en cada realidad concreta, más allá de intereses espontáneos de tipo biológico, práctico, político o económico. Porque el proceso de desarrollo consiste en, a partir de una situación dada, hacerse las preguntas adecuadas, abrirse al acto de intelección que las responda, verificar la validez de este insight, buscar las decisiones que correspondan a esta nueva comprensión y actuar en consecuencia para obtener como resultado una mejor realidad. La cerrazón al acto de comprensión es, según Lonergan, la principal fuente de decadencia humana, la principal razón que explica “la babel de nuestros días”.

“El ser humano pues, no sólo es capaz de liberación estética y creatividad artística: su obra de arte primordial es su propia vida”
(LONERGAN, 1999; p. 239)

La vida humana ordinaria no es un asunto de configuración biológica, estética o intelectual sino que implica una orientación distinta de la estructura dinámica de la consciencia. La obra de arte fundamental de

46 Traducción libre del autor, del texto original en inglés que dice: “Our internal experience does encompass a multitude of activities and it will be our first task to disentangle these so that we can focus on the activities related to thinking and knowing. What is our own experience of this ‘stream of consciousness’? Is it a chaos? Are we controlled by our instincts? Can we disentangle this confusion? Our aim in this section of the text is to pick out certain patterns of experience, i.e. typical constellations of activities that usually go together. We need to identify these different patterns so that we will be able to recognize and isolate the pattern in which we are most interested, namely, those activities related to human understanding. All we mean by a pattern is that a number of activities are interrelated with one another in such a way as to form what could be called a group.

cada sujeto humano es su propia vida concreta y la obra de arte fundamental de la humanidad en la historia es la construcción de la propia “vida de la humanidad”, la construcción de humanización en la tierra. A esto es a lo que Lonergan llama el “drama humano” y el “drama de la humanidad” y que significa finalmente la meta central de todo el proceso histórico que sin duda debe ser alimentado por elementos de la configuración biológica, por elementos de la experiencia estética y por descubrimientos de la actividad intelectual pero que tiene que ver con decisiones fundamentales que le den rumbo a la propia historia en el caso de los sujetos individuales y que le den rumbo a la historia, en el caso de la humanidad.

En este patrón dramático de experiencia tiene por ello un énfasis operativo esencial el nivel existencial, el cuarto nivel de consciencia, el nivel de la búsqueda de valor, de afirmación de juicios de valor, de toma de decisiones. El drama humano individual y colectivamente visto es una historia que se está construyendo: sus personajes no están definidos ni predeterminados, el guión no está escrito previamente sino que se va escribiendo conforme se va viviendo y este vivir responde a decisiones.

“La gente dirá que trabaja porque tiene que vivir; pero es obvio que trabaja con tanto afán porque debe lograr que su vida sea digna”.

(LONERGAN, 1999; pp. 239-240)

Pero el drama de la vida humana, el drama de la humanidad no consiste solamente en vivir de cualquier modo, sino en la búsqueda de una vida digna, una vida digna de un ser humano, es decir, una vida humana. La búsqueda fundamental del patrón dramático tiene que ver con esta necesidad de hacer que nuestra vida individual y colectiva sea digna, reúna las condiciones para poder llamarse humana. Este es el reto del patrón dramático, el reto hacia al cual se orienta toda la operación consciente cuando es movida por esta preocupación central de vivir humanamente. Es por esto que algunos seguidores de Lonergan consideran, y coincidimos con ellos, que el patrón dramático “sublima” o integra y da sentido y plenitud a todos los demás patrones. Porque todos los avances en materia estética, artística, científica o intelectual tienen de fondo que orientarse hacia el mejoramiento de la dignidad humana, hacia la construcción de un drama humano que sea más auténticamente humano.

“Estamos en el gran teatro del mundo: cada quien no sólo desempeña en su vida muchos papeles, sino también los múltiples papeles cambian con arreglo a mudanzas de lugar, época y medio social.”
(LONERGAN, 1999; p. 243)

El drama de la vida ordinaria dice Lonergan, no es un drama ordinario que consista en aprender un papel y desarrollar los sentimientos acordes para ejecutarlo. En el drama de la vida los sentimientos están produciéndose en el mismo momento en que el drama se desarrolla y existen ocasiones en que tenemos primero “el sello afectivo” y luego enfrentamos el papel. Es un drama en el que además, como también señala Morin, estamos jugando continuamente muchos papeles simultáneamente, papeles que son cambiantes de acuerdo al lugar, la época o el medio social. Es un drama dinámico y marcado por la incertidumbre acerca de la escena siguiente y más allá, acerca de su propio final. Un drama en el que todos estamos incidiendo y que aún si decidimos no participar en él, esta no participación será la participación que terminará por incidir en la trama.

3.6. La dialéctica de la búsqueda humana: desviaciones y posibles correcciones. Tercera fuente de complejidad

“Igual que podemos desear el acto de intelección, podemos también rechazarlo. Además del amor a la luz, puede haber un amor a las tinieblas.”
(LONERGAN, 1999; p. 243)

“Excluir un acto de intelección es excluir también las nuevas preguntas que surgirían de este, y los actos de intelección complementarios que lo conducirían a un punto de vista cabal y equilibrado”.
(ibid)

Una tercera fuente de complejidad se deriva de la condición de imperfección e indigencia del ser humano. La estructura dinámica de la conciencia que hemos descrito en este capítulo, no es una estructura que funcione automáticamente en el sentido constructivo y positivo de su orientación primaria. Existen múltiples posibilidades de desviación de este dinamismo, de incapacidad para percibir datos, de cerrazón a las preguntas pertinentes, de negación de los actos de intelección, de evasión de las decisiones adecuadas para construir una vida humana auténtica.

Porque así como puede haber “amor a la luz” puede haber también “amor a las tinieblas” y puede darse, y con mucha frecuencia se produce, una desorientación o sesgo de la actividad de la consciencia.

La emergencia de un sesgo o desviación de la consciencia hace que se excluyan, como afirma Lonergan, no solamente un insight o serie de insights sino las preguntas ulteriores que surgirían de este insight y los subsecuentes actos de intelección que irían produciéndose a partir de nuevas búsquedas. Se produce entonces una situación de “círculo vicioso” en el que cada nueva situación se va volviendo más oscura e ininteligible que la anterior.

Por múltiples razones, de carácter psicológico, sociológico, cultural, incluso religioso, puede producirse e irse ahondando progresivamente este sesgo o desviación de la orientación de la consciencia, haciendo que el sujeto individual o los grupos sean controlados ya no por el “irrestringido deseo de conocer y elegir” sino por el restringido deseo de encerrarse en la comodidad o de acumular poder o riqueza o de ser aceptado por los demás, etc.

En Insight Lonergan plantea cuatro tipos básicos de sesgos o desviaciones de la actividad consciente⁴⁷ que son: el sesgo dramático, el sesgo individual, el sesgo grupal y el sesgo general del sentido común.

“Digamos que tal aberración de la comprensión es una escotosis, y digamos que el punto ciego que resulta de ella es un escotoma. Fundamentalmente la escotosis es un proceso inconsciente. Se presenta no en los actos conscientes, sino en la función de censura que gobierna el surgimiento de los contenidos psíquicos.”
(LONERGAN, 1999; p. 244)

El primer tipo de sesgo de la consciencia es el dramático. Es el resultado de una distorsión en la función de censura del inconsciente ocasionada por algunas experiencias o eventos traumáticos de carácter psicológico y produce un escotoma, es decir, un “punto ciego”, un aspecto de la realidad del sujeto y del mundo en que vive el sujeto que será dejado fuera de toda selección de datos o experiencias, de todo planteamiento de preguntas, de toda emergencia de un acto de intelección, de todo juicio o decisión derivados de ella. El mecanismo que orienta este sesgo se explica como una

47 El nombre técnico en el original en inglés es “Bias” (que significa literalmente predisposición o prejuicio) y se ha traducido en la edición española como “aberración”.

represión que suprime de la consciencia un esquema que propiciaría un acto de intelección sobre determinadas realidades que resultan incómodas o inmanejables para el sujeto individual. El efecto de esta represión es una “inhibición impuesta a las funciones neurales de demanda” (op. cit. p. 245), una inhibición fundamentalmente de la demanda de imágenes que ayudarían a producir el insight, y en algunos casos, también una inhibición de la demanda de afectos que estén asociados con las imágenes no deseadas. De esta manera, las consecuencias complejas de la escotosis “tienden a frustrar los esfuerzos del actor dramático por desempeñar una actuación feliz” (op. cit. pp. 246-247). La manera en que el sujeto que padece esta escotosis o sesgo dramático compensa la evasión y la represión de los actos de intelección sobre algún campo de la realidad, es mediante los sueños, que de esta manera satisfacen las exigencias de demanda de imágenes que no se cubren en la etapa de vigilia. Lo mismo sucede con la formación de “recuerdos encubridores” que emergen como una especie de pantalla que reconstruyen episodios de la infancia de manera ficticia para permitir al sujeto dramático víctima de un sesgo dramático, actuar con la convicción verdadera de estar en lo correcto y de no estar excluyendo de su experiencia consciente ningún tipo de datos, ni preguntas ni actos de intelección.

“Pues el ser humano no vive exclusivamente en el nivel de la intersubjetividad o en el nivel de la inteligencia desasida. Al contrario, su vida es una resultante dialéctica que deriva de esos principios opuestos aunque vinculados...El egoísmo no es ni la mera espontaneidad ni la inteligencia pura, sino una interferencia de la espontaneidad en el desarrollo de la inteligencia”.
(Lonergan, 1999; p. 277)

El segundo tipo de sesgo o aberración de la consciencia es el sesgo individual, caracterizado por el egoísmo. El egoísmo se explica, según Lonergan, desde la tensión dialéctica en que vive el sujeto humano entre la intersubjetividad espontánea que lo hace verse como el centro del universo y desear comprender el mundo y actuar en él solamente para resolver sus propios intereses y necesidades, y la inteligencia desasida que lo abre a comprender el mundo y a comprenderse como parte de ese mundo, tendiendo a buscar actos de intelección y decisiones que respondan a la realidad objetiva y a lo que esta realidad plantea como necesidades de desarrollo.

El egoísmo es entonces un desarrollo incompleto de la inteligencia, un desarrollo que se ve interrumpido por la interferencia de la espontaneidad intersubjetiva del sujeto y que lo lleva a estar abierto a los datos, experiencias, preguntas e intelecciones sobre la realidad mientras no impliquen un sacrificio de sus intereses individuales, pero lo hace excluir todos los datos, experiencias, preguntas y actos de intelección ulteriores, aquellos que implican una apertura a la realidad más allá de sus propios deseos, interpretaciones e intereses particulares.

“El egoísta no es completamente ajeno a su autoengaño. Aún en la aberración y la escotosis del sujeto dramático, que operan de manera preconsciente, se presenta cierto grado de sospecha sobre sí mismo y cierto desasosiego.

En el egoísta hay nuevos fundamentos para tener una consciencia perturbada, puesto que no es por pura inadvertencia, sino también por una orientación de sí mismo muy consciente por lo que dedica sus energías a escrutar el orden social, a hurgar en sus puntos débiles y sus carencias, y a descubrir artimañas que le permitan acceder a sus recompensas y evadir a la vez sus exigencias de una contribución proporcional”.

(LONERGAN, 1999; p. 279)

En el caso del egoísta nos encontramos frente a alguien que es capaz de desarrollar con mucha astucia su capacidad de comprender, buscar elementos, cuestionar asuntos, que le permitan justificar racionalmente su comportamiento. Sin embargo, tanto el que padece una escotosis —que es de carácter subconsciente— como el egoísta —con mayor razón evidente— padecen de un malestar en su consciencia que los hacen sospechar que algo anda mal, que hay algún elemento que no está encajando en su esquema y que algo está faltando para desarrollarse con plenitud como seres humanos. Este malestar de la consciencia puede hacer que el sujeto que padece una aberración dramática busque ayuda psicológica profesional para poder descubrir ese “punto ciego” que le está impidiendo desarrollarse y puede hacer que el egoísta, pueda ir enfrentándose con seriedad al cuestionamiento de los demás y pueda abrirse a una transformación de sus esquemas para abrirse a la inteligencia correcta y completa sobre la realidad que le rodea. Puede ocurrir esto o puede ocurrir que ambos continúen toda su vida operando de manera sesgada, con una dirección incorrecta de su consciencia, a pesar del malestar interno que puedan experimentar.

“Al igual que la aberración individual, también la aberración de grupo radica en una interferencia en el desarrollo del sentido común práctico. Pero en tanto la aberración individual tiene que superar el sentimiento intersubjetivo normal, la aberración de grupo es sostenida por tal sentimiento.”

(LONERGAN, 1999; pp. 279-280)

Así como existe el sesgo individual que desvía la consciencia de sus objetivos de comprensión, reflexión y deliberación para caminar hacia la humanización pues esto implica al sujeto individual, sacrificar sus intereses egoístas y hacer un esfuerzo comunitario, así también existe el sesgo grupal mediante el cual, la consciencia de todo un grupo o nivel social se desvía de su orientación básica para concentrarse en el cuidado de sus propios intereses, constituyendo un frente común y solidarizándose frente a los demás grupos sociales para proteger estos intereses particulares. La aberración del grupo es también un desarrollo incompleto de la inteligencia en la que se sobredimensiona la intersubjetividad espontánea y se cierra el paso a la genuina búsqueda de inteligencia, reflexión y deliberación.

“Así como el individuo egoísta plantea nuevas preguntas hasta cierto límite, pero desiste antes de llegar a conclusiones incompatibles con su egoísmo, asimismo el grupo es proclive a tener un punto ciego con respecto a los actos de intelección que revelan que su bienestar es excesivo o que su utilidad se acabó.”

(LONERGAN, 1999; p. 281)

En la dinámica del sesgo grupal se genera una dinámica parecida a la del sesgo dramático y una especie de “escotosis grupal”, un punto ciego que hace que un grupo social en particular deje de percibir ciertos datos, de hacerse determinadas preguntas, de abrirse a la búsqueda de intelecciones sobre ciertos asuntos y se encierre por tanto en la inteligencia incompleta que hace encontrar múltiples razones para conservar el estado de cosas tal como está y para oponerse a cualquier propuesta de cambio. Nada de lo que pueda cuestionar un bienestar excesivo de este grupo o el modo de vivir arraigado por su cultura transmitida de generación en generación o las creencias que sustenta un pensamiento filosófico o religioso, podrá ser admitido en el proceso de operación consciente del grupo que padece este tipo de sesgo o aberración. A partir de esta dinámica desviada, el proceso de desarrollo queda distorsionado, se genera toda una serie de concep-

tualizaciones y etiquetas para justificar el statu quo y emergen toda una serie de sentimientos de frustración y rencor entre este grupo y los demás grupos sociales. La dinámica no corresponde a la búsqueda coherente de inteligencia práctica que genere un verdadero bienestar común sino a la emergencia de actos de intelección prácticos que se vuelven eficaces por su contubernio con el poder y toda nueva idea es sometida a la censura de los intereses del grupo dominante.

“Sin embargo, este proceso de aberración crea los principios de su propia reversión. ..Pues la aberración genera las clases marginadas y también las exitosas; y los sentimientos de las clases marginales pueden cristalizar en una fuerza militante mediante la cruzada de un reformador o de un revolucionario. El conflicto resultante admite una variedad de formas”.
(LONERGAN, 1999; pp. 282-283)

Así como en el caso de los sesgos de carácter individual y dramático, se puede generar un proceso de reversión a partir del sentimiento de incomodidad o incompletud del sujeto que los padece, en el caso del sesgo de grupo, la misma dinámica que se genera a partir de la desviación de la consciencia que vive un grupo, genera su principio de reversión mediante el conflicto que surge por el reclamo de los grupos que van siendo marginados del desarrollo. Este conflicto, como plantea Lonergan, admite una variedad de formas y puede llegarse incluso a recurrir a la violencia para hacer este reclamo si los grupos dominantes se cierran a enfrentar el reclamo de los otros grupos o bien, a generarse un nuevo consenso social a partir de cambios que vayan revirtiendo el proceso vivido.

“Además de la aberración del sujeto dramático, del individuo egoísta, del miembro de una clase o una nación dadas, hay otra aberración a la cual todos los seres humanos son proclives...Todo especialista corre el riesgo de convertir su especialidad en una aberración, al no reconocer ni apreciar la importancia de otros campos. El sentido común comete casi invariablemente ese error, pues no es capaz de examinarse a sí mismo...no es capaz de llegar a aprehender que su peligro peculiar es extender su interés legítimo por lo concreto y lo inmediatamente práctico hasta un desprecio de los problemas más amplios y una indiferencia ante los resultados de largo plazo”.
(LONERGAN, 1999; p. 284)

Existe una última aberración o sesgo de la consciencia que es sin duda, la más grave de todas: la aberración general del sentido común. Esta aberración o sesgo de la consciencia consiste en la imposición de una sola modalidad especializada de la inteligencia como la única capaz de explicar la totalidad de la realidad humana, excluyendo y despreciando otros modos de inteligencia distintos. Lonergan señala que la inteligencia de sentido común es proclive a cometer este “pecado” y habla de la existencia de esta aberración general de sentido común en la cual, el conocimiento que se impone como único es el conocimiento práctico e inmediato, que es el conocimiento propio del sentido común, excluyendo otras formas especializadas de conocimiento –teórico, filosófico, científico- y cerrando la puerta a problemas más amplios y a una visión de largo plazo de los asuntos humanos.

El mundo en que se vive en este cambio de época parece responder a este sesgo de la consciencia que privilegia lo inmediato por encima de las visiones de largo plazo, lo práctico por encima de lo teórico o científico y lo particular y concreto por encima de lo general. El peligro de este sesgo es mayor puesto que se va convirtiendo en la forma aceptada de pensar y se impone a todos los grupos.

“Por consiguiente, surge una distinción entre el ciclo breve, debido a la aberración de grupo, y el ciclo amplio, originado por la aberración general del sentido común. El ciclo breve gira en torno a ideas que son desdeñadas por los grupos dominantes sólo para ser esgrimidas después por los grupos oprimidos. El ciclo amplio se caracteriza por el menosprecio de ciertas ideas frente a las cuales todos los grupos acaban por ser indiferentes en virtud de la aberración general del sentido común.”

(LONERGAN, 1999; p. 284)

El resultado del sesgo general del sentido común es el “ciclo amplio” de decadencia de las civilizaciones, que se caracteriza por “el menosprecio de ciertas ideas” por parte de todos los grupos humanos, por parte de la sociedad mundial en general. Este menosprecio hace que todos los grupos se conduzcan y conduzcan a las sociedades de acuerdo a la visión inmediatista y pragmática que busca soluciones de corto plazo que muchas veces son contraproducentes si se miran con una perspectiva más amplia y que se enfoca en los problemas particulares y concretos despreciando los problemas generales que son muchas veces los problemas clave que marcan los desafíos humanos en la historia.

De esta manera, se excluye de la toma de decisiones toda idea que tenga que ver con visiones amplias y de largo plazo –por ejemplo las relacionadas con el cambio de modelo de desarrollo que se requiere para enfrentar el deterioro del medio ambiente– y se rechazan o se relegan las disciplinas humanas que no tengan un carácter eminentemente práctico –la filosofía, la teología, las ciencias humanas en general– dando prioridad a todas las disciplinas técnicas y prácticas –las ingenierías, la economía, etc.– y enfatizando la “inutilidad” de la especulación teórica que no tenga aplicaciones utilitarias inmediatas.

Las consecuencias de este ciclo amplio son el deterioro acumulativo de la situación social y la creciente irrelevancia, que llega a la capitulación, de la inteligencia desasida y desinteresada frente a los embates de esta visión pragmática que todo lo arrasa y que lleva a la constitución de un verdadero “absurdo social”.

“Los actores en el drama de la vida se convierten en tramoyistas;
el escenario es magnífico; la iluminación, soberbia; el vestuario,
espléndido; pero el drama no se presenta...”
(LONERGAN, 1999; p. 296)

En este absurdo social, cada nueva situación se vuelve menos inteligible que la anterior y el drama humano se va desdibujando, de manera que llega un momento en que los actores se convierten en meros “tramoyistas” sino es que en simples espectadores. Se vive una situación en que todos los elementos técnicos –la iluminación, el vestuario, los efectos especiales– son increíblemente atractivos y eficientes, pero no existe el drama, se ha perdido el guión, la historia, el sentido, el peso de los personajes, la tensión en la escena. Todo esto significa la desaparición de lo central del drama humano en aras de lo accesorio.

Lonergan plantea que la reversión del ciclo amplio es mucho más complicada que la del ciclo breve y de los sesgos individuales. Sin embargo, existen algunos elementos que pueden ayudar a la reversión progresiva de este proceso de decadencia. Dentro de este planteamiento, se consideran indispensables algunos factores para promover esta reversión:

- La libertad de pensamiento, expresión y acción como principio de progreso.
- La reorientación profunda de las ciencias naturales y sobre todo, de las ciencias del hombre que deben ser “empíricas, al igual que las ciencias naturales”.

- La cultura.
- La cosmópolis.

Es necesario entonces, si se quiere revertir el ciclo amplio de decadencia, en primer lugar, reconocer que en todo el proceso de desarrollo humano está presente no solamente el progreso sino también la decadencia, es decir, oponerse al mito del “progreso automático”. Una vez reconocida la presencia de la decadencia y tratando de distinguir sus elementos predominantes, habría que luchar por la promoción de la libertad plena de pensamiento, expresión y acción en todos los ámbitos de la vida social, promover un cambio radical en las ciencias para que se ocupen de los problemas complejos, amplios, generales y de largo plazo a partir de una visión empírica y normativa coherente que trascienda las visiones de la ciencia clásica, sobre todo en su visión errónea del conocimiento como visión de lo “que está ahí, afuera, ahora”. Promover la resistencia cultural, el cambio de mentalidad práctica desde una visión integral que considere los procesos de significación y valoración de las sociedades humanas, es otro paso fundamental.

Finalmente, la cosmópolis que no es una utopía social o una forma ideal de organización política o social, que no es un “sistema o un estado, ni una fuerza policiaca”, sino la construcción progresiva del drama de la colaboración inteligente colectiva que se irá dando a través de los sujetos y grupos que vivan una verdadera conversión intelectual y moral y que se abran a la búsqueda de lo que es más inteligente, razonable y responsable por encima de los intereses personales, los egoísmos grupales o las cegueras generales. La cosmópolis es entonces una invitación: la invitación a construir un movimiento —que no un grupo activista-guiado por el “eros del espíritu humano” que luche contra los sesgos de la consciencia y que en los distintos campos y modalidades que emergen del polimorfismo de la consciencia humana, vaya tratando de plantear los problemas básicos, profundos, generales, de largo plazo y generando preguntas respecto a ellos, promoviendo la emergencia de actos de intelección que den luz para aproximarse a su tratamiento y solución, posicionando estas ideas a contracorriente con el pragmatismo y el inmediatismo dominantes. Esto implica sin duda, como dice Lonergan: “ser profundamente prácticos renunciando a lo que se considera que es lo práctico” (op. cit. ; p. 299)

“...así como esta cosmópolis tiene que proteger el futuro contra la racionalización de los abusos y la creación de los mitos, ella misma debe ser purificada de las racionalizaciones y los mitos que acabaron por ser parte de la herencia humana antes de que apareciera en escena...”

(LONERGAN, 1999; p. 300)

Para lograr sus objetivos, la cosmópolis tiene que tener una permanente actitud autocrítica que la vaya purificando de las racionalizaciones y los mitos en que la pueden hacer caer los sesgos de la consciencia de los que nadie está exento. Pues como dice Lonerган, “un terapeuta que padezca una escotosis tenderá a comunicarla al paciente”, y un analista que tenga una inteligencia sesgada tenderá a transmitirla a la sociedad a la que quiere liberar de estos sesgos.

Esta es pues, la tercera fuente de complejidad en la visión antropológica de Lonerган, que plantea sobre todo, y a manera de síntesis y cierre de este capítulo es necesario subrayarlo, que el ser humano es un ser en proceso, una historia en camino de construcción hacia una finalidad que no está escrita de antemano, sino que tiene que irse descubriendo-construyendo en el mismo proceso de desenvolvimiento de su propio drama.

Capítulo 4.

Complejidad y humanización de los sujetos de la educación: Transformar el proceso que nos transforma

“El ser humano es un ser racional e irracional, capaz de medida y desmedida, sujeto de un afecto intenso e inestable; él sonríe, ríe, llora, pero sabe también conocer objetivamente; es un ser serio y calculador, pero también ansioso, angustiado, gozador, ebrio, extático; es un ser de violencia y de ternura, de amor y de odio; es un ser invadido por lo imaginario y que puede reconocer lo real, que sabe de la muerte pero que no puede creer en ella, que segrega el mito y la magia, pero también la ciencia y la filosofía; que está poseído por los dioses y por las ideas, pero que duda de los dioses y critica las ideas; se alimenta de conocimientos, pero también de ilusiones y quimeras”:
(MORIN, 2001; p. 59)

“¿Qué quimera es pues el hombre? ¿Qué novedad, qué monstruo, qué caos, qué sujeto de contradicción, qué prodigio?
Juez de todas las cosas, imbécil gusano de tierra; depositario de lo verdadero, cloaca de incertidumbre y de error;
gloria y desecho del universo.
¿Quién desenredará este embrollo?”
BLAISE PASCAL (En MORIN, 2003; p. 13)

Toda educación genera una noción de ser humano que la genera, decíamos en el primer capítulo de este apartado tratando de explicar que en el fondo de todo proceso educativo subyace una visión de ser humano que se está haciendo operativa mediante el acto de educar –sea esta visión explícita o implícita, declarada o no declarada por los que pretenden educar– y que al mismo tiempo, el ejercicio sistemático e intencionado del hecho educativo va generando una visión de ser humano por su incidencia en los educandos y por su presencia social, a partir tanto de las teorías pedagógicas en boga como de la misma praxis educativa cotidiana.

La pregunta que a este respecto había que tener siempre presente en el ejercicio de la educación es: ¿Qué visión de ser humano está sustentando el quehacer de los educadores y de las instituciones educativas y qué visión de ser humano está generando la acción educativa hacia la socie-

dad? Una adecuada caracterización de esta visión de ser humano que está siendo generada-generadora en la educación en cada momento histórico y sociedad concreta se hace necesaria para ir distinguiendo los elementos que conforman la visión real, la “antropología filosófica” operante en los espacios de educación formal. A partir de esta pregunta y su respuesta descriptiva surgiría la pregunta crítica: ¿Qué tan humana es la visión de ser humano que está siendo generada-generadora en nuestra educación? Pues como hemos planteado a partir de Morin y Lonergan, nuestra visión de ser humano es cambiante y dialéctica o dialógica, es decir, no está predefinida conforme a un modelo de ser humano que sea el correcto, y está además siempre conformada por una mezcla de elementos humanizantes y de elementos deshumanizantes pues “lo inhumano es también una característica de lo humano”. El discernimiento de los elementos auténticamente humanizantes y los elementos deshumanizantes de la visión de ser humano imperante en una sociedad determinada es una exigencia que todo educador o directivo de una institución educativa debería cumplir, más allá de “saber su materia” o de tener conocimientos pedagógicos, didácticos o de administración educativa.

A partir de este discernimiento, tendría que plantearse una tercera pregunta, de tipo práxico que tendría que ver con: ¿de qué manera se pueden ir reforzando o consolidando los elementos auténticamente humanizantes y revirtiendo los elementos deshumanizantes de la visión de ser humano que está siendo generadora del proceso educativo y generada por el proceso educativo? La respuesta a esta tercera pregunta es clave en la reorientación que cada educador puede y debe darle a su quehacer si quiere hacerse responsable de que ocurra educación en el sentido más amplio y complejo que aquí estamos planteando, más allá de la simple transmisión de contenidos.

El planteamiento de estas tres preguntas básicas es entonces una parte fundamental del proceso de formación de los futuros educadores o directivos de instituciones educativas y de la tarea cotidiana que deben hacer para poder cumplir con su labor de una manera pertinente y verdaderamente efectiva. La renuncia o la omisión de estas preguntas da origen a procesos educativos ciegos como los que vivimos actualmente en la mayor parte de las instituciones educativas donde predominan visiones de ser humano que ya no responden a los tiempos de crisis-cambio-globalización en que vivimos.

PREGUNTAS BÁSICAS PARA TODO EDUCADOR EN EL ÁMBITO DE LOS SUJETOS DE LA EDUCACIÓN.
1.-¿Qué visión de ser humano está siendo generada-generadora por/del proceso educativo? (pregunta analítica)
2.-¿Qué tan humana es esta visión del ser humano que esta siendo generada-generadora por/del proceso educativo? (Pregunta crítica)
3.-¿Cómo se pueden reforzar los elementos auténticamente humanizantes de la visión de ser humano que está siendo generada-generadora por/del proceso educativo y cómo se pueden revertir los elementos deshumanizantes de esta visión? (pregunta práxica)

“¿Quién desenredará este embrollo?” preguntaba Pascal acerca de nuestros cuestionamientos sobre lo que es el ser humano. La respuesta específica es doble: todos y nadie. Pues en efecto, todos los seres humanos somos corresponsables de ir elucidando la pregunta central acerca de qué significa ser humano en cada tiempo, espacio y cultura y nadie será capaz de dar una respuesta definitiva y contundente a esta pregunta que ha estado, está y estará presente en la consciencia de todos los seres humanos a lo largo de la historia. Sin embargo, de entre todos los que somos corresponsables de desenredar el embrollo de lo humano, los educadores tienen un papel especial pues si aceptamos el planteamiento de Rousseau, Savater, Morin, Lonergan y muchos otros autores acerca de que la educación enseña fundamentalmente a ser humano, a vivir humanamente, a conocer qué es la humanidad, nuestra humanidad, estaremos de acuerdo en que la tarea de “desenredar el embrollo” de lo humano, es parte del trabajo y la vocación de todo profesional de la educación.

Cumplir con esta tarea en un tiempo de crisis-cambio-globalización específico como el que vivimos, en el que la incertidumbre es la marca de todos los procesos sociales y se evade-necesita más que nunca la pregunta por lo que significa ser humano y la decisión para re-emprender la búsqueda de aproximación progresiva a su respuesta, resulta una cuestión de urgencia que sin embargo, no parece estarse atendiendo ni entre los educadores en activo ni en los procesos de formación de futuros educadores.

La educación formal o escolarizada es el espacio donde ya se tienen de antemano todas las respuestas. Así ha sido por tradición, por hábito, por comodidad quizá, por falta de auto-reflexión, el trabajo en las escuelas e incluso en las universidades. Uno va allí a aprender las respuestas que ya están hechas y no a plantearse preguntas y mucho menos a dialogar sobre la incertidumbre que nos envuelve y a aceptar que en el fondo –nunca, pero menos en estos tiempos–, no existe una respuesta.

Toda educación genera una noción de ser humano que la genera y la educación formal parece tener ya la respuesta sobre esta noción de ser

humano. El problema es que esta respuesta ya no responde a la época en que vivimos, se ha vuelto un híbrido de muchas visiones contrastantes y se encuentra además, implícita, escondida debajo de las prácticas, las normas, los procedimientos y los rituales que constituyen el día a día del trabajo escolar o universitario.

Se encuentra escondida, pues salvo muy contadas excepciones, las instituciones educativas no hacen explícita la visión de ser humano que se quiere formar en sus aulas, las escuelas normales y universidades que forman a los futuros educadores no hacen explícita esta visión a los sujetos que serán los responsables de formar a las nuevas generaciones de acuerdo con esa visión de humanidad y, si exploramos un poco más a fondo, quizá no exista ni siquiera entre los responsables del sistema educativo o de las instituciones una claridad sobre la visión de ser humano que debería generar-generarse en la educación.

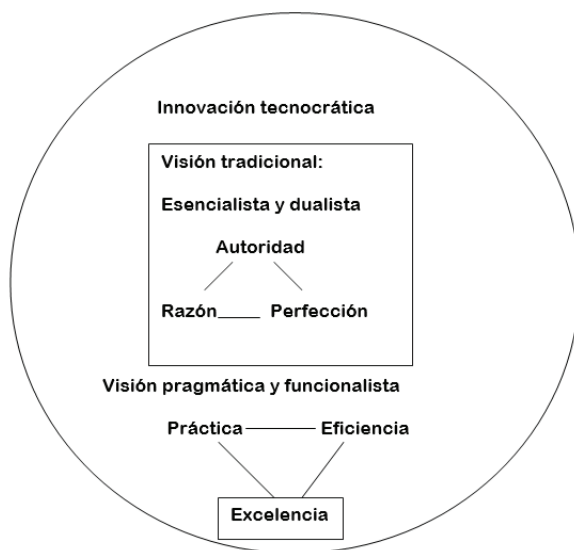
No existe claridad sobre esta visión antropológica pues en el fondo los directivos o los políticos responsables de la conducción del sistema educativo no fueron formados en una perspectiva de reflexión filosófica sino en una lógica de capacitación técnica, pedagógica o administrativa. Pero además no existe esta claridad porque la visión de ser humano que genera y es generada por la educación es un híbrido que se ha ido construyendo como una especie de Frankenstein con partes de una visión y partes de otra que se van acomodando o incluso coexisten de manera caótica y oscura en las consciencias de los educadores y directivos y en el llamado “currículo oculto” de las escuelas. Es así que la educación trabaja con una visión que tiene quizá algo de esencialismo y dogmatismo de la educación tradicional, un poco de positivismo heredado de la modernidad y algo también de relativismo respirado en el ambiente actual influido por la posmodernidad.

Además de todo, esta visión antropológica ya no responde a nuestra época porque está planteada desde una perspectiva simplificadora y reductora, desde una racionalidad disyuntiva y desde una visión de certidumbre, cuando estamos en una época que exige una perspectiva de complejidad, una racionalidad de conjunción y una visión de incertidumbre.

Desde nuestro punto de vista, existe actualmente una concurrencia de dos visiones simplificadoras en el proceso educativo, dos perspectivas que se están sobreponiendo más que articulando y que se imponen en la vida escolar y universitaria, una desde dentro, desde la herencia y la tradición y la otra desde fuera, desde el horizonte geo-económico de mercado en que vive la sociedad de nuestro tiempo.

La primera noción de ser humano es la que viene desde dentro de las entrañas de la cultura educativa, emerge desde la herencia y la tradición y está sumamente arraigada aún en las instituciones educativas y en el sistema educativo en su totalidad. Esta noción es la que concibe al ser humano de una manera esencialista, dualista y centrada en la razón, la autoridad y la perfección. La segunda noción de ser humano, que es la que se impone hoy desde fuera, desde el entorno dominado por la economía y el mercado, empieza a tomar el control de la dinámica de la educación por la fuerza del “principio de realidad” que implica la necesidad de la escuela de adaptarse a este mundo competitivo que hoy nos domina. Esta segunda visión, también simplificadora, concibe al ser humano de manera pragmática, funcionalista y centrada en la práctica, la eficiencia y la excelencia (el nuevo nombre de la perfección).

La educación de nuestros tiempos se encuentra entonces presionada por una parte por la fuerza de una tradición que se ha vuelto no significativa y se ha constituido en un freno que impide el cambio y por otro lado, por el peso de una innovación tecnocrática que se ve como ajena e impuesta y se adopta en sus formas sin existir la convicción de que tenga una pertinencia de fondo.



La visión de ser humano que impera en el componente de la tradición educativa es una visión esencialista y dualista. El ser humano es conce-

bido como poseedor de una esencia que no cambia con las culturas y las épocas, que es igual para todos los sujetos. Esta esencia es ante todo, producto de la visión aristotélica del hombre como “animal racional”. Es así que la educación se centra en la razón, en el cultivo y desarrollo de la parte racional del ser humano –entendida como ajena y contraria a las pasiones, los sentimientos, el goce lúdico o estético– para que sea la que controle la existencia de los educandos y domine en la vida social, menospreciando o concibiendo como meros complementos, los elementos que tienen que ver con la educación física, artística o moral del ser humano.

La razón tiene que dominar al ser humano pues este es concebido como una dualidad compuesta de inteligencia y voluntad, de razón y pasión, de espíritu –asociado con la razón– y de materia, y en esta composición dualista, la materia, la voluntad, la pasión, son dimensiones que por naturaleza tienden hacia lo negativo, lo cómodo, lo deshumanizante, y tienen entonces que ser guiadas por la parte racional, dominadas por esta para poder aspirar a la construcción de una vida humana. Se produce así, lo que desafortunadamente sigue vigente en la base del sistema escolarizado y que fue caracterizado por el Dr. Luis Benavides en una conferencia dentro de un congreso de educación de la siguiente manera: “la escuela concibe al ser humano como animal racional. De donde el esfuerzo educativo consiste en ir volviendo al educando progresivamente más racional y menos animal”.⁴⁸

Los ejes de esta visión antropológica son entonces en primer lugar el predominio y supremacía de la razón entendida desde la lógica clásica y el impulso a lo que Gardner (1993 a y 1993 b) llama la “inteligencia lógico matemática” en detrimento de las otras dimensiones humanas o, en términos de Gardner, de las demás inteligencias humanas. Esta inteligencia lógico-matemática es lo que la escuela considera LA inteligencia y el parámetro con el cual evalúa a todos los estudiantes y todos los aprendizajes –y es el sustento del enfoque del IQ o coeficiente intelectual que “mide” la inteligencia de un individuo desde esta perspectiva unidimensional-. El segundo eje de esta perspectiva es la autoridad que está íntimamente ligada a la disciplina, entendida no como autodisciplina – un proceso de formación de la capacidad de autorregulación– sino como un ciego y acrítico “disciplinarse” a los dictados del profesor y de la autoridad escolar –un proceso de progresivo crecimiento de la obediencia y de pérdida de la capacidad de inconformarse o cuestionar-. Este segundo eje construye aulas

48 Luis Benavides Ilizaliturri es director de CIPAE. La conferencia fue impartida en el Congreso de Educación y valores del ITESO en el año 2000.

e instituciones escolares con muy baja complejidad pues están basadas en un solo centro –el docente, el director– que piensa, organiza y decide por todos y “sabe” lo que es verdadero y lo que conviene a todos. El tercer eje de esta visión es la perfección, entendida como una meta de supuesto desarrollo humano que, como bien afirma Peter (2000) es una meta en sí misma deshumanizante que conduce a la intolerancia ante cualquier falla o error –por demás propios y naturales en todo ser humano– y a la exigencia de conformidad con un modelo de ser humano que está predeterminado y que es inflexible.

Esta visión simplificadora fruto de la tradición educativa está siendo invadida –más en un proceso de superposición que de desplazamiento real– por la visión “innovadora” del mundo tecnocrático imperante en nuestra sociedad de mercado global. Se trata de una visión pragmática del ser humano en la que el criterio de verdad y de valor es “lo que funciona”, “lo que es útil”, “lo que deja dinero o incrementa la productividad”; una visión funcionalista que quiere formar en el sistema educativo los “cuadros” eficaces y eficientes que requiere el mercado para funcionar adecuadamente, sustentando sus esfuerzos en el desarrollo de competencias técnicas más que en la formación de seres humanos.

La visión predominante de ser humano es entonces la de “homo oeconomicus” y la de “homo faber”, la de un ser que es antes que nada y casi exclusivamente un ser productor o hacedor de cosas que añaden plusvalía a lo que la naturaleza posee y que funcionan en lógica de competitividad y de maximización de la ganancia y el lucro y minimización de las restricciones para el proceso productivo. Esta es también una visión simplificadora y disyuntiva que tiende a excluir todos los rasgos humanos que no son parte de faber y oeconomicus como factores regresivos o atavismos culturales míticos a superar para lograr un funcionamiento perfecto de los factores de producción, distribución y consumo.

Los ejes de esta visión son entonces en primer lugar la práctica. Se valora todo lo que tenga una aplicación y una utilidad. Se desechan o menosprecian todos los saberes que no tienen una utilidad inmediata –son “teóricos” y en estos tiempos lo “teórico” equivale a lo inútil, lo que lastra la formación y quita tiempo– y se enfatiza la educación como capacitación que desarrolla competencias técnicas medibles en estándares validados “científicamente”. El segundo eje es la eficiencia, que tiene que ver con una práctica que logra las metas establecidas aprovechando al máximo los recursos disponibles y ocupando el mínimo de tiempo y de costo. La calidad educativa es entendida única y exclusivamente como eficiencia –subrayamos el única y exclusivamente, pues es indudable que la eficiencia

tiene un lugar en la construcción de calidad educativa, pero no es el único factor- y se desechan otros factores como la pertinencia humana y social, la relevancia de los procesos formativos en términos de transformación social, respeto al medio ambiente o incremento de la dignidad humana. El tercer eje es la excelencia, que es el nuevo nombre de la perfección. La calidad con “cero defectos”, la llamada “calidad total” es una meta altamente deshumanizante que se impone a los procesos humanos y al proceso educativo y que se pregona como la meta fundamental de toda educación: formar profesionales o empleados “de excelencia” quiere decir, personas que no cometan errores o que en su trabajo no tengan fallas y que por tanto sean intolerantes con sus propias limitaciones humanas y con las de los demás. La meta de la excelencia se inserta fácilmente en una especie de “neodarwinismo social” en el que existen los “ganadores” y los “perdedores” y sobreviven solamente los más fuertes, que en nuestros días quiere decir los más aptos, los más competitivos. Esta segunda perspectiva parece muy concordante con la descripción que hace Lonergan de “la desviación general del sentido común” y de su visión pragmática e inmediateista que genera el “largo ciclo de decadencia” de las sociedades humanas.

Ambas visiones tienen una perspectiva de superioridad del ser humano con respecto a la naturaleza, una visión que plantea que el ser humano tiene todo el poder, por su calidad de “ser racional” o “de ser económico”, para dominar el mundo natural y acomodarlo a sus propios intereses, lo que hace que en ambas perspectivas se “desarraigue”, se separe al ser humano de su naturaleza cósmica, física, biológica y se ignore que el destino humano está irremediabilmente ligado – a pesar de que el ser humano puede y debe también distinguirse de este mundo natural y construir su propio destino- al destino del universo y al destino de la vida.

Ambas visiones son también abstractas, plantean una noción abstracta, universal, a-histórica, a-cultural del ser humano. El ser humano es visto como una especie de “categoría de análisis”, como un ente definido desde verdades metafísicas eternas o desde planteamientos “científicos” universales que son totalmente independientes de las circunstancias geográficas, temporales, existenciales del ser humano que vive y muere, ríe y llora, busca un sentido para su vida, aspira a la felicidad.

Pero el ser humano es concreto y complejo, como dice Morin, es “racional e irracional”, “capaz de medida y desmedida”, afectivo, capaz de reír y de llorar, un ser que sabe conocer objetivamente pero que no se agota en ello pues también es un ser que goza, que vive y busca experiencias de “éxtasis”, un ser de violencia y de ternura, de amor y de odio,

un ser de ciencia y filosofía y también de mito y magia, que es poseído por los dioses y las ideas y que sin embargo, es capaz de criticar a estos dioses y a estas ideas, que vive sustentado en ideas y conocimientos pero también en ilusiones y en sueños. El ser humano es un ser infinitamente complejo y en esta época de saturación de información, de exacerbación de los sentimientos y las experiencias sensibles, de libertad de expresión de todas las pasiones y creaciones humanas, es como nunca evidente su infinita complejidad.

Sin embargo, la educación sigue estando sustentada en estas visiones simplificadoras y reductoras de lo humano, visiones que mutilan al sujeto y que intentan restringirlo y enmarcarlo en un mundo rígido, cierto e inflexible que no corresponde a la realidad del mundo real. Se plantea entonces la necesidad urgente de una trans-formación⁴⁹ educativa que se inicia necesariamente con la trans-formación de la visión de ser humano que genera y es generada por la educación actual.

Hemos analizado las visiones de ser humano que se desprenden de la obra de Morin y de Lonergan. Veamos en qué sentido estas visiones son necesarias para orientar esta profunda trans-formación educativa.

4.1. Complejidad: El primer cambio fundamental en la visión de los sujetos de la educación

“El problema de la educación es el problema de la educación hoy. No se trata de educar a los primitivos, ni a los antiguos egipcios, ni a los medievales, ni a la gente del Renacimiento, sino a la gente de hoy...¿Cómo introducimos el hoy en las categorías de cualquier filosofía? Esto no se logra si la filosofía se ocupa simplemente de verdades atemporales.”
(LONERGAN, 1998; pp. 48-49)

“Es necesario que el cuerpo docente se sitúe en los lugares más avanzados dentro del peligro que constituye la incertidumbre permanente del mundo”.
MARTIN HEIDEGGER. (En, MORIN, 2000; p. 71)

⁴⁹ Vamos a escribir aquí el término como trans-formación para subrayar el cambio radical de orientación, la conversión intelectual y moral –Lonergan–, la “profunda reforma del pensamiento y la acción” –Morin– que se requieren en estos tiempos de cambio de época. Se busca con este planteamiento dar también continuidad y profundizar en el término TRANS-formación docente que se ha desarrollado en una obra anterior y que tiene el mismo sentido. Cfr. López-Calva, M (2006).

El problema de la educación es el problema de la educación hoy y esto tiene que ver con que se necesita educar al sujeto humano de nuestros tiempos de crisis-cambio-globalización que no solamente vive en un entorno distinto sino que es en sí mismo, distinto al ser humano de otras épocas al mismo tiempo que es igual.

Este es el primer cambio que tiene que darse si se aspira a una trans-formación educativa que responda a la época. El cambio de visión que va de lo abstracto a lo concreto, que pasa por el cambio en nuestra concepción filosófica pues no puede incorporarse el hoy a una filosofía que habla de verdades atemporales. El cambio de perspectiva que deje de concebir al ser humano como una abstracción, una esencia, una categoría teórica, un “elemento” del proceso educativo y lo empiece a concebir como un sujeto concreto, como alguien que nace, crece, se desarrolla, muere, ríe, llora, se alimenta, ama y necesita ser amado, piensa y conoce, se equivoca y rectifica, juega y disfruta de la vida.

Este cambio de lo abstracto a lo concreto implica toda una nueva perspectiva que cambiaría, como veremos al final de este capítulo, todos los niveles de actualización cooperativa de la trans-formación educativa: las prácticas educativas cotidianas, las estructuras y la organización de lo educativo, la cultura de lo educativo.

El cambio de la visión abstracta del ser humano a la visión concreta no significa que se tenga que hablar de cada caso en particular, de cada sujeto en particular y que sea imposible hablar teóricamente de los sujetos de la educación en general. Implica sí, una renovación de nuestro punto de vista para poder considerar a los sujetos de la educación no como abstracciones sino como un “universal concreto”, tratando de acercarnos a su comprensión de una manera holística y dinámica y dejando atrás las categorías estáticas, esencialistas o conceptualistas que predominan en las visiones del ser humano que generan-se generan en la educación o a través de la educación.

La incorporación del hoy, es decir, de la dimensión histórica, dinámica, cambiante del sujeto humano, es un paso que se sigue del cambio de la visión abstracta por la visión concreta. El sujeto de la educación es un ser histórico, un ser que está viviendo en el tiempo, “hecho de tiempo” y por tanto no puede permanecer estático e inmóvil al paso del tiempo. La educación es un proceso que sucede en el tiempo y que está profundamente marcado por el tiempo en que ocurre.

De este modo, en un primer momento, el paso de lo abstracto a lo concreto y la inclusión de la dimensión histórica —el paso de lo estático a lo dinámico— en nuestra visión del ser humano que genera-es generada en

la educación, tiene que considerar un cambio de perspectiva de lo simple a lo complejo, de la comprensión del ser humano desde una sola perspectiva o característica primordial, a la búsqueda de una caracterización multidimensional de lo humano, además de un cambio en la relación ser humano-naturaleza. Este cambio de la visión simplificadora a la visión de complejidad, implica la trans-formación de nuestra visión acerca de:

1. La identidad humana
2. La relación ser humano-otros seres humanos
3. La consciencia humana
4. La finalidad humana

1. La identidad humana:

El cambio de perspectiva señalado implica repensar profundamente el problema de la identidad humana y en este sentido, la primera conclusión que hay que plantear es que la identidad humana no es algo definido sino algo en definición, no es algo escrito sino que está escribiéndose, no es algo que pueda ser atrapado sino algo que se escapa siempre y presenta siempre nuevos cuestionamientos. La identidad humana responde más a la definición de misterio⁵⁰ –planteamiento de nuevas preguntas, que no termina- que a la de problema –búsqueda de respuesta o solución- pues nos enfrenta a un proceso interminable en el que una respuesta, descubrimiento o definición nos lleva necesariamente a nuevas preguntas por resolver.

El ser humano ha sido definido en su identidad como animal racional y como animal político (Aristóteles), “sustancia racional de naturaleza espiritual” (Sto. Tomás). como animal simbólico (Cassirer), como “animal de realidades” (Zubiri), como “ser para la muerte” (existencialismo ateo) y sin embargo cualquier definición deja fuera rasgos fundamentales de lo humano que escapan sin duda a nuestros esfuerzos de conceptualización.

“Las definiciones son abstractas” dice Lonergan y por ello evita definir al bien humano y al ser humano. Tanto él como Morin, los “maestros de reflexión” que orientan este trabajo, se esfuerzan por describir y caracterizar al ser humano en toda su complejidad advirtiéndolo desde el principio que esta tarea es imposible de lograr del todo y que tenemos que tener

50 Ya nos hemos referido anteriormente a esta visión del filósofo existencialista Gabriel Marcel del ser humano como misterio. Cfr. Marcel, 2002.

claro que el ser humano tiene una identidad dinámica y en permanente construcción.

Sin embargo es posible a partir del planteamiento lonerganiano del “flujo de consciencia” y del “polimorfismo de la consciencia” y del planteamiento de Morin sobre “el sujeto” y sobre “las identidades humanas” aproximarnos a una posición orientadora que nos ayude a definir en términos generales el cambio de visión de ser humano en la educación en lo referente al aspecto de la identidad. Diciéndolo sintéticamente podríamos caracterizar el cambio desde una identidad humana esencial, fija y universal, a una multi-identidad dinámica, flexible, en permanente construcción.

Tanto Lonergan como Morin coinciden, como muchos autores contemporáneos, en la visión del ser humano como unidad, como unidad compuesta por múltiples dimensiones. El ser humano es entonces una unidad auto-eco-bio-psico-socio-cultural, que se auto-organiza y auto-reforma pero con la necesaria interacción de elementos del entorno, de su propia estructura biológica, de elementos de su constitución psicológica –temperamento, personalidad, habilidades cognitivas y afectivas, etc-, de la sociedad en la que nace y vive –elementos de poder, estrato social, organización social, etc.- y de la cultura en la que se desarrolla y de la que es producto-productor –significados, valores, modos de vivir a partir de estos-. Es una unidad racional-afectivo-pulsional, en la que su desenvolvimiento y proyecto existencial van dependiendo de sus decisiones y acciones que son movidas de manera concurrente, complementaria y también antagonista entre las pulsiones básicas, el tejido de su afectividad y los elementos que surgen de su reflexión racional.

Esta complejidad estructural se manifiesta en que el ser humano no tiene una sola identidad fija y definida sino una multi-identidad dinámica. Es un ser con una “consciencia polimórfica” (Lonergan) que se despliega en el ámbito biológico –desarrollo físico, sexualidad, alimentación, salud-, estético –dimensión lúdica, goce de la belleza y creación de belleza-, intelectual –ciencia, filosofía- o dramático –construcción praxeológica de la propia vida y de la historia colectiva-, un homo que es sapiens –conoce-, ludens –juega-, oeconomicus –organiza-, poeticus –crea y disfruta-, faber –produce-, etc.

Esta multidimensionalidad humana se manifiesta también en la dimensión ineludiblemente individual del sujeto humano que es al mismo tiempo ineludiblemente social –intersubjetividad humana- y cultural. El ser humano es de manera irrenunciable individuo-sociedad-especie.

2. La relación ser humano-otros seres humanos.

La dimensión del sujeto como individuo-sociedad-especie a partir de esta estructura biológica individual que es al mismo tiempo intersubjetiva, de este “nosotros primario” que como dice Lonergan, precede a la construcción de cualquier “nosotros libre y responsablemente decidido”, hace que sea necesaria una transformación de la visión imperante acerca de la relación del sujeto humano con los demás sujetos humanos.

Las visiones extremas, entre el individualismo exacerbado y el sociologismo radical, provienen de una inadecuada comprensión de esta parte de la identidad humana que es irreductiblemente individual y al mismo tiempo irrenunciablemente social y comunitaria. Es falso –al menos es falso afirmado como absoluto– que el ser humano sea un individuo que deba centrarse en sí mismo y competir con los demás que le rodean, es falso que la sociedad sea simplemente la suma de individuos y que el progreso provenga de dejar a cada individuo actuar libremente sin ninguna restricción. Es falso, por otra parte –al menos es falso dicho de manera absoluta– que no existan individuos sino que exista solamente la sociedad, es falso que los individuos sean incapaces de decisión autónoma y que la sociedad determine totalmente su existencia. Es falso que el ser humano sea un enemigo de los demás seres humanos como lo afirman las visiones naturalistas negativas –el hombre, lobo del hombre– como también es falso que la convivencia humana pueda ser todo amor y armonía, como lo pregonan las visiones espiritualistas o idealistas o los naturalismos ingenuos.

La relación del sujeto humano con los demás sujetos humanos parte siempre de la intersubjetividad espontánea estructural, que no es la norma de una buena convivencia y puede tener elementos de competencia y agresión o de empatía y colaboración ambos sustentados en la simple pulsión o el afecto espontáneo. La intersubjetividad espontánea es solamente el punto de partida hacia la construcción posible pero no necesariamente actual, de comunidades humanas más o menos armónicas, más o menos sustentadas en la fraternidad, la solidaridad y el amor. Pero este trabajo de construcción de comunidad humana es un reto permanente, una tensión permanente, un camino inacabable en el que siempre se puede ir ganando en armonía, pero nunca se está exento de la intervención de factores de poder o de intereses egoístas, de competencias destructivas entre sus miembros, de imposiciones de unos sobre otros. La construcción de comunidad –que no es solamente el agregado de personas que comparten ciertas normas sino el proceso por el cual se van construyendo

significados y valores más o menos asumidos en común- es una tarea que requiere del esfuerzo, la persistencia y la co-responsabilidad de todos sus miembros, es el camino hacia o en el frágil equilibrio –fruto de la coexistencia de los “principios de inclusión y de exclusión” que definen a todo sujeto- entre el egoísmo que separa y el colectivismo que desvanece a los sujetos humanos individuales.

3. La consciencia humana

El cambio en la visión de ser humano que es generada-generadora de la educación, tiene que ver también con la reconceptualización del sujeto humano que trascienda la definición clásica aún presente de “animal racional” por la de “sujeto consciente” o animal “con consciencia”. Esta nueva manera de entender al sujeto humano conlleva ya el paso de la visión simplificadora a la de complejidad, pues la razón es solamente una dimensión de la consciencia que no es una actividad sino un sistema complejo que articula una gran variedad y tipología de actividades.

El ser humano entonces, no es un animal racional, sino un ser consciente. La consciencia es una organización compleja de operaciones agrupadas en distintas modalidades o niveles de las cuales una sola es la racionalidad. Este paso implica también otro cambio radical: el cambio en la perspectiva desde la razón hacia la pasión, desde el cálculo frío hacia el deseo impregnado de emociones, desde el “logos” hacia el “eros”. Porque la consciencia humana es guiada fundamentalmente por un eros, una pasión. “El eros del espíritu humano” lo llama Lonergan y es la fuente que se desdobra en un “irrestricto deseo de conocer” y en un “irrestricto deseo de elegir” que son dos caras de una misma pasión: la pasión humana por comprender, afirmar y actuar sobre las distintas realidades en que le va tocando vivir a cada sujeto o grupo humano.

El ser humano entonces, el educador y el educando concretos, no son racionalidad fría sino deseo ardiente de conocer y elegir. Esto hace que la educación tenga que ser transformada y no verse más como un proceso sustentado en la razón sino en la pasión –una pasión que es capaz de volverse inteligente y razonable y responsable pero que no deja de ser pasión-, la pasión del ser humano por humanizarse y por humanizar su entorno en las circunstancias concretas en que le toca vivir. Este viraje radical conlleva muy serias consecuencias pedagógicas, curriculares, administrativas y de gestión, que veremos más adelante.

4. *La finalidad humana*

El cambio de la visión del ser humano que es generada-generadora de la educación que vivimos, para pasar de una visión abstracta a una concreta, de una visión estática a una dinámica, trae consigo también, de manera inevitable el cambio en la perspectiva sobre la finalidad del ser humano en la tierra y de la vida humana en general.

La visión estática y abstracta que predomina como sustento inconsciente del proceso educativo en la actualidad tiene como sustento la visión de una finalidad humana previamente determinada y sabida por los educadores, hacia la cual hay que conducir o incluso forzar a los educandos. Esto se traduce en procesos educativos rígidos y estáticos, que se dirigen de manera dogmática y autoritaria.

La finalidad humana, esto quiere decir, la finalidad de la existencia de cada sujeto individual y la finalidad de la humanidad en la historia, es algo que no está escrito ni predefinido, que como dice Lonergan –en una visión que es bastante convergente con la comprensión de Morin, desde la comprensión de quien esto escribe– está inscrito en la naturaleza y en nuestra naturaleza solamente “como probabilidad emergente generalizada”, es decir, como producto que surgirá de la “totalidad de actos de intelección, reflexiones, juicios, valoraciones, decisiones y acciones” de todos los seres humanos y de la humanidad como colectivo en el proceso de su existencia en el planeta.

De esta manera, la finalidad humana no es algo escrito sino algo escribiéndose, no es algo determinado sino algo determinándose y en ese escribirse y determinarse está implicada la corresponsabilidad de todos los sujetos humanos que deben por tanto educarse para tener claridad sobre su papel en la definición progresiva de su destino como humanos, del destino humano y del destino de lo humano sobre la tierra.

Este cambio de perspectiva implica entonces devolver a cada sujeto su papel activo y su responsabilidad compartida y ubicar a todos los seres humanos como exploradores que caminan en una aventura común, una aventura marcada por la incertidumbre e impulsada por el deseo del espíritu humano que aspira a trascender todos los límites, y aunque no logra ser ilimitado, en este caminar hacia su aspiración puede ir más allá de algunos límites concretos, ensanchando el horizonte humano.

Como decíamos antes, este cambio en la visión de lo humano lleva consigo también un cambio en la perspectiva sobre la relación del ser humano con la naturaleza. La visión dominante en nuestra educación sigue considerando al ser humano como alguien “superior” y desarraigado

de la naturaleza, alguien que tiene el “derecho” de dominar e incluso de destruir la naturaleza porque la tiene “a su servicio”. El cambio de visión sobre lo humano tiene que pasar por el proceso de arraigo del ser humano en el mundo natural al que pertenece porque ha emergido de él y depende de él para sobrevivir. El cambio en la visión de ser humano tiene que devolverle al sujeto de la educación su identidad como ser plenamente biológico y ecológico, como ser formado estructuralmente de manera semejante a otras especies animales, como miembro de una especie distinta, pero que forma parte integral del dinamismo biológico de la vida sobre la tierra.

Esta reintegración o nuevo arraigo del ser humano a la naturaleza tiene una primera y principal consecuencia educativa que en alguna medida está empezando a introducirse en las aulas en los últimos tiempos: la educación para el conocimiento, respeto y uso responsable de los recursos naturales, la educación del educando como parte de un ecosistema y de una biodiversidad de la que depende para subsistir. La llamada “educación ambiental” con sus búsquedas metodológicas tiene en mucho el sustento de la visión de complejidad afin a la perspectiva moriniana. La idea es educar no solamente en el amor abstracto y romántico a la naturaleza sino en la convicción de que somos parte de la naturaleza y que dependemos de ella para vivir, educar en la visión de una necesidad urgente de cambiar nuestros modelos de desarrollo para apuntar hacia sociedades que contruyan procesos de desarrollo sustentable.

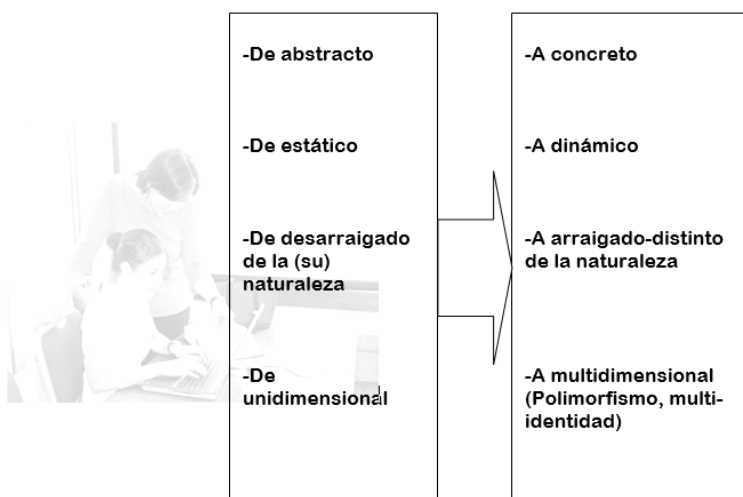
“Todo lo animal está en el hombre,
pero todo el hombre no está en lo animal”.
LAO TSE

Sin embargo, es necesario subrayar la visión moriniana –con la que Lonergan coincide plenamente– del simultáneo “arraigo y desarraigo” del ser humano respecto a la naturaleza. El cambio de perspectiva no puede llevar a un giro de extremo a extremo que pase de una visión del ser humano como distinto y separado de la naturaleza y dueño de ella, a una visión del ser humano como parte indistinta de la naturaleza. El ser humano está arraigado a la naturaleza por su condición biológica irrenunciable, pero está a la vez desarraigado de ella – puede y debe distinguirse de ella– por su capacidad de conocer, de generar cultura, de expresarse en un lenguaje de doble articulación, para decirlo sintéticamente: por la consciencia.

De este modo se puede comprender cabalmente la tarea humana que plantea Morin de “obedecer a la vida y guiar a la vida”, es decir, de conocer

y respetar las reglas de la naturaleza pero al mismo tiempo, de orientar por la inteligencia, la razón y la visión ética, a la naturaleza en el proceso de su desarrollo. La educación debe entonces, formar personas capaces de insertarse comprometidamente en este “doble pilotaje”: personas capaces de conocer y respetar la naturaleza de la que forman parte y al mismo tiempo comprometidas en la orientación de la naturaleza en el proceso de auténtica humanización.

El primer cambio fundamental en la visión de los sujetos de la educación / (paso 1)



Pero existe además un segundo paso fundamental para el cambio en la visión de ser humano que es generada y generadora de la educación. Este segundo paso se deriva también del cambio fundamental de lo abstracto a lo concreto y de lo estático a lo dinámico en la concepción de lo humano, pero tiene que ver además con el punto de partida en la teoría de Morin que está constituido por la introducción del desorden en la visión del universo, de la vida y en el caso que ahora nos ocupa, del ser humano.

“El hombre se compone de lo que es y de lo que carece”.

ORTEGA Y GASSET.

(En MORIN, 2003; p. 13)

En efecto, el hombre se compone no solamente de lo que es o de aquello a lo que debería tender en un proceso auténtico de humanización. El hombre, el sujeto humano hombre o mujer se compone también de lo que carece y de lo que lo hace tender hacia su propia deshumanización y destrucción. El desorden no es solamente una desviación indeseable y evitable en el proceso humano sino un componente estructural que está siempre presente en este proceso.

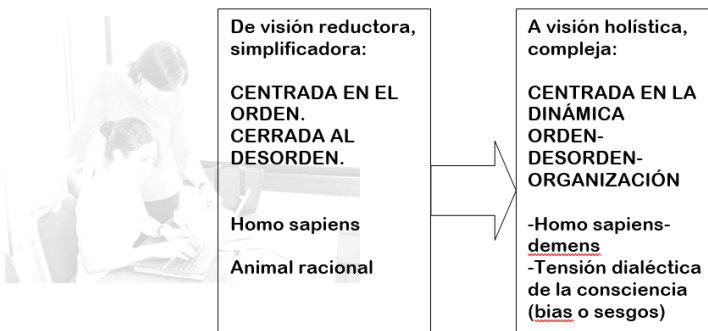
Esta introducción del desorden en la visión de lo humano, nos lleva a una transformación radical en la concepción del ser humano como un ser dialéctico —o dialógico, diría Morin— en el que existen tensiones hacia distintos deseos, ideas, orientaciones, acciones; también entre fuerzas que llevan a la humanización y otras fuerzas que conducen a la deshumanización.

Es así que el cambio en la visión de los sujetos de la educación, si se quiere realizar de manera completa, tiene que llegar a este segundo paso en el que se entenderá ya no solamente que el ser humano no es únicamente racional sino “complejamente” consciente, que su consciencia no es uniforme sino polimórfica, que no es solamente *homo sapiens* sino también *ludens*, *poeticus*, *faber*, sino que además de todo ello, el ser humano está sujeto siempre a desviaciones o sesgos de su propia consciencia —dramáticos (escotosis), individuales (egoísmo), grupales (intereses de grupo), generales (practicalismo e inmediatismo del sentido común)—, que es *demens* al mismo tiempo que *sapiens*, que es *prosaicus* al mismo tiempo que *poeticus*, que es *consumans* al mismo tiempo que *oeconomicus*, que es *ludens* al mismo tiempo que *faber*.

La introducción del desorden en la concepción del ser humano nos lleva entonces a comprender lo que afirma Morin acerca de que el desarrollo de la humanidad le debe tanto a *sapiens* como a *demens*, que *sapiens* y *demens* se retroalimentan y se apoyan al retroactuar mutuamente. Esto rompe radicalmente con la visión de “animal racional” prevaleciente en nuestra educación donde lo “irracional” es desechado y visto como perturbador e indeseable. El ser humano no solamente es mucho más que solamente racional, es además irracional y este ser irracional le aporta elementos a su desarrollo lo mismo que lo racional. Esta es, si se toma en serio, toda una revolución en el modo de concebir a los sujetos de la educación y por ende, los procesos educativos. Ya lo decía Paulo Freire en un curso impartido a educadores: “el educador debe ser sanamente loco y locamente sano” para poder lograr cumplir con la tarea educativa de manera pertinente.⁵¹

51 Tomado del video: “Paulo Freire. Constructor de sueños.” Editado por ITESO, Guadalajara, México. Para el simposium de Educación y valores de año 1999, que fue dedicado a Freire.

El primer cambio fundamental en la visión de los sujetos de la educación / (paso 2)



“Unid lo que es completo con lo que no lo es,
lo concordante con lo discordante, lo que está
en armonía y lo que está en desacuerdo.”

Heráclito.

La educación tendría que realizar este segundo paso en el cambio de la visión del ser humano que es generador-generado de/ por lo educativo y reintroducir el desorden y la irracionalidad como un componente de lo que es el ser humano.

4.2. Humanización: El segundo cambio de perspectiva respecto a los sujetos de la educación.

“Busqué la perfección y destruí lo que estaba bien”.

CLAUDE MONET

(En MORIN, 2005, p. 40)

“No se puede sacar al hombre de lo que lo ha hecho
tal como es, ni de lo que , tal como es, hace,
pero tampoco se le puede reducir a eso.”

(MORIN, 2003; p. 478)

El segundo cambio fundamental respecto a la visión de los sujetos de la educación o a la visión humana que es generada-generadora por/del proceso educativo, es la transformación de nuestro concepto de huma-

nización. ¿Qué significa irse haciendo humano en el marco de nuestras instituciones educativas? ¿Desde qué perspectiva se concibe este proceso de humanización y qué importancia se le da dentro del proceso educativo?

Estas preguntas nos conducen a dos diferentes ámbitos de reflexión acerca de este cambio: la del concepto mismo de humanización y su sustento y, la de la valoración o importancia que tiene la humanización y la formación humana dentro del proceso educativo.

En primer lugar, abordaremos la concepción de humanización y su sustento. Si, como decíamos en las secciones anteriores, el concepto predominante de ser humano en la educación actual es abstracto y estático, sustentado en la visión unidimensional de “animal racional” (*homo sapiens*) o en la de “homo economicus”, veremos que la noción de humanización también responde a esta visión abstracta, estática y unidimensional.

En efecto, la visión de humanización predominante responde a la de desarrollo de la racionalidad y supresión de todo lo que no es considerado racional –como lo afectivo, lo físico, lo biológico, lo mítico, lo espiritual– porque se concibe como factor de regresión en el proceso de desarrollo humano, cuando hemos visto en esta sección que todo lo “no racional” –emocional, mítico, estético, espiritual– es parte inseparable de la conformación del ser humano y debe serlo por tanto de su desarrollo, además de que incluso lo “irracional”, lo propio del “homo demens”, es también parte del proceso de desarrollo del ser humano en tanto humano.

Esta visión de desarrollo del ser humano, una visión truncada, hace que como ya decíamos antes, se privilegie en el sistema educativo todo lo que parezca científico o técnico y se deseche o se considere secundario todo lo que es propio de otras dimensiones humanas, como lo artístico, lo afectivo, lo físico o lo espiritual –entendido como desarrollo de la parte del ser humano que se abre libremente a la exploración del sentido de la vida y se pregunta por las cuestiones básicas de la existencia, independientemente de su forma que puede ser acorde con visiones religiosas o ser totalmente laica-. En la visión del horizonte emergente al que caracterizamos como “innovación tecnocrática” sucede lo mismo, matizado y agravado por el hecho de que en este enfoque se valora lo que es práctico y útil para la incorporación futura del educando al mercado de trabajo, lo cual desecha aún más elementos que no son útiles para ese fin.

El doctor Pablo Latapí expresaba en su discurso de aceptación del doctorado *Honoris causa* que le otorgó la Universidad Autónoma Metropolitana en la Ciudad de México en febrero de 2007, cuatro preocupaciones que están en concordancia con lo que aquí se expresa. Dos de ellas

son “el error de una sociedad del conocimiento que contemplara sólo el conocimiento útil a la economía y subordinara la Universidad a la empresa” y lo que llama “la prisión del conocimiento racional” que excluye el desarrollo de otras visiones del ser humano⁵².

Las otras dos preocupaciones se relacionan con el sustento que está en el fondo de esta visión parcial de humanización y que permea tanto la perspectiva tradicional como la derivada de esta “innovación tecnocrática”. La primera de ellas, según Latapí, es “el ideal de excelencia” al que considera “perverso” y la segunda, “los equívocos de la calidad educativa”, que se reduce al aprendizaje de conocimientos –“animal racional”– y se confunde con la idea de “éxito en el mercado laboral”, deviniendo en competencia que genera una sociedad de “ganadores y perdedores”.

La “perversidad” de la exigencia educativa de excelencia se debe a que tiene de fondo una trampa filosófica porque se tiende a igualar a perfección. En efecto, el sustento que está detrás de las visiones de mejoramiento o desarrollo de los sujetos de la educación es el del horizonte de la perfección. La educación debe sin duda tender al mejoramiento progresivo de los educandos en tanto seres humanos, pero el problema radica en que tanto en la visión tradicional –en esto diferimos del Dr. Latapí, que afirma en su discurso que este ideal de perfección es propio únicamente del modelo tecnocrático emergente– como en este modelo de “innovación tecnocrática”, se entiende mejoramiento como “perfeccionamiento”.

Muchos textos pedagógicos tradicionales señalan esta idea del ser humano “no como perfecto, pero sí como perfectible”, y este ideal educativo de perfeccionamiento progresivo del ser humano. Muchas veces el autor de estas líneas ha mantenido diálogos y debates con educadores de escuelas públicas o privadas mexicanas que sostienen que la educación debe tender al perfeccionamiento del ser humano, aún sabiendo que la perfección es inalcanzable. Muchos textos de educación desde el enfoque de la “excelencia” y la “calidad total” hablan de este ideal de la excelencia educativa como un ideal de perfección y de la calidad educativa como un proceso de eliminación del error y de la falla en el proceso de la educación.

Ahora bien, una perspectiva de complejidad y humanización como la que presentamos en este trabajo, un “nuevo humanismo” acorde con los tiempos que corren, debe definitivamente denunciar, como lo hace

52 Conferencia magistral del Dr. Pablo Latapí Sarre, al recibir el doctorado honoris causa de la Universidad Autónoma Metropolitana. Pronunciado el día 22 de febrero de 2007. Texto inédito circulado en versión electrónica a los miembros de la Red. Nacional de investigadores en educación en valores.

el Dr. Latapí, estos ideales de “perfección” y de “excelencia” –el nuevo nombre de la perfección– como aberraciones educativas que tienden a la deshumanización.

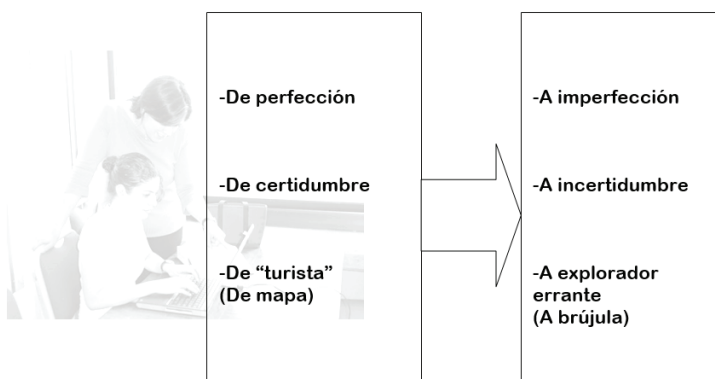
Como bien señala Peter (2000), la perfección como ideal es una meta en sí misma deshumanizante porque parte de una visión errónea de lo que es el ser humano, cuya experiencia primordial y primigenia es la de la imperfección, la de la vulnerabilidad, la de la “indigencia”. El ser humano es contingente y vulnerable, por ello necesita de los demás, pero aún con la ayuda de los demás, la especie humana es en sí misma limitada tanto en sus posibilidades de conocimiento y elección, como en la duración misma de su existencia: somos seres que “vivimos de muerte y morimos de vida” como dice Morin, citando a Heráclito, seres limitados en su proceso y limitados en su duración. De manera que el planteamiento de una finalidad imposible de alcanzar y contraria a nuestra realidad como humanos, genera un proceso de frustración progresiva caracterizado por un síndrome al que Peter llama “perfeccionismo” y que consiste en un continuo sentimiento de autoculpabilización ante cada error que se comete y de culpabilización del otro cuando este comete un error o tiene una falla. Este síndrome produce obviamente una creciente intolerancia hacia la propia vulnerabilidad personal y hacia la vulnerabilidad del otro, lo que hace que la vida se vuelva verdaderamente un continuo sufrimiento. El ideal de perfección produce neurosis, concluye Peter, quien propone una corriente psicoterapéutica llamada “terapia de la imperfección”, que busca precisamente curar a las personas de este síndrome tan propio de nuestra cultura occidental moderna, que muchos hemos llegado a padecer por la forma en que nos educaron en la escuela.

El cambio de visión del ser humano pasa necesariamente por el cambio en la visión de humanización que sustenta el proceso educativo y principalmente por el cambio en este fundamento equivocado de la búsqueda de perfección.

Este cambio lleva a una transformación que acepta que el destino humano, la finalidad de los humanos en el universo y del universo mismo no está sustentada en la certeza sino en la incertidumbre, lo cual transforma nuestro auto-concepto como seres humanos, hacia una visión más de sujetos “errantes” –aventureros, siempre de viaje y sujetos de error– que de “turistas” en una excursión pre-planificada en la que hay un guía que tiene todo controlado y a tiempo. Aceptar que no existe un mapa que describa puntualmente el proceso de humanización sino que los humanos somos aventureros que andamos errantes en el mundo y que tenemos solamente una “brújula” –nuestra consciencia intencional– que nos marca el

“norte”, pero que nosotros tenemos que ir eligiendo a cada paso el camino a seguir y descubriendo hacia dónde dirigirnos, es la consecuencia central de este cambio en la visión de humanización que ahora proponemos a partir de lo que las visiones antropológicas de Morin y Lonergan nos aportan.

El segundo cambio fundamental en la visión de los sujetos de la educación.



El segundo punto a abordar, después del de la concepción de humanización y su sustento, es el de la importancia de la humanización en el proceso educativo. Este elemento sin duda se presta a múltiples interpretaciones y a visiones distorsionadas en el marco de la racionalidad simplificadora y reductora dominante en nuestra cultura. Es por ello que consideramos muy relevante su tratamiento.

En primer lugar es importante decir qué es lo que NO entendemos por humanización en el proceso educativo, para poder señalar después en qué contexto afirmamos como prioritaria y central la misión humanizadora de la educación en cualquier sociedad y momento histórico.

- La humanización en la educación no significa la enseñanza de materias humanísticas dentro del currículum de la escuela o la universidad, aunque puede contemplarlas.
- La humanización en la educación no significa que el proceso educativo tenga que convertirse en un proceso exclusivo de lo que se entiende

tradicionalmente como “formación humana”, renunciando a la tarea de capacitación, construcción de conocimientos específicos de las distintas materias y disciplinas, desarrollo de competencias técnicas, etc.

- La humanización en la educación no significa una “psicologización” del proceso educativo, centrándolo casi exclusivamente en lo afectivo y en las relaciones humanas como a veces equivocadamente se ha entendido el enfoque de “desarrollo humano” en la educación.

Es evidente que la tarea educativa tiene que ver con la “transmisión o enseñanza”, ahora entendida como facilitación del aprendizaje, de conocimientos específicos de distintas materias, que preparan al estudiante para poder desempeñarse en el mundo en el que va a vivir, lo capacitan para insertarse en la sociedad en la que vive y le proporcionan las herramientas para adaptarse a su cultura. La educación consiste entonces en buena medida en instrucción.

Es también claro que la educación tiene una tarea de desarrollo de habilidades o competencias que permiten a los educandos ir siendo progresivamente más capaces de resolver tareas prácticas o desempeñar trabajos técnicos o solucionar problemas relacionados con distintas áreas del saber y del hacer humano. La educación consiste también en cierta medida, en capacitación.

Otra dimensión de la educación es la de formar a las nuevas generaciones para que conozcan y valoren, sean capaces de integrar e integrarse, en la cultura del país o la región en la que nacieron y están desarrollándose para que sean capaces de comunicarse con sus semejantes a partir de la comprensión mutua de los significados básicos comunes que constituyen dicha matriz cultural. La educación consiste entonces también en inculcación.

Por otra parte, es evidente que la educación proporciona un marco microsocial donde las nuevas generaciones aprenden a relacionarse con los demás, se van insertando en la dinámica social en la que viven y van construyendo relaciones sociales y un núcleo comunitario cercano en el que van a desenvolverse. La educación es también en cierta proporción, socialización.

De esta manera, es necesario aclarar, que cuando decimos humanización en la educación no nos estamos refiriendo a una nueva tarea adicional a las de instrucción, capacitación, inculcación, socialización. Cuando decimos humanización en la educación nos estamos refiriendo a la óptica y los procedimientos con los cuales la educación realiza su tarea de instrucción, capacitación, inculcación y socialización, es decir, que el

proceso educativo por el cual se va realizando la tarea en las cuatro áreas ya descritas, es en sí mismo y de manera inevitable un proceso de humanización o deshumanización.

De manera que al realizar su tarea de instrucción, el educador y la escuela van enseñando fundamentalmente y de manera implícita en qué consiste ser humano. De igual modo, al realizar su tarea de capacitación, de inculturación, de socialización, el educador y la escuela están enseñando en el fondo una manera aceptable y deseable de ser humano. Podríamos decir al estilo moriniano que la educación no solamente es instructora, capacitadora, inculturadora y socializadora sino que es también humanizadora, que la educación no es solamente humanizadora sino que es al mismo tiempo instructora, capacitadora, inculturadora y socializadora. De este modo, el reto fundamental de la humanización en la educación consiste en humanizar en el marco de la instrucción, la capacitación, la inculturación, la socialización.

No se trata entonces, lo subrayamos, de hacer una tarea más sino de cumplir con las tareas propias de la educación con una perspectiva explícitamente e intencionada y planificadamente humanizadora. Humanizadora desde la perspectiva de este nuevo humanismo complejo y no desde la perspectiva actual en que de todos modos, implícitamente y no intencionadamente se “humaniza” a los educandos, que es como ya hemos señalado, una perspectiva mutilada y mutilante.

Esto implicará una reforma radical que transforme la visión de lo humanizante a partir de la transformación de la visión de lo humano. Lo anterior debe conducir al cambio en la noción acerca de los sujetos de la educación respecto a sí mismos, trascendiendo las visiones conceptualistas, momralistas, dualistas, esencialistas, relativistas y perfeccionistas que están detrás de esta perspectiva mutilada y mutilante que hoy continúa vigente.

4.3. Hacia la transformación de la dialógica Prácticas-estructuras-cultura desde el cambio en la visión de los sujetos de la educación

Se planteó en el capítulo cuarto de la primera parte de este libro, que la dinámica de actualización cooperativa de la transformación educativa tiene tres componentes que retroactúan entre sí de manera complementaria, concurrente y antagonista: las prácticas educativas concretas, las estructuras y la organización educativa y la cultura educativa. Estos tres

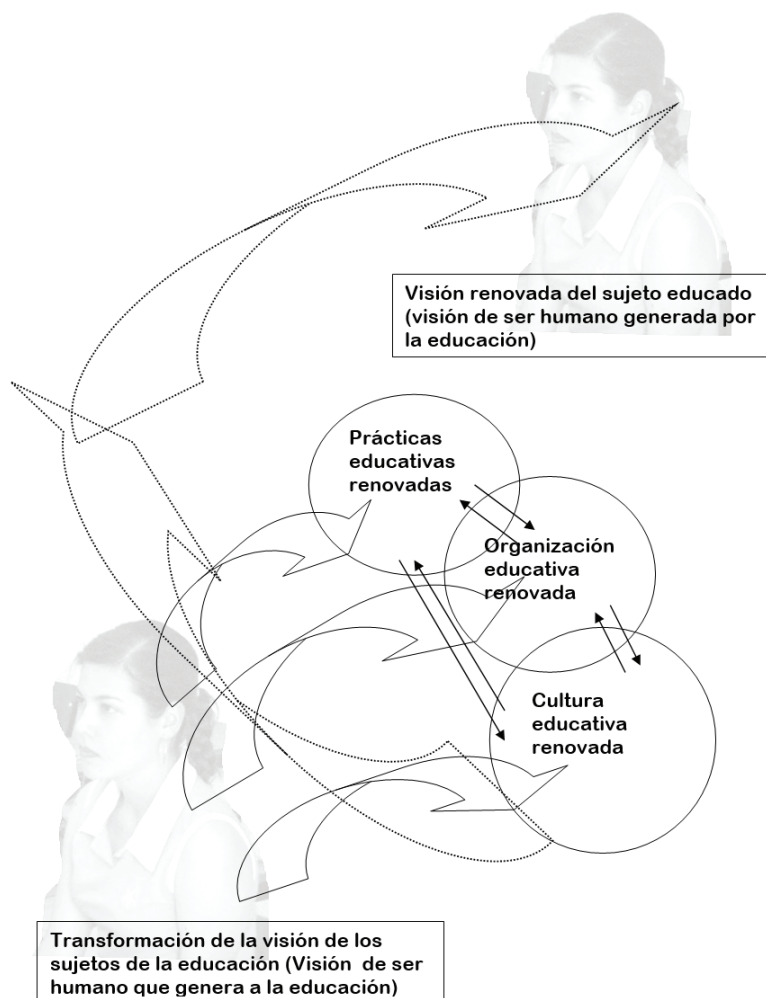
componentes tienen que ser abordados de manera conjunta si se quiere incidir en la trans-formación educativa real en cualquier ámbito del proceso educativo. En el caso que nos ocupa ahora respecto a la trans-formación de la visión de ser humano que está presente hoy en la educación, es necesario pensar que este cambio radical de perspectiva tiene que buscar el impacto real en los tres componentes de la estructura también si quiere tener posibilidades de éxito.

La hipótesis fundamental de esta sección es que un cambio en la visión del ser humano generará un cambio en la educación que generará un cambio en la visión del ser humano, en la línea de complejidad que plantea que hay una visión de ser humano que genera la educación y que la educación a su vez, genera esta visión de ser humano.

Una visión renovada del ser humano, tal como la hemos planteado aquí, tiene entonces que reflejarse en nuevas prácticas educativas y estas nuevas prácticas educativas tenderán a generar esta nueva visión de ser humano que las genera. Asimismo, una nueva visión sobre el ser humano tendrá que generar una nueva organización de las instituciones y del sistema educativo que al ser trans-formados por esta nueva visión, tenderán a su vez a generar una nueva visión del ser humano. Por otra parte, una nueva visión de ser humano tiene que apuntar a generar también una nueva cultura educativa que a su vez tenderá a generar una nueva visión del ser humano. Las tres dimensiones interactúan entre sí generándose y regenerándose —o degenerándose— una a las otras a partir de la visión de ser humano que las genera, por tanto la trans-formación será posible solamente apuntando al cambio integral y simultáneo de los tres niveles.

ESQUEMA: UNA NUEVA VISIÓN DE SER HUMANO GENERA UNA NUEVA EDUCACIÓN QUE GENERA UNA NUEVA VISIÓN DE SER HUMANO

(El cambio en la visión de los sujetos de la educación y la Trans-formación educativa en sus tres niveles de actualización cooperativa)



“La fraternidad amante y la inteligencia consciente
son las fuerzas vivas de la humanidad”.
(MORIN, 1997; p. 515)

De esta manera, parafraseando a Morin diríamos que “la trans-formación de la visión del ser humano en las prácticas educativas será imposible si no se cambian primero la organización y la cultura educativas, pero la trans-formación de la organización y la cultura educativas será imposible si antes no se cambian las prácticas educativas.

La fraternidad amante –en la acción educativa– y la inteligencia consciente – en el conocimiento educativo– son las fuerzas vivas de la humanidad que pueden ayudarnos a realizar esta reforma profunda –la primera de cuatro reformas simultáneas que serán abordadas en las distintas secciones de este libro según lo hemos planteado aquí – en los tres niveles antes descritos para poder lograr prácticas educativas trans-formadas que se vuelvan trans-formadoras, estructuras y organización educativas trans-formadas que sean también trans-formadoras y una cultura educativa trans-formada que se vuelva agente activo de trans-formación de las conciencias sobre la educación.

Veamos ahora, para fines de análisis, cada uno de estos niveles por separado y consideremos las trans-formaciones que serían necesarias a partir del cambio en la visión sobre el ser humano y sobre los sujetos humanos de la educación.

4.3.1. La trans-formación de las prácticas educativas

El cambio en la visión del ser humano que es generada-generadora de educación, tiene que tender a producir un cambio en las prácticas educativas cotidianas de los educadores. Es innegable que detrás de cada práctica educativa existe una visión sobre lo que es el ser humano y el modo en el que se le debe educar. Cada educador posee, de manera explícita o implícita una visión antropológica que orienta su quehacer. Esta visión puede expresarse en dos niveles distintos que no siempre son coherentes o convergentes el uno con el otro. En primer lugar está el nivel de la visión de ser humano declarada por el educador, la perspectiva antropológica que el docente expresa cuando se le pregunta sobre lo que considera que es el ser humano y sobre lo que la educación debe formar en cada ser humano. El segundo nivel es el de la visión de ser humano “operante” en la práctica educativa, es decir, el de la visión antropológica que está “realmente presente” y orientando el quehacer educativo cotidiano.

El primer esfuerzo de transformación de la visión educativa debe consistir en hacer consciente al educador sobre estos dos niveles y promover su reflexión crítica sobre ambos. La recuperación de la práctica docente mediante descripciones detalladas de la misma recogidas en diarios de campo, bitácoras, audio o video grabaciones que después son analizadas tratando de desvelar la visión antropológica que subyace en el propio quehacer y contrastadas con la visión antropológica declarada y escrita previamente por el educador, son herramientas metodológicas muy efectivas para lograr esta explicitación consciente.

Una vez explicitada la propia visión antropológica declarada y operante, puede iniciarse un proceso de construcción de conocimiento y reflexión sobre esta nueva perspectiva necesaria para la reforma educativa que pide nuestra época. Esta reforma de la visión antropológica de los educadores, tenderá a reflejarse en una transformación progresiva de varios elementos que componen toda práctica educativa, algunos de los cuales son:

- La relación pedagógica
- La planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje
- La Metodología didáctica
- La evaluación del aprendizaje
- La creatividad docente
- La visión sobre el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

La tendencia sería a ir construyendo progresivamente prácticas educativas trans-formadas y trans-formadoras desde una nueva perspectiva de lo humano. Prácticas que sean retadoras para el educador y para el educando, que se planteen de manera dinámica, participativa, corresponsable, asumiendo la imperfección de los sujetos de la educación y la posibilidad de error en el conocimiento que se imparte y trabaja en el aula, prácticas educativas más horizontales y que fomenten la corresponsabilidad en el proceso.

El cambio en la visión de los sujetos de la educación genera cambios en las prácticas educativas. (Ámbitos de transformación de la práctica)



-Relación pedagógica renovada

-Visión de planeación del PEA renovada

-Métodos didácticos renovados

-Formas de evaluación renovadas

-Creatividad docente

-El curso o la clase como proceso de autocorrección

- **Relación pedagógica renovada:** El cambio en la visión antropológica tenderá necesariamente a trans-formar la relación pedagógica de manera radical. No se construye la misma relación en el aula con un ente abstracto que se llama genéricamente alumno, que con un sujeto concreto, real que se sitúa frente al educador como un “otro” en proceso de realización. No se construye la misma relación pedagógica con un ser que es únicamente racional que con un sujeto complejo, polimórfico, dialéctico. La relación pedagógica renovada desde este cambio de perspectiva tendrá que ser una relación mucho más rica, dinámica, compleja y profunda de la que ambos actores, el docente y el educando, saldrán beneficiados. Será una relación no “neutral” –falsamente neutral- o aséptica sino plenamente humana.

- **Visión de planeación renovada:** La visión de trabajar con sujetos humanos complejos y concretos tenderá a trans-formar las visiones y los procedimientos concretos de planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA). Se planea de manera distinta sin duda un proceso en el que se va a transmitir conocimiento racional a “animales racionales” que un proceso en el que se va a construir aprendizaje con sujetos completos que involucrarán su afectividad, su dimensión lúdica, estética, intelectual también, dramática en el fondo.
- **Metodología didáctica renovada:** Del mismo modo que se planea distinto, se tendrá que pensar en métodos renovados y más complejos e interactivos de aprendizaje a partir de experiencias complejas que no podrán ser simplemente conferencias donde se transmiten conceptos. Los métodos deben pensar en involucrar a la persona completa con sus afectos, sus intereses, sus problemas y cuestionamientos, con su deseo de conocer y elegir que deberá ser despertado e incentivado.
- **Procesos de evaluación renovados:** El cambio en la visión antropológica tenderá también a trans-formar el modo en que se evalúa si el educando aprendió o no el contenido de la asignatura en cuestión. La evaluación sobre la base unidimensional de la racionalidad tendrá que ser superada y cambiada por una visión más holística que involucre una visión más compleja de lo que es aprender y de cómo se puede dar cuenta de un aprendizaje.
- **Creatividad docente:** Lo anterior va a activar o reactivar la creatividad docente que muchas veces está totalmente dormida bajo las rutinas que implica la práctica educativa rígida, simplificadora y monolítica en la que se trabaja casi siempre con las mismas estrategias y los mismos procedimientos. El docente tenderá a cambiar el concepto del proceso educativo y por tanto tenderá también a cambiar el concepto de sí mismo, para verse ya no como un simple ejecutor del proceso de transmisión de contenidos sino como un creador de procesos de aprendizaje significativo para personas concretas y completas.
- **Visión del proceso de enseñanza-aprendizaje como proceso auto-correctivo:** La visión de imperfección hará que se trans-forme también la visión del PEA y de la asignatura que se imparte, incluyendo el error como parte del mismo camino de descubrimiento, lo cual hará que el tiempo de un curso sea visto como un proceso autocorrectivo en el que se va construyendo aprendizaje tanto a partir del acierto como a partir del error.

4.3.2. La organización educativa

El cambio en la visión del ser humano que genera y es generada por la educación tiene que incidir en el nivel organizativo. No basta con que cambien las prácticas educativas concretas pues si el entorno de los ciclos de “esquemas de recurrencia” de actividades de las instituciones y del sistema educativo como un todo articulado, no se transforma para dar cabida a otra concepción de ser humano, el cambio de fondo que se ha planteado aquí como necesario será prácticamente imposible, o al menos resultará muy limitado en sus alcances.

Pues como bien sabemos, educan los educadores en el aula pero educa también la institución educativa como tal, su ambiente, sus reglas, sus costumbres, sus ritos, sus formas de premiar o sancionar, sus criterios de asignación de recursos económicos, materiales y humanos, etc.

La organización educativa como tal, responde actualmente a la visión de ser humano abstracto, estático y unidimensional. Es una organización rígida, inflexible, altamente burocratizada, de muy baja complejidad en su modo de funcionamiento, sobrecentralizada en las decisiones y la asignación de los recursos, sobre-normada y sub-gestionada, etc.

De este modo, la transformación educativa que se plantea a partir del cambio en la visión de lo humano debe permear las estructuras institucionales y cambiar las dinámicas de operación de las escuelas y universidades para volverlas más flexibles, cooperativas, creativas, capaces de aprender, descentralizadas, razonablemente normadas y capaces de autogestionarse de manera participativa.

El cambio en las estructuras educativas debe traducirse en varios ámbitos que se señalan en el siguiente esquema:

El cambio en la visión de los sujetos de la educación produce cambios en la organización escolar y del sistema educativo. (Ámbitos de transformación estructural u organizacional)

-Cambio en la concepción y el diseño del currículo.

-Cambio en la legislación y normatividad educativa

-Cambio en la concepción y el ejercicio de la autoridad en las instituciones y el sistema educativo.

-Cambio en la concepción y métodos de sistematización de la práctica educativa

-Cambio en la concepción y los modelos de evaluación de la calidad educativa

-Cambio en la priorización para la asignación de recursos

-Cambio en la concepción y sistemas de estímulos y evaluación a los educadores y administradores de la educación

- Cambio en la concepción y el diseño del currículo: El cambio en la visión sobre el ser humano debe transformar la concepción y el diseño del currículo así como su forma de gestión y evaluación. El currículo es la dimensión estructural que organiza los aprendizajes y prioriza los objetivos educativos en un contexto institucional concreto. Esta herramienta estructural de algún modo orienta la dinámica educativa

en cierto sentido que puede ser coincidente, paralelo o contrario a las intenciones y visiones de los educadores. En el primer caso, la visión estructural ayudará a que el impacto educativo sea mayor, en el segundo derivará en confusión y mensajes dobles a los educandos lo que restará impacto a la educación, en el tercer caso, será definitivamente un proceso educativo que no logrará los objetivos propuestos. De manera que la visión antropológica renovada deberá permear la concepción del currículo institucional y la concreción de este en un diseño concreto y en formas de gestión y evaluación que tendrán que ser coherentes con una visión concreta, dinámica, multidimensional del ser humano.

- Cambio en la legislación y normatividad educativa: La ley y las normas concretas que derivan de esta, tienen de fondo una concepción de ser humano, por lo que una transformación de esta concepción deberá tender a impulsar cambios en las normas y en la legislación sobre lo educativo. La concepción de ser humano como sujeto de error, por ejemplo, tendría que derivar en cambios concretos en muchos de los reglamentos de disciplina escolares, por poner un caso sencillo y concreto. Toda legislación y toda normatividad reflejan una idea de comportamiento que se considera válido y deseable y otra idea de comportamientos que se consideran no deseables y que son por ello sancionables. Un cambio en la visión de ser humano, cambia necesariamente estas ideas.
- Cambio en la concepción y el ejercicio de la autoridad en las instituciones y el sistema educativo: El cambio en la visión de ser humano se refleja también en el cambio en el ejercicio de la autoridad y en la concepción que de ella se tiene. En la visión esencialista y dualista de la educación actual se tiende a concebir a la autoridad como el poder máximo y necesario para controlar las tendencias negativas que la voluntad humana habrá necesariamente de manifestar y para establecer lo que la racionalidad indique como adecuado. Esta visión esencialista tiende a sobredimensionar la visión y el papel de la autoridad escolar o educativa dándole atributos de superioridad casi sobrehumanos. Esta visión deberá cambiar al transformarse la visión antropológica de la educación.
- Cambio en la concepción y métodos de sistematización de la práctica educativa: La sistematización de la práctica educativa también se hace desde una concepción antropológica que deberá transformarse bajo esta nueva propuesta humanista.

- Cambio en la concepción y los modelos de evaluación de la calidad educativa: Como se señalaba al citar el discurso del Dr. Latapí, la idea de calidad educativa actualmente está mediada y distorsionada por la visión de la tendencia tecnocrática que visualiza como calidad la competitividad y la eficiencia que se traducen en éxito laboral y que premia al que destaca “por encima” de los demás, generando esta visión de sociedades de ganadores y perdedores que es necesario cambiar a partir del cambio en nuestra visión antropológica.
- Cambio en la priorización para la asignación de recursos: Lo que se prioriza en el discurso deberá traducirse en los recursos que se asignan. Si existe la voluntad real de cambiar la educación desde una nueva visión humanista, en el nivel organizacional tiene que haber un cambio real en los criterios con que se asignan los recursos para promover los procesos educativos. Actualmente la tendencia tecnocrática hace que la priorización esté sesgada hacia la tecnología y hacia lo que producirá resultados útiles e inmediatos. Una visión antropológica compleja y humanista, deberá sin duda transformar esta priorización haciendo más equilibrada la asignación de recursos hacia todas las distintas dimensiones de la educación de un ser humano completo y no solamente hacia las del desarrollo de sus capacidades técnicas.
- Cambio en la concepción y sistemas de estímulos y evaluación a los educadores y administradores de la educación: La concepción antropológica se traduce también en el modo y los criterios con que se evalúa a los educadores y a los administradores de la educación. Una educación racionalista como la actual, tenderá a premiar a los docentes que “rellenan” de conocimientos a sus estudiantes y a los directivos que promueven estos procesos. Una educación tecnocrática tenderá a premiar a los educadores e instituciones que “producen” egresados exitosos en el mercado laboral. Pero una visión antropológica compleja y humanizante tendrá que transformar estos criterios y evaluar el desempeño de los educadores y los directivos e instituciones con criterios más completos y complejos y con procedimientos que sean coherentes con esta complejidad.

Las estructuras y la organización educativa tendrán que ser transformadas a la par que las prácticas de van transformando para llegar a constituirse en organizaciones que tiendan a verse como unidades complejas en las que el todo no puede existir sin las partes que lo componen y las partes no pueden existir sin el todo. Organizaciones flexibles, en proceso de

construcción de alta complejidad, con procesos de centralización–descen-
tralización dinámicos e inteligentes, con la normatividad mínima neces-
aria y la visión de la autoridad como facilitadora de procesos de crecimiento
y mejora más que como obstáculo y control político.

4.3.3. La cultura educativa

Las prácticas y las organizaciones educativas solamente podrán trans-formarse si se trans-forma la cultura educativa, es decir, si van cambiando progresivamente los significados y valores que condicionan los modos concretos de vivir la educación. Desde la visión de Loneragan, una cultura es precisamente “el conjunto de significados y valores que determinan modos concretos de vida” de una comunidad. En el caso de la educación siempre existen significados y valores que van determinando la manera en que se vive el día a día de la educación en determinada institución, en un país o región, en el mundo entero en un momento histórico determinado. De este modo, podemos hablar de culturas educativas más que de cultura educativa, dado que cada institución, cada sistema educativo, cada nación tienen su propia cultura educativa. Sin embargo, hablaremos aquí de trans-formación de la cultura educativa para utilizar un término genérico que pretende hablar del fenómeno de trans-formación necesario, independientemente de qué cultura educativa específica se trate.

Todo sistema educativo va generando, a partir de la visión de ser humano que lo sustenta, ciertos significados sobre lo que es educar, lo que es una buena educación, cómo es y cómo se comporta un buen educador y un buen educando, qué características tiene una buena escuela o universidad, cómo debe ser un buen egresado, de qué manera se vive un buen proceso de aprendizaje.

Hasta ahora, la cultura educativa ha estado mediada por la visión de ser humano abstracto, estático, racional, que responde a esas cuestiones con significados que se derivan de esta visión tradicional: educar es transmitir muchos y muy buenos conocimientos, un buen educador es un buen transmisor de conocimientos, alguien que se comporta siempre de manera racional, que no muestra sus emociones reales, un buen educando es el que calla y aprende lo que el profesor le enseña, una buena escuela es la que tiene profesores que saben mucho, buenos libros, orden para poder aprender.

En la visión tecnocrática emergente, existen respuestas similares con ciertos matices: educar es transmitir conocimientos y generar habilidades

prácticas para aplicarlos, un buen profesor es el que sabe mucho pero además ha practicado lo que sabe, un buen alumno es el que aprende muchas cosas y las aprende en la combinación de teoría y práctica, una buena escuela tiene profesores competentes y competitivos que además promueven que sus alumnos ejerciten lo que aprenden y les enseñan de manera útil y práctica, una buena escuela tiene buenos laboratorios, computadoras, convenios con empresas o instituciones que permitan el ejercicio de lo aprendido o el aprendizaje en la práctica.

De acuerdo a estos significados se desarrollan valores que sustentan el buen comportamiento: la disciplina, la obediencia, el orden, la autoridad, son algunos de los valores que se exaltan en este modelo tradicional.

De estos significados y valores se derivan ciertos signos y símbolos, ciertos rituales, lenguajes, discursos, formas de expresión de esa cultura que tienen que ver con elementos que van desde los modos de vestir que se permiten a educadores y educandos, hasta los tipos de ceremonias, premiaciones, actividades extracurriculares y curriculares, etc. que se van desarrollando en ese sistema educativo concreto.

Es evidente entonces, que un cambio en la visión de ser humano que sustenta el proceso educativo tiene que manifestarse en una transformación de esos valores y significados que sustentan la vida educativa cotidiana y en un cambio en esos signos y símbolos, discursos, arte, ambiente y modos de ser de las personas que viven esa cultura educativa.

El cambio en la visión de los sujetos de la educación genera cambios en la cultura educativa. (Dimensiones de la transformación cultural en la educación)



-Cambio en el significado de la educación para los propios actores centrales (docentes y alumnos)

-Cambio en el significado de la educación en los padres de familia y la sociedad en general

-Cambio en el significado acerca de las finalidades de la educación

-Cambio en las expectativas sobre lo que es una “buena educación”

-Cambio en la valoración de la educación por parte de los actores centrales (docentes y alumnos)

-Cambio en la autovaloración del trabajo de los educadores

-Cambio en la valoración (status social) de los educadores en la sociedad

-Revaloración de la educación como factor de desarrollo social (real, no solamente discursivo)

Esta transformación de la cultura educativa tiene entonces que contemplar el cambio en el significado de la educación para los propios actores del proceso, para los padres de familia y la sociedad en general y ser un cambio que se refleje en una distinta manera de comprender las finalidades de la educación y una transformación de las expectativas sociales sobre lo que es una “buena educación”.

Esta trans-formación tenderá asimismo a cambiar la valoración que hacen los docentes y estudiantes del proceso educativo, la autovaloración de los educadores y el cambio en la valoración que hace la sociedad –estatus social del docente– del papel de los profesionales de la educación, lo cual se traducirá en una revaloración sobre el papel de la educación como proceso que contribuye centralmente al desarrollo social.

Como ya dijimos, esta trans-formación cultural deberá cambiar los distintos “vehículos de significación”. Una visión del ser humano como concreto, dinámico, multidimensional, en proceso de construcción, arraigado a la naturaleza y distinto de ella, histórico, social, sujeto al error y la ilusión, a desviaciones de su actividad consciente, tendrá que renovar y refrescar el ambiente en que se desarrolla la educación volviéndolo un ambiente más incluyente, respetuoso y tolerante; tendrá que cambiar los símbolos que cruzan el proceso educativo volviéndolos símbolos más humanos, más significativos, más cercanos, símbolos que vuelvan a mover las emociones de los actores de la educación; un cambio así, tendrá que renovar también el arte que se produce y se recrea en la escuela y el arte que rodea el ambiente escolar, permitiendo las manifestaciones creativas e impulsando un ambiente estético alrededor del proceso de aprendizaje; Este cambio tendrá también que renovar los discursos acartonados de la educación, que siguen sustentándose en estas visiones antropológicas atrasadas o en la visión “innovadora tecnocrática” emergente también mutiladora y sentida como ajena e impuesta desde la empresa al ámbito educativo, para construir discursos realmente humanos, complejos, que expresen la paradoja y el misterio de lo humano, que comprendan y se acerquen en diálogo a los lenguajes de las nuevas generaciones; finalmente, un cambio de esta magnitud, tendrá necesariamente que trans-formar a los sujetos, a las personas que educan y dirigen las instituciones educativas –como “significado personalizado” que son– para que sus mismas presencias vuelvan a ser portadoras de significado y valor educativo para los estudiantes pues se encuentran ahora totalmente desfazadas y se han vuelto cada vez menos significativas para los educandos de las nuevas generaciones que perciben un abismo entre su cultura y la de ellos.

“Se trata de enseñar la humanidad a la humanidad”.

Rodrigo de Zayas.

(En MORIN, 2003; p.13)

De lo que se trata finalmente en la educación, es de enseñarle la humanidad a la humanidad. Esta misión era sencilla para el educador que

respondía a una época en la que parecía saberse exactamente y de manera definitiva qué es la humanidad y cómo se le podía enseñar humanidad a la humanidad. Sin embargo, el reto hoy es mucho más complejo, pues de pronto los seres humanos nos vamos dando cuenta de que no existe esa definición clara y eterna de lo que es la humanidad y de que tampoco existe esa receta infalible para enseñar la humanidad a la humanidad. De esta manera, el proceso educativo se vuelve una aventura mucho más incierta pero a la vez mucho más apasionante en la que tenemos que ir progresivamente desvelando lo que es ser humano y el modo en que esto puede comunicarse a las nuevas generaciones de seres humanos.

Somos entonces los educadores, la vanguardia de la humanidad que debe ir descubriendo y trans-formando continuamente su visión de ser humano para generar una siempre nueva educación que genere esa nueva visión de ser humano que la genera. La invitación está allí. Se han explorado algunos posibles elementos. Toca a cada educador y directivo de la educación, aceptar el reto y emprender la marcha o quedarse sentado repitiendo las mismas rutinas que tienen cada vez menos significado y pertinencia en nuestro mundo dinámico y cambiante del tercer milenio.

TERCERA PARTE

**EL CONOCIMIENTO
EN LA EDUCACIÓN**

Capítulo 1

Toda educación genera una visión del conocimiento que la genera

“¿No debemos volver a cuestionar todo lo que nos parecía evidencia y reconsiderar todo lo que fundamentaba nuestras verdades?

Tenemos una necesidad vital de situar, reflexionar, reinterrogar nuestro conocimiento, es decir, conocer las condiciones, las posibilidades y límites de sus aptitudes para alcanzar la verdad a la que tiende”.

(MORIN, 1999; p. 18)

“Comprende cabalmente lo que es comprender, y así no sólo habrás de comprender los lineamientos esenciales de todo lo que hay por comprender, sino también tendrás una base firme, un modelo invariante, abierto a todos los desarrollos posteriores a la comprensión”.

(LONERGAN, 1999; p. 31)

El conocimiento es un elemento central en todo proceso educativo. La educación es una intervención sistemática e intencionada que persigue como uno de sus objetivos centrales, transmitir o comunicar a las nuevas generaciones los conocimientos que ha generado la humanidad en los distintos campos del saber y que constituyen buena parte de la herencia cultural que se busca conservar y enriquecer en las aulas de la escuela y la universidad.

Pero precisamente por ser una parte constitutiva y cotidiana con la que se enfrentan todos los días los educadores y los educandos, es común que se asuma como evidente todo el profundo y complejo proceso que implica el conocer, que se dé por hecho que es correcto el modo en que tradicionalmente se ha entendido el conocimiento y las maneras en que se piensa que este conocimiento se puede comunicar. “En la escuela se piensa en muchas cosas, pero no se piensa en el pensamiento” dice Matthew Lipman (1991), el fundador del método de “Filosofía para niños” en la justificación de su propuesta. En efecto, en la escuela se piensa en

muchas cosas, menos en cómo se piensa, en cómo se debería pensar; se conocen muchas cosas, se trabaja con muchos conocimientos de distintas materias, pero no se pone al conocimiento como un elemento a conocer en el proceso educativo.

Sin embargo el cambio de época en que vivimos, los tiempos de crisis-cambio-globalización en que nos encontramos, la emergencia de la llamada “sociedad del conocimiento” que es más propiamente una “sociedad de la información”, han puesto de relieve el problema del conocimiento y hecho tambalear todas las certezas y evidencias que sustentaban las verdades sobre las que se sostenía la sociedad. La crisis del conocimiento ha llegado incluso a derribar los pilares antiguamente sólidos e incuestionables de las verdades propias de las ciencias naturales, de las llamadas “ciencias duras” y con ellos, todas las bases que sostenían también el conocimiento de las ciencias humanas y sociales e incluso lo que se consideraba conocimiento en la vida cotidiana.

El derrumbamiento de estos pilares de nuestras certezas sobre el conocimiento ha derivado socialmente en gran medida en una especie de “movimiento pendular” que ha ido del dogmatismo religioso tradicional o del dogmatismo científico moderno –las verdades incuestionables de la visión positivista de la realidad- a un relativismo absoluto donde parece ser que no existe ya la posibilidad de afirmar nada como verdadero, donde todo está sujeto a la percepción del espectador y “cada cosa es según del color del cristal con que se mira”.

En el campo educativo, la crisis del dogmatismo de la enseñanza tradicional en la que el docente era el poseedor de las verdades absolutas e incuestionables –que sigue aún vigente en muchas aulas a pesar de los cambios evidentes de discurso pedagógico- ha ido derivando en el auge de la visión constructivista del aprendizaje, cosa que ha contribuido a ir poniendo progresivamente al conocimiento en el centro del diálogo educativo y ha enfatizado la necesidad de cuestionar nuestras suposiciones sobre el conocer y el aprender, iniciando procesos de reflexión sobre el modo en que se genera el conocimiento en la escuela. Este proceso no ha estado exento de desviaciones relativistas o de cambios superficiales en el discurso docente para no cambiar nada de fondo en el proceso que se vive en las aulas, pero sin duda ha contribuido a poner al conocimiento en el centro del pensamiento de lo educativo y a generar la consciencia de que todo proceso educativo está sustentado o es generado por una visión acerca del conocimiento.

En esta sección dedicada al conocimiento en la educación vamos a explorar el problema del conocimiento en el ámbito educativo a partir de lo

que nos aportan las visiones epistemológicas de Morin y Lonergan, que son en gran medida convergentes con los planteamientos constructivistas, pero representan sin duda posturas distintas que en algunos aspectos trascienden lo que el constructivismo plantea y que no son estrictamente comparables dado que han sido creadas en un plano filosófico que es distinto al plano psicológico que sustenta la mayor parte de la literatura constructivista. Lo haremos desde un postulado que asume una visión de complejidad pues no solamente afirma que la educación está sustentada en una visión del conocimiento, sino que plantea que el proceso educativo en sí mismo, produce una visión del conocimiento. Toda educación genera una visión del conocimiento que la genera. Este es el postulado que exploraremos de manera introductoria en este capítulo y trataremos de desarrollar en los capítulos siguientes de esta sección.

1.1. El ser humano como ser de realidad: el telón de fondo del conocimiento

“El hombre es el único animal que puede hacerse cargo de la realidad, encargarse de ella y cargar con ella. Esta es nuestra tarea, es el reto definitivo y fundamental del ser humano: ¿Seremos capaces de hacerlo? La respuesta la tenemos en las manos”
(FERNANDEZ, 2004).

El punto de partida para hacer una reflexión sobre el conocimiento en el mundo humano es el hecho de que el ser humano, la especie humana, es la única especie animal que posee-es poseída por una tendencia o tensión que lo lleva a buscar conocer la realidad en la que se encuentra inmerso. Lo han dicho de diversos modos distintos pensadores a lo largo de la historia, pero esta tendencia o dinamismo hacia el conocimiento de la realidad es un hecho del que existe suficiente evidencia a lo largo del proceso de desarrollo de la humanidad en el planeta y que es además, un hecho experimentable en cada sujeto humano concreto.

Es así que Zubiri afirma que el ser humano, por su inteligencia, es capaz de aprehender los estímulos del entorno como realidades a partir de su capacidad de hiperformalización, a diferencia de los demás animales que son seres estímulo-respuesta, es decir, que captan y responden a estímulos de manera instintiva o con una inteligencia muy elemental. Entender es estar en la realidad y a partir de esa capacidad de aprehender realidad y de poder detenerse en la realidad y procesar una respuesta que no es automática ni

igual a la que darían otros individuos humanos ante la misma situación, nace la posibilidad de conocimiento humano. (En Fernández, 2004).

Rahner enfatiza la posibilidad de preguntar como un hecho irreducible, necesario en el ser humano, como el gran dinamismo que nos abre al conocimiento de la realidad. Lonergan plantea el “irrestricto deseo de conocer” como el dinamismo humano fundamental, como la manifestación del “eros del espíritu humano” que mueve a todos los sujetos hacia el conocimiento de la realidad. Morin señala que del espíritu humano, de la mente humana, surge una emergencia que es el mundo de las ideas que se va construyendo, regenerando y ampliando históricamente y plantea que es imposible separar al conocimiento como producto del sujeto cognoscente que lo produce, pues el conocimiento es un proceso intrínsecamente humano, ligado a la mayor complejidad del cerebro humano, a la emergencia de la cultura y del lenguaje de doble articulación que hacen posible esta tarea humana.

El ser humano está en la realidad y quiere saber cómo es la realidad en la que está, quiere conocer qué realidad es esa que se le presenta mediante estímulos sensoriales, que le genera cuestionamientos, que le hace concebir ideas, realizar experimentos, proponer y verificar hipótesis, generar modelos matemáticos o funciones que explican la relación entre variables o fenómenos.

A partir de este “estar en la realidad”, de este “ser animal de realidades”, de este “irrestricto, puro y desinteresado deseo de conocer” es que surge el proceso de conocimiento humano en el que de algún modo se da la relación recursiva mediante la cual el ser humano construye o genera conocimiento y el conocimiento construye o genera al ser humano. Los seres humanos, como seres de realidad, van autoconstituyéndose también a partir del desarrollo de su capacidad para conocer la realidad y a partir de los productos de ese conocimiento.

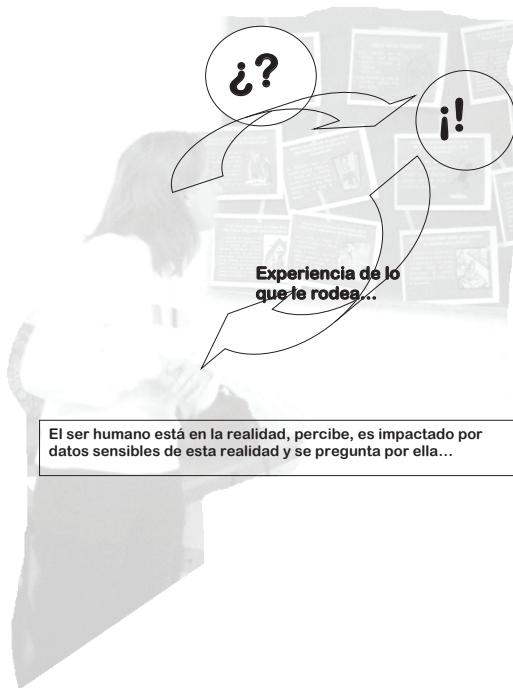
Por su cualidad de ser eco-organizador, el sujeto humano está en la realidad de una manera íntima tal, que es imposible –y este es un elemento erróneo que sigue sustentando la visión tradicional del conocimiento– concebir el proceso de conocer como un proceso en el que está el sujeto por un lado y la realidad –los objetos– por otro. No es posible seguir pensando en el sujeto y la realidad como cosas totalmente separadas ni concibiendo el proceso de conocimiento como un proceso en el que el sujeto es capaz de “salirse de la realidad” y percibirla “tal como es allá, afuera” de él.

El ser humano genera conocimiento y el conocimiento genera al ser humano en un proceso dialógico en que el sujeto está plenamente inmerso en la realidad que está conociendo y la realidad está plenamente

presente en el sujeto que la conoce. El problema del conocimiento es entonces un problema que surge de la relación entre el sujeto que está en la realidad, y la realidad que también de algún modo está en el sujeto. Es posible y necesario distinguir al sujeto de la realidad y a la realidad del sujeto, pero no es posible ni deseable separar totalmente, como se ha hecho hasta ahora, al sujeto de la realidad que conoce.

De manera simplificada diríamos entonces que el proceso de conocimiento es un proceso por el cual, el sujeto humano que es impactado por la realidad que le rodea, se hace preguntas sobre ella y llega a la comprensión y a la verificación de elementos de esta realidad que pueden ser afirmados como respuesta razonable a estas preguntas planteadas.

El planteamiento de estas respuestas hace que el sujeto humano sea, como dice la cita inicial de este apartado, el único ser que es capaz de “hacerse cargo de la realidad” o de “cargar con la realidad” puesto que es el único ser capaz de llegar al conocimiento de esta realidad y el conocimiento exige, como veremos más adelante, una postura personal frente a la realidad que se ha conocido.



1.2.- Conocimiento y conocimiento del conocimiento: una búsqueda que no cesa

“La estructura de las actividades cognitivas es dinámica. Aquí es donde las metáforas que la comparan con un edificio o un automóvil, quedan superadas. Las partes de la estructura cognitiva son ellas mismas no ladrillos o ruedas, sino actividades. Actividades que están en movimiento; ellas no son estáticas, se mueven hacia otras actividades; son dinámicas. El todo es además también dinámico en cuanto que el conocimiento no está nunca satisfecho. Nuestro deseo de conocer es irrestricto. Nosotros podemos preguntar acerca de cada cosa y de todas las cosas, y de hecho, lo hacemos. Tan pronto como hemos resuelto un problema nos movemos hacia otro; estamos por siempre cavando más hondo; no existe un final para este proceso. Nosotros estamos siempre, ya sea progresando o decayendo.”¹

(Cita de LONERGAN en CRONIN, 1999; p. 261)

Dinamismo, búsqueda, tensión, tendencia, movimiento, proceso, todos estos son términos que se usan para hablar del conocimiento puesto que este proceso no es estático, no se encuentra detenido ni en las peores épocas de decadencia o estabilidad de las sociedades humanas. El proceso de conocimiento es incesante, tanto en el sentido de que es un sistema siempre en marcha en cada uno de los sujetos, que nunca puede estar en reposo total, como en el sentido de que es una búsqueda que no termina con el descubrimiento de una respuesta o un juicio que responda a las preguntas que se hicieron sobre determinado problema.

En primer lugar, el conocimiento es dinámico porque está constituido por operaciones o actividades. En ese sentido es cierto lo que afirma Lonergan en la cita de Cronin respecto a que no podemos compararlo con un edificio o un automóvil. El automóvil está en movimiento pero muchas de sus piezas o componentes están estáticas, pero el conocimiento está compuesto por múltiples elementos que están, todos ellos, en perma-

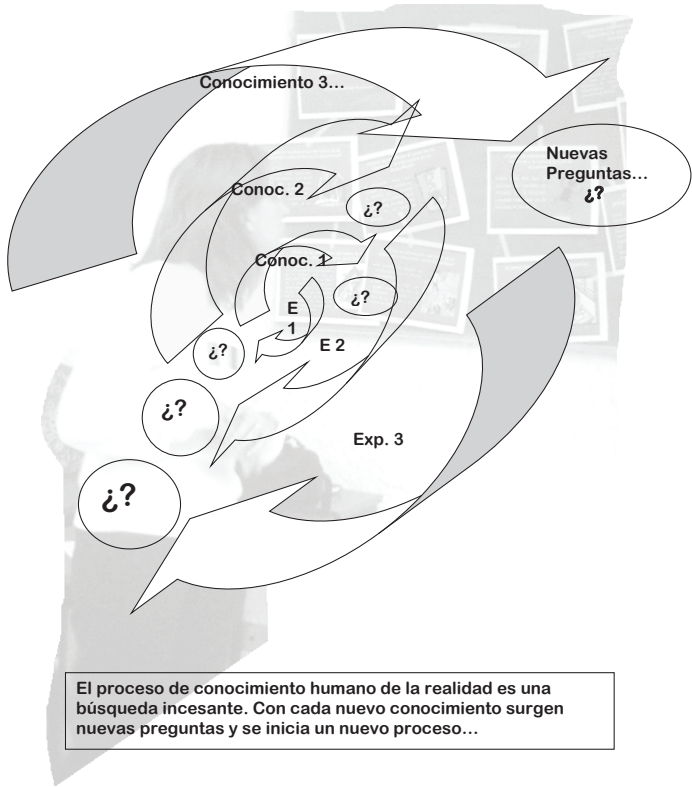
1 Traducción libre del autor del texto publicado en inglés que dice: “The structure of cognitional activities is dynamic. This is where the metaphors of a building or an automobile really limp. The parts of cognitional structure are themselves not bricks or wheels, they are activities. Activities are in motion; they are not static; they move on to other activities; they are dynamic. The whole is also dynamic in that knowing is never satisfied. Our desire to know is unrestricted. We can ask about anything and everything, and we do. As soon as we have solved one problem we move on to another; we are forever [262] digging deeper; there is no end to it. We are always either progressing or declining”.

nente movimiento además de hacer que el todo esté en movimiento. Cada parte que compone el proceso cognitivo está siempre en movimiento y el todo que constituye la estructura cognoscitiva está también permanentemente en movimiento.

En segundo lugar, el proceso no termina al llegar a la solución de un problema o a la respuesta a determinadas preguntas planteadas. El conocimiento inicia con datos o experiencias sensibles de la realidad externa o interna que impactan al sujeto y hacen surgir preguntas en él. Las preguntas generan una tensión de búsqueda que se verá resuelta o concluida al llegar las respuestas a estas preguntas. Sin embargo, las respuestas a una serie de preguntas, la solución de un problema, la determinación de una ley o teoría explicativa sobre determinado fenómeno constituyen solamente una pausa en el proceso dinámico del conocimiento. En efecto, una vez que se ha arribado a la respuesta a determinadas preguntas, surgen casi de inmediato nuevas preguntas sobre el mismo asunto o nuevos asuntos que inquietan al sujeto cognoscente, de manera que se inicia una nueva tensión de búsqueda que será resuelta parcialmente con el arribo a la solución de esta nueva búsqueda, pero que generará nuevamente, búsquedas ulteriores. Esto sucede en un sujeto individual pero también sucede en una sociedad y en la humanidad en general. El deseo de conocer nunca está satisfecho y eso es lo que hace moverse a la inteligencia y la razón humanas a lo largo de la historia, es lo que provoca el avance de las ciencias y las artes y la evolución en las costumbres de la vida cotidiana.

Sin embargo, este proceso es dinámico pero no es un movimiento automático hacia el progreso. Como dice la cita que presentamos: “nosotros estamos siempre, ya sea progresando o decayendo”. El dinamismo del conocimiento no cesa, pero no tiene garantizadas las respuestas correctas ni es inmune, como afirma Morin, al error y la ilusión.

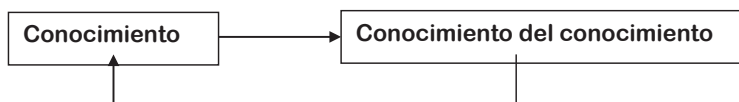
Pero el proceso de conocimiento es simultáneo al proceso por el cual los seres humanos se van preguntando acerca de la naturaleza, las posibilidades y limitaciones, los productos y las condiciones del mismo conocimiento. Es decir, el proceso de producción de conocimiento en un sujeto humano, en la ciencia, en la técnica, en fin, en todos los campos del quehacer humano, es un proceso dinámico e incesante en el que a partir de ciertas preguntas se van construyendo respuestas que generan nuevas preguntas...Pero el conocimiento del conocimiento es también un proceso dinámico en el que muchos seres humanos –principalmente de manera obvia, los que se dedican a la filosofía, pero no exclusivamente– han estado continuamente implicados a lo largo de la historia.



Es así, que podemos ver una también una dinámica incesante en el conocimiento que se produce acerca del conocimiento. Desde los antiguos filósofos griegos hasta los grandes pensadores contemporáneos –tanto filósofos como científicos o filósofos de la ciencia- se han venido produciendo múltiples maneras distintas de aproximarse al proceso de conocimiento del conocimiento y distintas respuestas a las preguntas básicas: ¿Cómo conocemos? ¿Qué podemos conocer? ¿Qué requisitos debe tener un proceso de conocimiento para ser tal? y a la pregunta generadora de todas estas preguntas básicas: ¿Es posible para el ser humano conocer la realidad?

Pero estas dos dinámicas –la de producción de conocimientos en los distintos campos y la de conocimiento del conocimiento- no están aisladas sino que se retroalimentan mutuamente. De manera que el avance en el conocimiento de los distintos campos va dando elementos de análisis

a los pensadores que se dedican al conocimiento del conocimiento y las posturas epistemológicas que van surgiendo alimentan y orientan el modo en que se va produciendo el nuevo conocimiento en los distintos campos.

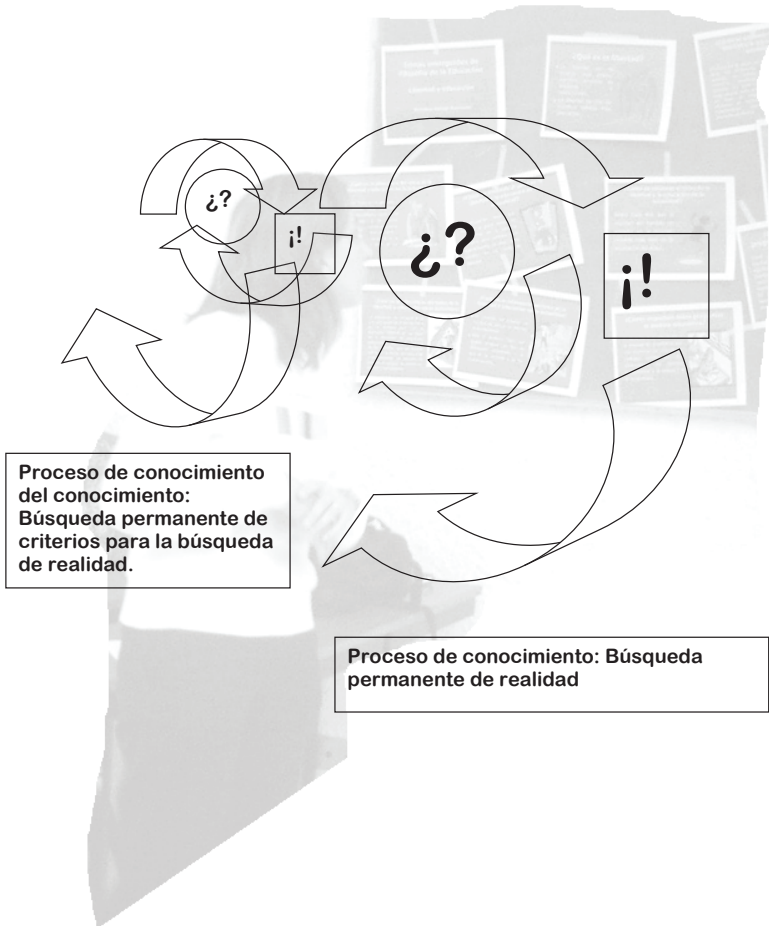


Es así que el avance revolucionario en las ciencias naturales –la física con Galileo y Newton por ejemplo– hizo evolucionar el conocimiento sobre el conocimiento científico y de algún modo sirvió como campo de datos para la emergencia del llamado “método científico” y de la visión positivista del conocimiento y la hegemonía del positivismo orientó el desarrollo de las ciencias naturales en el siglo XIX e hizo surgir nuevas disciplinas como la “física social” –origen de la Sociología– pero al mismo tiempo generó una dinámica de generación de conocimiento alternativo en las ciencias humanas y sociales –las llamadas “ciencias del espíritu” por Dilthey– con nuevos métodos y teorías que se oponían a la visión reduccionista que les imponía la visión dominante nacida en el ámbito de las ciencias naturales.

De esta manera podemos ver que el proceso de conocimiento y el proceso de conocimiento del conocimiento constituyen una búsqueda incesante que es un elemento central en la búsqueda humana general a lo largo de la historia. Una búsqueda que está marcada por la tensión entre progreso y decadencia que es inevitable en el proceso de desarrollo de la humanidad por su constitución como especie limitada y vulnerable, propensa al error, al mito y a la ilusión.

Esto no significa que el proceso sea un caótico mar de incertidumbre donde no existe ninguna verdad que pueda sustentar el camino hacia nuevos desarrollos. En efecto, el proceso de conocimiento está enmarcado en la incertidumbre en la que se mueve el ser humano pero va generando algunas “islas” o “archipiélagos” de certezas provisionales que orientan el caminar hacia nuevas etapas de búsqueda. El conocimiento humano y aún el conocimiento científico, como bien indica Lonergan, está sustentado en buena parte en las creencias, es decir, en la serie de juicios de valor y decisiones que hacen a los científicos de un campo, a los seres humanos de un grupo o de una sociedad, aceptar como válidas ciertas verdades que van a constituir el cimiento sobre el que se generará un nuevo proceso de conocimiento. Estas verdades que se vuelven creencias, son provisionales en tanto que son revisables y están sujetas a ser desechadas en la dinámica

del avance, pero serán sustituidas por otras verdades nuevas, que se decidirá aceptar y que pasarán a ser las nuevas creencias, las nuevas “islas” que conforman los “archipiélagos de certezas” provisionales sobre los que se irá construyendo la nueva búsqueda.



1.3. Praxis del conocimiento, concepción epistemológica y educación

“Se puede comer sin conocer las leyes de la digestión,
respirar sin conocer las leyes de la respiración,
se puede pensar sin conocer las leyes ni la naturaleza
del pensamiento, se puede conocer sin conocer el conocimiento.
Pero, mientras que la asfixia y la intoxicación se dejan sentir
inmediatamente como tales en la respiración y en la digestión,
lo propio del error y de la ilusión es no manifestarse como
error o ilusión”.
(MORIN, 1999; p. 17)

Así como el proceso de desarrollo práxico del conocimiento humano está relacionado con el proceso de conocimiento del conocimiento existiendo una retroalimentación mutua entre ambos, existe también una relación entre estos dos procesos y el proceso educativo. La educación tiene como uno de sus ejes centrales –el eje central en la visión de la modernidad y en la visión emergente tecnocrática, con distintos matices– la comunicación de los conocimientos a las nuevas generaciones, por lo que existe sin duda una relación directa entre la producción de conocimiento científico y la educación. Pero en los modos concretos en que el conocimiento se organiza, se selecciona, se prioriza y se comunica a los educandos, está presente de manera implícita o explícita una visión sobre el conocimiento, una perspectiva epistemológica. Existe por tanto también, una relación entre el “conocimiento del conocimiento” y la educación.

En el primer caso, es indudable que la producción de conocimiento en las ciencias y en las distintas disciplinas humanas se va convirtiendo, mediante un proceso de “traducción” en varios pasos o niveles, al que Chevallard (1997) llama “transposición didáctica”, en un conocimiento a enseñar –parte del currículo– y después, en un conocimiento enseñado en el proceso concreto de enseñanza-aprendizaje en las aulas. Existe pues una relación entre la producción de saber científico y la educación en tanto que los conocimientos producidos en las ciencias van siendo requeridos por el sistema educativo para ser enseñados o van siendo introducidos vía la presión social o de los gremios científicos, al proceso educativo. Como vemos en la cita siguiente, esta relación no es inmediata, pues tiene que pasar por un proceso para poder llegar al educando:

“La transposición didáctica es un proceso y no una práctica individual.

Se realiza en las prácticas de enseñanza de los profesores, pero esto no la agota. Para describir este proceso es necesario distinguir el movimiento que lleva de un saber —en tanto objeto producido por la cultura— a un saber a enseñar, del que transforma este saber a enseñar en un saber enseñado en un nivel de diseño, por un lado, y en el de ejecución, por otro. Es decir que es parte del currículum. Con respecto al último movimiento, distinguimos los procesos transpositivos que se convertirán en guías de los trabajos de los educadores en el aula, de las transposiciones desarrolladas por éstos en el diseño de la enseñanza concreta en las aulas”.

(CARDELLI, 2004; p. 3)

La dinámica de producción de conocimiento científico —conocimiento sabio— se tiene que traducir en un primer momento en un saber a enseñar y de ahí, a un saber enseñado. En estas dos mediaciones básicas puede haber varios pasos, dado que la primera mediación va del saber científico al currículo y de ahí a la planeación o diseño de contenidos específicos a enseñar por parte de quienes elaboran guías para los docentes, y posteriormente, por parte de los docentes mismos en su planeación concreta de curso y clase. En el segundo caso, se da esta traducción del conocimiento a enseñar a conocimiento enseñado por parte del docente en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta es en términos muy generales, la dinámica de relación entre producción de conocimiento y educación.

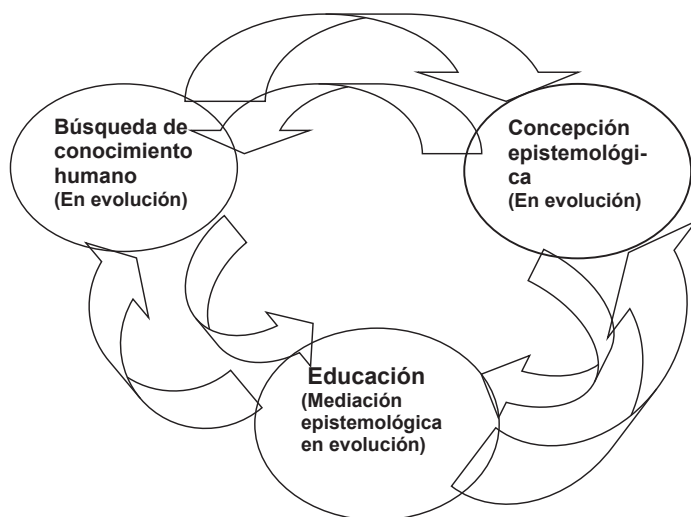
Por otra parte, existe una relación entre el proceso de producción de conocimiento sobre el conocimiento y la educación. Este proceso se da en algunos casos de manera implícita y en algunos otros, de un modo explícito. El proceso de transposición didáctica que convierte el saber científico en saber a enseñar puede ilustrar esta relación. En un primer momento, tenemos el caso de los expertos en diseño curricular que plantean una primera mediación epistemológica en el modelo curricular que sustentará todo plan de estudios. Todo modelo curricular en su misma base, es ya un pronunciamiento epistemológico, un modo de entender el proceso de conocimiento y de pretender orientar su planeación y desarrollo. Por poner un ejemplo de contraste, es evidente que hay una posición epistemológica distinta en un modelo curricular modular que integra los conocimientos de manera multi o interdisciplinar en el plan de estudios, que en un modelo tradicional por asignaturas que disgrega estos saberes de acuerdo a especialidades.

En un segundo momento, tenemos que, a partir del modelo curricular propuesto, que ya tiene en sí mismo un pronunciamiento epistemológico –una visión del conocimiento que va a generar proceso educativo– se van a seleccionar y a ordenar y priorizar los conocimientos que se elijan para ser “enseñados” en cada disciplina, asignatura o módulo de un plan de estudios. Esta selección de contenidos se hace de acuerdo también a una visión epistemológica. Los contenidos que se seleccionan, el orden en que se presentan –secuencial, global, recurrente–, el modo en que se relacionan en la guía de estudios con los demás contenidos y el modo en que se propone trabajarlos –como problemas, como temas, etc.– responden a una visión sobre el conocimiento. Hasta este segundo momento puede ser que exista una cierta coherencia epistemológica explícita entre los que hacen el diseño curricular que tienen que explicitar la postura que orienta el currículo –aunque no siempre se haga–. La explicitación de esta postura sobre el conocimiento se complica cuando se pasa al nivel del docente concreto de cada disciplina, asignatura o módulo.

Este es el tercer momento, el momento en que el docente o grupo de docentes reciben el plan de estudios y la guía de su materia y hacen a partir de esto su planeación concreta. En la mayoría de los casos, en esta planeación no se hace una explicitación de la visión sobre el conocimiento que sustentará el plan sino que se procede a adaptar lo que se ha recibido, al modo de trabajar del docente, un modo de trabajo que responde siempre a su propia visión epistemológica, pero que casi nunca se hace explícita. El docente hace entonces un plan o guía de curso y de clases que van a contener en sí mismas respuestas a las preguntas sobre qué es conocer, cómo conocemos, qué requisitos debe tener un proceso de conocimiento, es decir, una visión sobre el conocimiento que va a generar un proceso educativo concreto con sus estudiantes, proceso educativo que generará en ellos una visión sobre el conocimiento.

En esta etapa muchas veces se rompe la coherencia epistemológica salvo que se involucre a los docentes en un proceso de formación muy eficaz sobre el modelo curricular elegido y sus sustentos y se logre que ellos comprendan y acepten este modelo, cambiando sus propios marcos de referencia sobre el conocimiento.

Existe entonces una relación dinámica y dialógica entre el proceso de producción del conocimiento, el proceso de producción del conocimiento sobre el conocimiento y el proceso educativo concreto.



1.4. La relación recursiva y dialógica entre visión del conocimiento y educación

“Pero conocer es comprender, y comprender es incompatible con el oscurantismo que excluye arbitrariamente ciertas preguntas...”
(LONERGAN, 1999; p. 32)

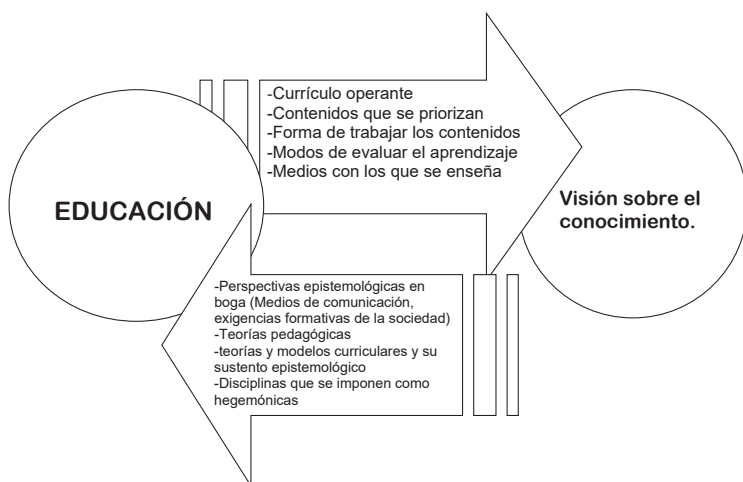
Toda educación genera una visión del conocimiento que a su vez la genera. Esta es la hipótesis o el pronunciamiento básico que se ha formulado aquí, con relación al conocimiento en la educación. Esto quiere decir, a partir de lo explorado líneas arriba, que existe una relación dialógica y recursiva entre visión del conocimiento y educación. Veamos cómo se concibe esta relación.

En primer lugar diremos, que como ya se ha mostrado, en la base de todo proceso educativo está presente una visión sobre el conocimiento. En la base de un proceso educativo tradicional, sustentado en la visión del ser humano como animal racional, existe una visión del conocimiento que es estática, vertical, compartimentada y conceptualista. El conocimiento se puede dividir en partes, está conformado por verdades que no cambian y se transmite del profesor —el que sabe, el superior— al alumno —el que no sabe, el inferior— de manera que sea procesado racionalmente

y sea asimilado en sus conceptos básicos. Detrás de un proceso educativo tecnocrático que se sustenta en la visión del ser humano como homo oeconomicus, homo faber, existe una visión de conocimiento que es pragmática, utilitaria, inmediatista. El conocimiento que se debe enseñar es el que sirve para cosas útiles en el mercado laboral o en la vida diaria, se tiene que enseñar lo “más actual” en cuanto a conocimientos –sin importar si lo actual tendrá trascendencia a futuro– y se debe enseñar de manera práctica, haciendo que los educandos desarrollen habilidades para aplicar de manera concreta lo aprendido.

Pero también podemos decir que el proceso educativo genera una visión de conocimiento. En efecto, el tipo de conocimientos que se integran al currículo, la manera en que se relacionan, los modos en que se priorizan unos sobre otros, la manera en que se trabajan en el aula, van generando una perspectiva en los educandos sobre lo que es conocer, sobre los modos en que se puede producir conocimiento y sobre los requisitos para que un conocimiento sea válido.

Decía Meneses en un artículo clásico (1991) que el docente enseña contenidos, pero también enseña un método, es decir, una manera de aproximarse y trabajar los contenidos, un modo concreto de aprender, de construir conocimiento. Del método que enseñan los profesores concretos dependerá en mucho, independientemente de las bases epistemológicas del currículo, la visión del conocimiento que los alumnos y los futuros profesionales vayan a adoptar y a ejercer.



De esta manera, las visiones epistemológicas que predominan en la sociedad van incidiendo en el sistema educativo a través de los medios de comunicación, de las exigencias formativas que plantean los distintos sectores sociales y los gremios científicos, de las teorías pedagógicas que van teniendo mayor influencia dentro del profesorado, los investigadores educativos y los expertos, los modelos y diseños curriculares que van proponiendo los especialistas en cuestiones curriculares o de gestión educativa y las disciplinas que se van imponiendo como hegemónicas.

Por otra parte, la educación va indiciendo en las visiones de conocimiento que tienen aceptación social mediante la estructura y componentes del currículo operante, la forma en que los docentes trabajan los contenidos con los educandos –métodos didácticos–, los contenidos que se priorizan, los medios que se utilizan para trabajar el proceso de enseñanza-aprendizaje, las formas de evaluar el aprendizaje y los ambientes de aprendizaje como sistemas complejos que constituyen la “ecología del aprendizaje”.

De esta manera, se da también aquí el principio de autonomía-dependencia mediante el cual, el proceso educativo es autónomo y puede producir una visión de conocimiento en la sociedad, pero a la vez es totalmente dependiente porque necesita de una visión del conocimiento que sustente sus objetivos, estrategias y modos de operar. Se trata de un proceso recursivo porque los modelos de conocimiento producen la educación pero la educación es necesaria para producir y reproducir los modelos de conocimiento.

Ahora bien, una vez establecida esta relación, habría que hacer la pregunta crítica que indagara: ¿Qué tan pertinente es la visión del conocimiento que está generando nuestra educación actual? ¿Qué tan pertinente y adecuada a los tiempos que se viven es la visión del conocimiento que está siendo generada por nuestros procesos educativos?

A explorar estas preguntas se dedicará todo el presente apartado, ayudados nuevamente con las visiones epistemológicas de Lonergan y Morin que nos seguirán provocando líneas de reflexión para repensar nuestra educación, en este caso a partir de una nueva manera de concebir el conocimiento y la manera en que se construye, una manera que está a la altura de nuestros tiempos porque no aporta certezas, sino herramientas para caminar en la incertidumbre, porque no secciona o mutila el conocimiento sino que trata de integrarlo en un marco amplio de comprensión, porque no saca al sujeto cognoscente del proceso de su propio conocimiento volviéndolo ajeno a él sino que lo reintegra plenamente a este proceso, porque trasciende las visiones dogmáticas y estáticas de un conocimiento

de verdades preestablecidas pero no nos deja en la indefensión del relativismo absoluto sino que nos proporciona una estructura heurística para poder construir conocimientos verdaderos, histórica y limitadamente verdaderos. Una nueva concepción que nos posibilita la construcción de objetividad pero no como opuesta a la subjetividad sino como un fruto de ella cuando se ejercita de manera auténtica.

Capítulo 2

Pensamiento complejo: el conocimiento en la visión de Morin

“Personalmente creo que al menos hay un problema... que interesa a todos los hombres que piensan; el problema de comprender el mundo, a nosotros mismos y a nuestro conocimiento, en tanto que este forma parte del mundo.”

KARL POPPER.

“Siendo todas las cosas causadas y causantes, ayudadas y ayudantes, mediatas e inmediatas, siendo que todas se mantienen entre sí por un vínculo natural e insensible que une las más alejadas y más diferentes, tengo por imposible el conocer las partes sin conocer el todo, así como también conocer el todo sin conocer particularmente las partes.”

PASCAL.

Una de las preocupaciones centrales en todo el pensamiento de Morin, según lo hemos dicho, es la de contribuir a la generación de una “profunda reforma del pensamiento”, que revierta el proceso de simplificación y reducción que predomina en las ciencias “clásicas” y que pueda introducir una visión de complejidad en la que se enfatizan algunos rasgos fundamentales: la concepción del conocimiento desde su raíz física y biológica hasta su dimensión consciente, la articulación de los saberes a través de “metapuntos de vista” que respondan a la realidad compleja desde perspectivas interdisciplinarias y transdisciplinarias, la trascendencia de la visión lógica clásica disyuntiva para construir una perspectiva que sin negar esta lógica, acepte que existen elementos a-lógicos, i-lógicos y meta-lógicos en la realidad que no pueden ser abordados desde esta perspectiva sino desde una visión de conjunción y “transyunción” y, como punto central, la reintegración del sujeto cognoscente en el proceso de conocimiento.

El punto de partida de Morin es que, como afirma Popper, el conocimiento es un problema común a todos los hombres que piensan y que el

conocimiento debe servir para comprender mejor al mundo en que vivimos, para comprendernos a nosotros mismos y a nuestra relación con los demás y para comprender a nuestro propio conocimiento, en tanto que forma parte de este mundo. El supuesto que sustenta todo este esfuerzo, es la transformación de la perspectiva predominante en el abordaje del conocimiento que es reductora, parcializante y deshumanizante –en tanto que excluye al sujeto que conoce, del proceso de su conocimiento– partiendo de la visión totalizadora e integradora que sostiene claramente que “no se puede conocer el todo sin conocer las partes y que es imposible también, conocer las partes sin tener un conocimiento del todo que las integra”.

“La crisis de fundamentos del conocimiento científico se une por tanto a la crisis de los fundamentos del conocimiento filosófico, convergiendo una y otra en la crisis ontológica de lo Real, para confrontarnos al problema de los problemas: el de la crisis de los fundamentos del pensamiento...”
(MORIN, 1999; p. 24)

“De todos modos, el que el conocimiento no pueda estar seguro de ningún fundamento ¿no significa haber adquirido un conocimiento fundamental?”
(MORIN, 1999; p. 25)

La evidencia que justifica esta aventura reformadora es la profunda crisis que se vive en los fundamentos del conocimiento científico y en los del conocimiento filosófico en el mundo actual, que se traduce en una crisis “ontológica de lo real”, en una crisis generalizada que es la de los fundamentos del pensamiento humano. Esta aventura parte de una visión positiva de esta crisis que es considerada una oportunidad de renovación del pensamiento y de nuestra visión de lo real, a partir de la constatación de que ningún conocimiento puede estar completamente seguro –absolutamente cierto– de ningún fundamento. Pero este es precisamente un conocimiento fundamental para poder emprender la búsqueda de una nueva concepción del pensamiento y del conocimiento que renueve, pero al mismo tiempo acerque, al conocimiento científico con el conocimiento filosófico, dado que como afirma el mismo autor: “los problemas científicos se han vuelto filosóficos y los problemas filosóficos han adquirido carácter científico”.

La estrategia para desarrollar y presentar esta nueva visión del conocimiento es análoga a la que desarrolla en su visión antropológica, es decir, iniciar con un estudio que muestre claramente el “arraigo” del conocimiento en el mundo físico y biológico, para posteriormente presentar una visión del cerebro humano como máquina “hipercompleja”, a partir de allí analizar la emergencia de la mente y la cultura y pronunciarse por su integración –superando las falsas oposiciones dominantes– en una “unitas multiplex” que se caracteriza por dos tipos de funcionamiento: el cómputo y la cogitación –el primero es común a todo organismo vivo, el segundo, caracteriza al pensamiento humano–, lo que nos lleva a concebir la relación inteligencia-pensamiento-consciencia en su relación dialógica y recursiva, para hablar entonces del producto del pensamiento humano y su realidad autónoma-dependiente: el mundo de las ideas o “noosfera”. Finalmente, se presenta una idea de la concepción moriniana del método del pensamiento complejo, que no es algo acabado sino en construcción, un método de pensamiento que se genera al pensar, pero al pensar desde una óptica distinta y ver el mundo con una mirada distinta. Esta misma será la estructura del presente capítulo. No resulta sencillo hacer una breve síntesis del amplísimo y complejo estudio que hace Morin respecto al conocimiento humano y de su aporte, sin duda original y revolucionario, pero vamos a intentar presentar algunos elementos centrales que nos permitan relacionar esta perspectiva con la de Lonergan y tomar de ambas, elementos cruciales para repensar la visión del conocimiento en la educación.

2.1. Biología, animalidad y existencialidad del conocimiento

“La biología del conocimiento es pues, una aportación, una dimensión indispensable del conocimiento del conocimiento, y adquiere de este modo, valor epistemológico. Vemos de golpe que no basta con epistemologizar las ciencias biológicas. Hay que biologizar la epistemología también introduciendo en ella el problema de las condiciones biológicas del conocimiento”.
(MORIN, 1997; pp. 523-524)

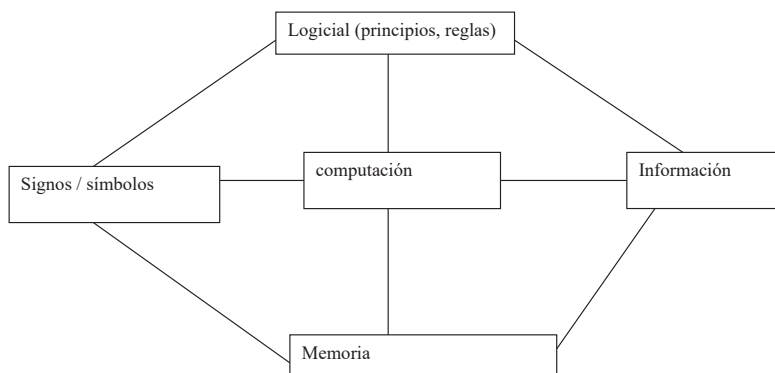
“El problema del conocimiento se encuentra en el corazón del problema de la vida. Esta idea no depende en absoluto de una concepción biologista que se opondría a una concepción filosófica del conocimiento”.
(MORIN, 1999; p. 45)

El primer paso que da Morin consiste entonces en desarrollar una “biología del conocimiento”, lo cual explica claramente, no significa “epistemologizar las ciencias biológicas” sino introducir en la epistemología el problema de las condiciones biológicas del conocimiento para sacar el debate y la explicación de principios metafísicos ideales o de silogismos lógicos abstractos y llevarlo al ámbito concreto de la vida y de la vida humana. La afirmación fundamental que sustenta esta “biología del conocimiento” es que “...todo acto de organización viviente comporta una dimensión cognitiva...los sistemas vivientes son sistemas cognitivos y...el proceso viviente como tal es un proceso de cognición...” (Morin, 1997; p. 218). En efecto, todo acto de organización viviente, desde el nivel básico de la célula, conlleva en su propia autoorganización una dimensión cognitiva en el sentido en que tiene que dar sentido y coherencia a un conjunto complejo de datos e información para poder autoestructurarse, automantenerse en la vida y auto-regenerarse. Esta dimensión cognitiva es paradójica en tanto que se trata de “un conocimiento que no se conoce”, es decir, es un proceso cognitivo que no tiene consciencia de ser proceso cognitivo. Para ilustrar esta paradoja, Morin usa la frase de Shcelling: “La vida es un saber que se ignora a sí mismo”. (op. cit. ; p. 219).

“¿Cómo puede haber autoconocimiento para un conocimiento que no se conoce en absoluto? Intentemos delimitar el problema: lo que aquí significa el término de auto-conocimiento no es conocimiento de sí mismo. Quiere decir que la dimensión cognitiva indiferenciada en la auto-organización e inherente al computo es un conocimiento del ser acerca de sí mismo... nos vemos pues empujados a aceptar el principio aparentemente contradictorio de un auto-conocimiento auto-ignorante” (MORIN, 1997; p. 219)

La dimensión cognitiva de la vida consiste pues en esta capacidad de procesar información, de dar sentido a los datos de tipo físico, químico, genético para estructurar su organización, para estructurarse como organización y poder mantenerse en la vida. Esta dimensión cognitiva tiene un nivel indiferenciado y elemental de auto-conocimiento, entendido no como conocimiento de sí mismo, sino como conocimiento del ser vivo referido a sí mismo o acerca de sí mismo. De aquí el principio contradictorio de ver la organización viva como un auto-conocimiento auto-ignorante, un auto-conocimiento que no se sabe conocimiento.

Morin se apoya para esta tesis en estudios de múltiples autores, incluyendo el intento de Piaget de concebir y estudiar el isomorfismo estructural que existe entre las organizaciones biológicas y las organizaciones cognitivas. La actividad central que gobierna este proceso cognitivo de las organizaciones vivientes es la computación, entendida como un “complejo organizador/productor de carácter cognitivo que comporta una instancia informacional, una instancia simbólica, una instancia memorial y una instancia logical” (Morin, 1999; p. 48). En el nivel biológico, sostiene nuestro autor, se da un complejo tejido de información que es procesada, organizada y orientada en cierto sentido por la auto-organización viviente. Esta información está codificada en signos y el acto de computación se efectúa sobre estos signos. La actividad computante consiste pues en el trabajo de la información mediante operaciones de “asociación (conjunción, inclusión, identificación) y de separación (disyunción, oposición, exclusión)” (op. cit. ; p. 49), la computación no es entonces simplemente cálculo numérico sino proceso de relación compleja de la información y de los signos/símbolos en que está codificada dicha información. En la actividad computante existen entonces: información, signos/símbolos en los que está codificada la información, reglas o principios que rigen el procesamiento de dicha información (elemento logical) y memoria que conserva y almacena organizadamente esta información codificada en signos/símbolos de acuerdo a dichas reglas o principios.



(MORIN, 1999; p. 49)

“Se ha llamado informática a la disciplina que concierne a la computación, envolviendo de este modo el envolvente en lo envuelto”.
(MORIN, 1999; p. 49)

Como se ve en el esquema presentado en “El conocimiento del conocimiento”, el elemento de información es solamente un componente del proceso de computación viviente. Es por ello que Morin cuestiona que se llame informática a la disciplina que se ocupa de la computación, pues se enfatiza un elemento —y esto no es un error menor, pues conduce a concebir el conocimiento como un proceso meramente transmisor de información, eliminando la compleja riqueza del proceso de computar— del proceso y se define el todo de acuerdo a este elemento. En este sentido, Morin afirma que más que informática tendría que llamarse “compútica” y que tendría que referirse al proceso cognitivo en general y no solamente a la computación que desarrollan las máquinas artificiales: “...sería preciso concebir la compútica (computation science), no como la ciencia de los computadores, sino como la ciencia de las computaciones necesaria para cualquier conocimiento”. (Morin, 1999: p. 50)

“La organización computante se nos presenta como un general problems solver ...”
(MORIN, 1999; p. 50)

“El computo celular es la fuente, todavía indistinta... y todavía limitada...de todos los desarrollos del conocimiento viviente, incluidos por tanto los del conocimiento humano.”
(MORIN, 1999; p. 60)

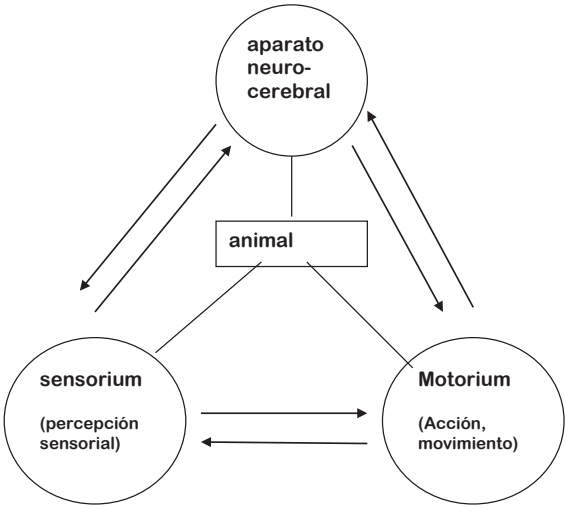
La organización viviente es pues, una organización computante sustentada en el cómputo celular —el más indiferenciado y elemental— y esto significa que es una auto-organización capaz de resolver problemas que conciernen al mantenimiento, reproducción y regeneración de la vida en un entorno determinado. En general, los organismos vivientes de especies inferiores o más elementales —unicelulares, vegetales, etc.— son organizaciones computantes que no tienen un centro de control del proceso de computación que las origina y las mantiene en la vida, sino que existe un proceso “acéntrico” de computación. Las especies más diferenciadas desarrollan un centro organizador que coordina todas las actividades computantes que estructuran su vida y establecen las normas de su existencia,

reproducción, resistencia al entorno, etc. Este centro organizador de las computaciones es el cerebro.

En el caso de las especies animales menos diferenciadas, el centro coordinador de su actividad computante coincide con el centro que coordina la actividad de reproducción. En el caso de los organismos más diferenciados, como es el caso de los mamíferos superiores, los primates y la especie humana, se distinguen y separan el centro computante y el centro de reproducción –se separa la actividad sexual de la actividad pensante– estableciendo una tensión dialógica, un juego dialógico entre la cabeza y el sexo, que conlleva en apariencia una represión de la actividad reproductora confinándola a la zona circunscrita de la sexualidad y una emancipación del ser fenoménico con relación al genos –su determinación genética original–, pero ambos procesos son relativos en este juego dialógico en que el cerebro y el sexo interactúan y se influyen mutuamente. (Morin, 1997; p. 252 ss.)

Por otra parte, el proceso de diferenciación en los animales superiores va a implicar una distinción-relación entre la dimensión sensorial, la dimensión motora y la dimensión cerebral, que marcará por una parte, la autonomía-dependencia del pensamiento respecto a la experiencia sensorial y por otro, la autonomía-dependencia del pensamiento y la acción. El pensamiento es autónomo de las percepciones sensoriales y de la acción, pero requiere de percepciones sensoriales y de la experiencia de la acción para operar y desarrollarse. La acción es independiente del pensamiento y de las percepciones sensoriales pero requiere de pensamiento y de percepciones sensoriales para operar y desarrollarse.

“El bucle auto-eco-generador, que va del sensorium al motorium, es decir de las neuronas sensoriales a la neuronas motoras, ha generado el cerebrum. El cerebrum, está constituido por el desarrollo de las redes intermediarias entre neuronas sensoriales (percepción) y neuronas motoras (acción). .. De este modo, un gigantesco centro de computaciones, nuestro cerebro, trata el conocimiento, la acción y las interacciones conocimiento/acción”.
(MORIN, 1999; p. 64)



(Esquema tomado y sintetizado de: Morin, 1999; p. 64)

La actividad computante en los animales superiores, comporta entonces una mayor complejidad en el proceso de auto-ego-exo-organización de la información –interna y del entorno- codificada en signos/símbolos, procesada y orientada desde las reglas y principios lógicos y almacenada en la memoria.

A partir de esta complejización del proceso computante, surge la inteligencia como capacidad estratégica. Morin es enfático al distinguir el término “programa” del término “estrategia”. Ambos procesos –programa y estrategia- forman parte de la organización viviente en tanto sistema cognitivo y ambos se derivan del proceso de computación. Sin embargo, el programa es un proceso en el que existen actividades predeterminadas que se repiten reiterativamente y resuelven problemas similares. El programa es “hace lo mismo para enfrentar lo mismo”, es decir, está diseñado para lidiar con la certidumbre y la predictibilidad. La estrategia en cambio, es un proceso flexible y creativo en el que existen actividades que se pueden organizar de modos distintos para responder al alea, a la incertidumbre, a la emergencia de eventos desconocidos previamente. La estrategia es “lo distinto que enfrenta lo distinto”, es decir, está diseñada para lidiar con la incertidumbre y la impredecibilidad de los acontecimientos o problemas internos o del entorno.

Todo ser viviente tiene que enfrentar elementos de certidumbre y de incertidumbre, problemas cotidianos y repetitivos y problemas novedosos

e inéditos. Es por ello que es necesario contar tanto con el programa, como con la estrategia. Sin embargo, en el desarrollo de las especies más complejas de animales, se da la emergencia de la inteligencia que es sobre todo una capacidad estratégica, que aprovecha también el programa, pero que está sobre todo capacitada y creada para responder a lo aleatorio, para diseñar cursos de acción distintos para enfrentar lo distinto.

“El aparato neurocerebral puede ser considerado como un general problems solver...que dispone de una doble memoria (genética y personal), de altas competencias para tratar los datos de los sentidos y de aptitudes estratégicas para resolver problemas muy variados...a fin de realizar los fines a su vez múltiples del ser viviente, en un entorno que comporta determinismos y aleas y que por ello mismo, contiene, de manera a su vez incierta, incertidumbre”.
(MORIN, 1999; p. 70)

El entorno presenta tanto determinismos como aleas, por ello el aparato neurocerebral de los animales más complejos posee competencias muy altas para desarrollar modos concretos de lidiar con lo estable y determinado y con lo aleatorio e incierto. La inteligencia es la capacidad estratégica que permite al animal superior responder a los desafíos del entorno.

“El conocimiento debe disponer de certidumbres (lo fijo, estable, repetitivo, predecible) para afrontar y resolver la incertidumbre...la estrategia cognitiva animal... debe engramar y computar el máximo de determinaciones estables (redundancias), rechazar el máximo de eventos no interesantes para ella (ruido), a fin de extraer, del mismo ruido, la información que, aunque sea momentáneamente, constituye una victoria sobre la incertidumbre”
(MORIN, 1999; p. 72)

Es por ello que el conocimiento dispone y se sustenta en certidumbres –lo fijo, estable, repetitivo, predecible– para afrontar y resolver la incertidumbre. La dinámica del proceso cognitivo es entonces una dinámica de estabilidad frágil que va extrayendo información y elementos estables de la realidad compleja e inestable para obtener estas “victorias momentáneas” sobre la incertidumbre y volver a ella para enfrentar nuevos problemas en un proceso interminable de búsqueda.

“Los desarrollos cerebrum permiten los de las comunicaciones con los compañeros y congéneres, comunicaciones que tejen la organización familiar y social. El desarrollo de la comunicación con los demás es inseparable correlativamente:

- 1.-del desarrollo de un código/lenguaje...
- 2.-del desarrollo de las relaciones interindividuales (incluidas las afectivas),
- 3.-de las estrategias colectivas de ataque o de defensa,
- 4.-de la transmisión de la información,
- 5.-de la adquisición de los conocimientos junto a los demás,
- 6.-de los procedimientos de confirmación/verificación de datos o eventos.”

(MORIN, 1999; p. 65)

Este proceso de desarrollo de la inteligencia permite el desarrollo de las comunicaciones con los compañeros de especie y estas comunicaciones tejen modos de organización social que se manifiestan con distintos grados de complejidad y diferenciación en las distintas especies. El desarrollo de la comunicación a partir de la inteligencia es correlativo al desarrollo de un lenguaje –más o menos complejo–, al desarrollo de relaciones entre individuos, de estrategias colectivas, de transmisión de información, de adquisición de conocimiento, etc. que van configurando el tejido de estos distintos modos de organización “social” que tendrán su máximo grado de complejidad en el caso del ser humano, pero que presentan ya algunos rasgos de distinto nivel de elaboración respecto a los seis elementos señalados como dimensiones del proceso comunicativo.

En el caso del ser humano, esta complejidad se vuelve aún mayor porque implica la hipercomplejización del cerebro y como producto de ella, la capacidad humana de hiperformalizar los estímulos internos y externos para aprehender realidades estructuradas que responden o están mediadas por el significado. Morin hace la distinción de esta “máquina hipercompleja” que es el cerebro humano y que describiremos brevemente enseguida, pero insiste en que esto no elimina de ninguna manera el ser biológico del cerebro humano y su cualidad animal. El cerebro humano es distinto, superior, mucho más desarrollado y diferenciado, con mayores competencias y capacidades de respuesta al entorno y a la incertidumbre, con una capacidad de auto-conocimiento consciente que lo hace distinguirse de todas las demás especies, pero sigue siendo un cerebro animal.

“El cerebro de un primate superior se hiperdesarrolla en el proceso de hominización y, al término de este proceso, aparece el cerebro de *homo sapiens*. Se distingue, en sus dimensiones, su organización, sus aptitudes...

de todos los demás cerebros animales; pero sigue siendo un cerebro animal, mamífero, primático".
(MORIN, 1999; p. 62)

Este hiperdesarrollo del cerebro en el proceso de hominización que da origen al cerebro humano, al cerebro de *homo sapiens*, produce la emergencia del "espíritu" humano –entendido como mente, como aclara Morin al usar la palabra inglesa *mind* como una connotación de la palabra francesa *sprit* que no permite esta diferenciación – con todas sus enormes capacidades, riqueza y misterio, y de la emergencia del espíritu humano nace también la cultura. Es necesario superar las oposiciones absolutas que separan completamente estos elementos: cerebro, espíritu, cultura y que normalmente absolutizan uno de ellos, negando la existencia de los demás. Reducir todo el conocimiento humano al nivel cerebral, negando la existencia del espíritu, es caer en un biologismo que niega muchos elementos propiamente humanos de lo humano –incluyendo la capacidad de pensar filosóficamente el problema del conocimiento–; asimismo, pensar que el "imprinting" cultural es una determinación que hace imposible la existencia de la autonomía del espíritu humano, es también negar la posibilidad evidente de desarrollo de la creatividad humana que es un hecho constatable día a día aún en las peores épocas de homogeneización cultural.

De manera que es necesario concebir la unidualidad cerebro-espíritu, en el sentido de que existe una relación dialógica y recursiva entre espíritu y cerebro en la que ambas dimensiones están interrelacionadas pero son distintas entre sí –"el espíritu es capaz de pensar al cerebro, pero necesita al cerebro para pensar, el cerebro produce el pensamiento pero necesita del espíritu para pensarse"– y aún siendo autónomas, saber que lo que afecta al cerebro, afecta también al espíritu y lo que afecta al espíritu, afecta al mismo tiempo al cerebro.

De esta unidualidad espíritu-cerebro o cerebro-espíritu es que se produce la cultura, pero al producirse se vuelve también productora del cerebro y del espíritu, pues la cultura va moldeando también con su sello la actividad y la perspectiva del espíritu humano y haciendo evolucionar en cierto sentido y no en otro, al cerebro mismo. De este modo, podemos concebir la "trinidad" cerebro-espíritu-cultura como constitutiva de la dimensión cognitiva del ser humano y concebir la manera en que los tres elementos que componen esta trinidad se influyen mutuamente: La evolución del cerebro va a incidir de manera directa en el desarrollo del espíritu y en la producción de cultura; la evolución del espíritu va a incidir

en la creación de cultura y en la evolución de la estructura y operación cerebral; del mismo modo, la evolución de la cultura y el “imprinting cultural” que se impone a todo ser humano y grupo, va a incidir en el desarrollo del espíritu humano y en la forma en que evolucionará la actividad y estructura cerebral.

“El cerebro es el más interior y el más exterior de todos los órganos: y es lo uno porque es lo otro”.
(MORIN, 1999; p. 65)

El cerebro cumple además la función de conectar lo interior con lo exterior del ser humano. Por ser el más interior y el más exterior de todos los órganos, hace que el ser humano pueda establecer un puente entre su mundo interior y el mundo exterior, haciendo que se elimine, que no exista de entrada, la separación radical entre interior y exterior, dado que ambos mundos se influyen entre sí, aunque sean distintos y tengan una relativa autonomía. De esta manera, los otros dos elementos de la trinidad están también dentro y fuera del sujeto: la cultura está presente en el interior del sujeto como “imprinting” pero es a la vez parte de su mundo exterior y puede ser modificada desde el interior, el espíritu es algo interior que está también presente en el mundo exterior del sujeto y se va moldeando en su interacción con el exterior.



“La megacomputación cerebral constituye un computo, es decir un acto auto-exo-referente que se autocomputa al computar los estímulos que emanan del mundo exterior, siendo este acto al mismo tiempo un acto egocéntrico que unifica el conocimiento del individuo como su conocimiento”.
(MORIN, 1999; p. 67)

Esta posibilidad de unión entre exterior e interior a través de la actividad cerebral se realiza porque la megacomputación cerebral es un acto auto-exo-referente que procesa los estímulos del mundo exterior pero los integra en el espíritu del individuo humano, unificándolos como conocimiento y al mismo tiempo, como SU conocimiento.

2.2. La máquina hipercompleja

“Y héte aquí una máquina totalmente físico-química en sus interacciones; totalmente biológica en su organización; totalmente humana en sus actividades pensantes y conscientes. Asocia en sí todos los niveles de aquello que llamamos realidad. Es sin duda, por retomar la expresión de Shopenhauer: el nudo del mundo”.
(MORIN, 1999; p. 96)

“Y es que a diferencia de la máquina cognitiva artificial, exterior al hombre que la ha producido y organizado, el cerebro forma parte del ser humano”.
(MORIN, 1999; p. 97)

La máquina –en el sentido de máquina natural que ya se definió en la sección anterior– que posibilita este proceso complejísimo del conocimiento humano ligado inseparablemente a la cultura y al lenguaje, es el cerebro que es, como dijimos antes, una máquina hipercompleja, una máquina que es totalmente físico-química en sus interacciones, totalmente biológica en su organización pero totalmente humana en sus actividades pensantes y conscientes. Una máquina que a diferencia de las máquinas cognitivas artificiales que han sido producidas por el ser humano, no son exteriores al hombre sino producidas por él. Una máquina que por eso mismo, es capaz de resolver sus propios problemas, a diferencia también de las máquinas artificiales que, como decía Von Foerster: “Resuelven nuestros problemas, no los suyos”.

“¡Cuánta complejidad para producir una simple visión,
cuánta complejidad para producir una simple idea!
...unos pocos minutos de intensa actividad intelectual
dan un número de interconexiones neuronales tan grande
como el número total de átomos del sistema solar”
(MORIN, 1999; p. 98)

Para poder ser capaz de enfrentar y resolver nuestros problemas humanos, el cerebro es capaz de generar millones de interacciones entre sus componentes en plazos muy cortos de tiempo, todo esto de manera ininterrumpida y permanente durante toda la existencia de un sujeto humano. De manera que para producir una simple idea es necesario un sinnúmero de interconexiones neuronales, para producir una búsqueda de conocimiento es necesario conectar en un proceso muchos grupos de estas miles de interconexiones neuronales, de tal manera que somos prácticamente incapaces de imaginar el dinamismo interno del cerebro en un día normal de actividades existenciales de un sujeto humano.

“El cerebro es a la vez acéntrico y policéntrico...
y entre las diferentes regiones del cerebro hay
a la vez anarquía, heterarquía y jerarquía”.
(MORIN, 1999; p. 98)

Paradójicamente, esta máquina hipercompleja, que es el centro controlador de las actividades computantes del ser humano, es a su vez acéntrico y policéntrico, pues tiene dentro de su estructura múltiples centros especializados en distintas modalidades de funcionamiento y su organización es a la vez anárquica, heterárquica y jerárquica, pues existen en ella múltiples centros de mando que “comparten el poder” de controlar las actividades pensantes y que en ocasiones responden a un ordenamiento diferenciado en niveles y en otras funcionan sin un mando que coordine sus acciones.

En su recuento analítico del funcionamiento del cerebro, Morin distingue fundamentalmente dos elementos de complejidad: su constitución bihemisférica y su composición trúnica.

El primer elemento es ya bastante conocido en el campo de la educación y se refiere a que el cerebro está constituido por dos hemisferios comunicados entre sí, que interactúan uno sobre el otro, que se influyen mutuamente, pero que son relativamente independientes y especializados. El hemisferio izquierdo coordinando y haciendo posibles las actividades de tipo más lógico-racional-abstracto y el hemisferio derecho, las actividades de tipo holístico-creativo-concreto. El hemisferio izquierdo a cargo

de lo que tiene que ver con el razonamiento frío, secuencial, analítico, que se identifica culturalmente más con el género masculino y el hemisferio derecho ocupado del pensamiento global, creativo, intuitivo y emotivo, identificado mayormente con lo femenino. No abundamos de más en esta estructuración bihemisférica pues existe suficiente bibliografía al respecto. Presentamos a continuación un cuadro donde Morin presenta sintéticamente las distinciones entre estos dos hemisferios cerebrales en cuanto al tipo de actividades que coordinan.

Hemisferio izquierdo	Hemisferio derecho
Análisis	Aprehensión de las formas globales
Abstracción	Concreto (entonación de la voz, colores)
Lógica	Emoción, intuición
Tiempo secuencial	Orientación espacial; aptitud para reconocer modelos visuales complejos
	Aptitudes musicales
Pensamiento analítico, abstracto	Pensamiento intuitivo, concreto
Explicación	Comprensión
Focalización en los objetos	Focalización en las personas
Linealidad, secuencialidad	Simultaneidad, síntesis, globalidad
Serialidad	Estética/arte
Racionalidad /cálculo	Comunicación psicoafectiva
Control/dominación social	
Masculino	Femenino
Técnico	Artista
Cultura, educación occidental	Cultura, educación oriental

(Morin, 1999; p. 99)

Esta composición bihemisférica se manifiesta en la dominancia o énfasis de uno de los hemisferios en cada sujeto y grupo humano, conforme a factores de tipo genético, personal y cultural. Es así que existen individuos más hábiles para las cuestiones de tipo global, creativo, emotivo, intuitivo o artístico, mientras que existen otros más inclinados al pensamiento lógico, analítico, abstracto o científico. Del mismo modo, se piensa que culturalmente, como ya se ha dicho, el hemisferio izquierdo predomina en el género masculino y el derecho en el femenino y se sostiene además que la cultura occidental es producto de un desarrollo más enfático del hemisferio izquierdo mientras que la cultura oriental, de un desarrollo que prioriza el hemisferio derecho. Como quiera que sea, es evidente la complementariedad de ambos tipos de actividad cognitiva y es obvio también que no existe ningún sujeto humano o grupo humano,

en el que el énfasis de uno de los hemisferios cancele por completo el funcionamiento del otro. Es así que el artista necesita muchas veces del pensamiento analítico y abstracto o secuencial para su ejercicio artístico y el científico requiere de la imaginación creativa y la sensibilidad estética para realizar de una manera más eficiente su trabajo científico.

Es pertinente por tanto pensar, dice Morin, en una sobredeterminación cultural —en la que la educación puede ser un factor importantísimo— que “favorezca la complementariedad (es decir que atenúe la dominancia de uno de los hemisferios)”, facilitando la “apertura de la inteligencia y el enriquecimiento del conocimiento en los dos sexos...” y añadiríamos también, en las dos culturas, en lugar de continuar reproduciendo la sobredeterminación cultural que “impone clausura, ruptura, jerarquí entre papeles sociales rígidos...” pues esta última tiende a tener un papel “atrofiador o mutilante sobre la inteligencia y el conocimiento de los dos sexos” y de ambas culturas. (op. cit. p. 101)

“Los descubrimientos empíricos son los que, como casi siempre han abierto los espíritus limitados y han estimulado a los espíritus abiertos revelando la complejidad de la relación entre los dos hemisferios”.
(MORIN, 1999; p. 102)

“El conocimiento complejo necesita del diálogo en bucle ininterrumpido de las aptitudes complementarias/concurrentes/antagonistas que son análisis/síntesis, concreto/abstracto, intuición/cálculo, comprensión/explicación”.
(MORIN, 1999; p. 103)

Un esfuerzo educativo se requiere para trabajar en esta “sobredeterminación cultural” que rompa las barreras y la cerrazón que impide la complementariedad entre las modalidades de pensamiento propias de ambos hemisferios cerebrales, pues el conocimiento complejo requiere necesariamente del diálogo entre ambos. Las habilidades de pensamiento creativo, concreto, intuitivo, emotivo deben estar articuladas en un bucle ininterrumpido con las habilidades lógicas, analíticas, abstractas, racionales, para generar un verdadero pensamiento complejo que rompa con las visiones simplificadoras que dominan el paradigma actual. La complementariedad comprensión-explicación, básica en el ámbito de las ciencias naturales y de las ciencias humanas y sociales en la actualidad, es uno de los productos principales de esta relación en bucle de ambos hemisferios. En el ámbito de la sociedad y la cultura, podemos ver también

que en tiempos que urgen a la equidad y al diálogo entre géneros, esta complementariedad es necesaria. En la perspectiva de la crisis civilizatoria que hace urgente el encuentro y el diálogo entre oriente y occidente, se hace patente también esta necesidad irrenunciable que tiene como uno de sus agentes privilegiados a la educación.

En cuanto a la composición “triúnica” del cerebro, Morin toma la teoría de Mc. Lean que distingue en el ser humano la presencia de “tres cerebros: 1.-el paleocéfalo (herencia del cerebro reptiliano), 2.- El mesocéfalo (herencia del cerebro de los antiguos mamíferos)...3.- El córtex que, muy modesto en peces y reptiles, se hipertrofia en los mamíferos hasta abarcar todas las estructuras del encéfalo y formar los dos hemisferios cerebrales, después en el hombre, el neocórtex, que alcanza una expansión extraordinaria...” (Morin, 1999; p. 103), señalando que “lo importante en la idea del cerebro triúnico no reside en una tripartición...” –pues la teoría en cuestión ha sido superada y ya no se piensa en que existan tres cerebros realmente- “...sino en una trinidad...que nos permite señalar al cerebro humano como un complejo: reptil-mamífero-primático-humano” (op. cit. p. 104).

De manera que lo que se rescata de la idea de Mc. Lean, que parece estar demostrado científicamente, es la composición tripartita –triúnica- del cerebro humano que se compone de una parte que gobierna el elemento de la racionalidad –córtex, neocórtex-, otra que controla la parte de la afectividad –mesocéfalo- y una tercera que es la parte de la pulsión –paleocéfalo-, que coexisten y se relacionan también de manera complementaria, concurrente y antagonista, en un bucle que hace que el comportamiento humano esté gobernado triplemente y de manera alternativa o simultánea por las emociones, los impulsos o la razón.

“No existe jerarquía razón/afectividad/pulsión, o más bien
existe una jerarquía inestable, permutante, rotativa entre
las tres instancias, con complementariedades, concurrencias,
antagonismos”.
(MORIN, 1999; p. 104)

De este modo, al no haber una jerarquía entre estas tres dimensiones del cerebro humano, no existe ninguna garantía de que el comportamiento humano esté siempre controlado por la razón o por la emoción o por la pulsión. El comportamiento de cada sujeto humano puede oscilar entre estos tres ejes de control que lo harán actuar de manera totalmente distinta o más bien, en una combinación de los tres elementos en la que en

algunas ocasiones habrá un énfasis en la razón, otras en la afectividad y algunas más en la pulsión.

“No percibimos lo real sino a través de la representación. Esta imagen mental se proyecta e identifica con la realidad exterior en el acto de percepción, pero se desdobra y deviene fantasma en el acto de rememoración”.
(MORIN, 1999; p. 121)

Esta máquina hipercompleja que es el cerebro humano, no puede percibir lo real sino a través de la representación. La representación es una imagen mental que se proyecta en el interior del cerebro y se identifica con la realidad exterior en el acto de percepción. La percepción de la realidad externa es entonces, una representación, una imagen interna. Existe entonces una unidad y una dualidad entre lo real y lo imaginario: hay unidad entre ambos en la imagen mental, pero existe dualidad en la percepción. En este aspecto particular, Morin parece no superar la analogía del conocimiento como visión de lo que está “ahí, afuera, ahora”, pues basa toda su argumentación sobre el conocimiento en esta incapacidad humana para percibir –ver– la realidad tal como es y en esta idea de que lo que percibimos es siempre una representación de lo real –lo que está “ahí, afuera, ahora”– y su argumentación sobre la imposibilidad de un conocimiento absolutamente objetivo, en la idea de que no existe un “observador” que sea capaz de percibir la realidad por encima de su subjetividad. Sin embargo, la afirmación acerca de la unidad entre lo real y lo imaginario en la imagen mental, aunada a la idea de que el ser humano es capaz de distinguir espontáneamente entre el sueño, el recuerdo y la realidad externa, parecen apuntar hacia la superación de esta falsa analogía sobre el proceso de conocimiento.

“La representación es el acto constitutivo idéntico y radical de lo real y lo imaginario. Pero el espíritu humano sabe distinguir, en sus representaciones, lo imaginario, el pasado (recuerdo), lo real inmediato. Sabe que fantasma con el fantasma”.
(MORIN, 1999; p. 122)

A pesar de que solamente percibimos a través de la representación y la representación puede ser representación de lo real (lo que está “ahí, afuera, ahora”) o representación de lo imaginario, el espíritu humano sabe distinguir espontáneamente entre las que son representaciones de lo

imaginario o del pasado –recuerdos– y las que son representaciones de lo real inmediato, es decir, existe una capacidad u operación interna en el espíritu humano que permite hacer la distinción espontánea entre distintos tipos de realidad, aunque el sujeto ignore al hacer esta distinción, su naturaleza común de imagen mental. (op. cit. p. 122)

Existe, afirma Morin en acuerdo con Kant, una parte del conocimiento que tiene que ver con la representación o la imagen mental y con procesos internos de construcción de inteligibilidad sobre las distintas realidades percibidas, pero no se puede decir, como afirma Kant, que esta sea la única y total explicación del proceso de conocimiento, porque existe esta capacidad de encontrar inteligibilidad a partir de nuestras representaciones mentales, pero esta capacidad solamente es posible porque la realidad misma tiene una estructura de organización –el bucle orden-desorden-interacciones-organización al que ya hemos hecho referencia como sustento de la visión de complejidad– que es en sí misma inteligible y puede por ello ser captada e identificarse de manera isomórfica con las actividades mentales del sujeto que conoce.

“El hombre dispone con, en y por su cerebro, no sólo de estrategias cognitivas desconocidas por otros primates, sino también de la posibilidad de cogitar sus computaciones, es decir de efectuar sus estrategias cognitivas con la ayuda del lenguaje, las palabras, los discursos, las ideas, la lógica, la consciencia, y por ello de la ayuda parlante, inteligente, consciente, de sus compañeros sociales. Dispone de la posibilidad de integrar en sí la experiencia personal y la experiencia colectiva/histórica almacenada en la cultura y redistribuida en cada espíritu, vía la educación.”
(MORIN, 1999; p. 123)

La máquina hipercompleja que constituye el cerebro humano, dispone de estrategias cognitivas muy distintas y originales que no son conocidas por otros primates y mucho menos por otras especies animales. Pero además de estas estrategias más sofisticadas, el cerebro humano dispone de la posibilidad no solamente de computar, sino de cogitar sus computaciones, es decir, de procesarlas a través del lenguaje, la lógica y la consciencia, y de hacerlo por ello, en colaboración con sus congéneres. Es por esta dimensión consciente que es capaz de integrar en sí mismo y enriquecer su existencia personal con la experiencia personal que va acumulando en su historia, pero también con la experiencia colectiva acumulada a lo largo de la historia que es almacenada por su cultura. Vamos a desarrollar en el

siguiente apartado esta función de cogitación en relación a la de computación y en un apartado posterior a describir brevemente la idea moriniana de la consciencia. Baste por ahora con dejar sentada esta enorme diferencia, para señalar la admirable y misteriosa complejidad de la máquina del cerebro humano.

2.3. Computar y cogitar

“Conocer, primariamente es computar. El conocimiento, como veremos, no se reduce en absoluto a la computación, pero podemos suponer que siempre comporta computación. Una computación es una operación sobre/vía signos/símbolos/formas. Conocer es efectuar operaciones cuyo conjunto constituye traducción/construcción/solución.

Dicho de otro modo, el conocimiento necesariamente es: Traducción en signos/símbolos y sistemas de signos/símbolos...

Construcción, es decir, traducción constructora a partir de principios/reglas... Solución de problemas, empezando por el problema cognitivo de la adecuación de la construcción traductora a la realidad que se trata de conocer...”

(MORIN, 1999; p. 59)

“La cogitación (pensamiento), que emerge de las operaciones computantes de la máquina cerebral, retroactúa sobre estas computaciones, las utiliza, las desarrolla y las transforma formulándose en el lenguaje”.

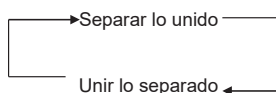
(MORIN, 1999; p. 127)

Computación y cogitación son dos niveles de operación dentro del proceso de conocimiento humano. El primero de ellos, como ya hemos señalado, es común a toda organización viviente, desde el nivel unicelular hasta el homo sapiens, el segundo, es producto del hiperdesarrollo del cerebro humano y por ende, exclusivo de nuestra especie. El conocimiento humano requiere para completarse tanto de computación como de cogitación.

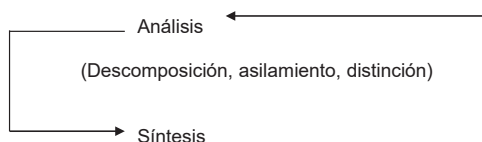
Todo conocimiento es primariamente computación, aunque no se reduce a ello. Sin embargo, todo proceso de conocimiento requiere de un nivel de computación en el que se efectúan operaciones de traducción-construcción-solución de signos/símbolos y de sistemas de signos/símbolos. Para ello, requiere de un nivel de información que aporta los datos básicos, un nivel de memoria en el que se almacena la información y los signos/símbolos que se derivan de ella y un nivel logicial que marca las

reglas y principios de traducción-construcción-solución de estos sistemas de signos/símbolos.

En este proceso, existe una dialógica fundamental que se expresa en el cuadro siguiente:



Que la computación cerebral desarrolla en:



(Reunión, jerarquización, centramiento, globalización)
(Morin, 1999; pp. 129-130)

La computación fundamental es entonces un proceso de separación de lo unido para distinguir sus elementos y de unión de lo separado para comprender su organización inteligible, es decir, un proceso que en el caso de la computación cerebral se formula como la dialógica análisis-síntesis que implica descomponer y aislar un todo en sus elementos para distinguir y comprender sus partes y en reunir, jerarquizar o reorganizar las partes para construir una comprensión global del fenómeno.

“La computación objetiva es el correlato del ethos subjetivo. La objetividad es producto necesario del egoísmo del sujeto computante. El sujeto necesita del objeto. El sujeto crea al objeto. El sujeto necesita ser nutrido de objetividad”.
(MORIN, 1997; p. 208)

Esta actividad computante es objetiva no en el sentido tradicional en que se considera como objetivo lo que excluye al sujeto cognoscente de su propia actividad cognitiva, sino como afirma Morin —en coincidencia plena con la visión de Lonergan, como veremos en el siguiente capítulo— como “correlato del ethos subjetivo” que necesita del objeto y crea al objeto. El sujeto necesita ser nutrido de objetividad, tiende a la objetividad como producto de su propia actividad computante subjetiva, se identifica en esta computación objetiva como sujeto que ha creado esta objetividad.

La computación viviente tiene como función resolver los problemas que plantea el vivir para la organización viviente, que en un nivel básico son los del sobrevivir, es decir: rechazar a la muerte, en un segundo nivel son los del alimento y la defensa del entorno y en un tercer nivel se presentan como los problemas relativos a la producción-reproducción de sí y de la especie. (op. cit. p. 51). En el caso del ser humano, esta computación tiene además el nivel adicional de la búsqueda de felicidad, el problema del vivir para vivir y no solamente para sobrevivir.

“Toda computación del ser sujeto es al mismo tiempo que un acto de cálculo y de cognición, un acto de distribución de valores, polarizados entre lo verdadero/falso, lo útil/nefasto, lo bueno/malo...”
(MORIN, 1997; p. 198)

Ahora bien, la computación conlleva en sí misma también, además del cálculo y la cognición, de la traducción-construcción-solución de signos/símbolos, el problema de la distribución de valores. Porque todo acto computante de un sujeto, y sobre todo de un sujeto humano, es un acto de distribución de valores que se polarizan entre lo verdadero/falso, lo útil/inútil, lo bueno/malo.

“La cogitación no reprime a la computación en absoluto. Se desarrolla a partir de la computación y desarrolla a esta en un nuevo nivel de organización. El lenguaje es a la vez computado...y cogitado.”
(MORIN, 1999; p. 128)

Por otra parte, la actividad distintiva del sujeto humano que conoce es la cogitación que no es, una actividad que reprime o elimina a la computación sino que se desarrolla a partir de ella y le imprime un nuevo nivel de organización –en un sentido en que es aplicable el término “sublimación” de Loneragan, ya planteado en capítulos anteriores– que le da al conocimiento humano su forma característica compleja. La cogitación es una actividad que retoma la computación y construye sobre ella elementos que son formulados por el lenguaje y hace explícitos por el lenguaje, elementos que son previos o anteriores al lenguaje –la acción, la percepción, el recuerdo, el sueño– y adquirir la forma de discursos, ideas, problemas. (op. cit. p. 127). La cogitación es el nivel reflexivo del conocimiento humano, el nivel donde la traducción-construcción-solución de los sistemas

de signos/símbolos que se realiza en la computación, se explicita mediante el lenguaje y adquiere la forma de ideas coherentes.

“El cogito cartesiano produce la consciencia del soy.
El computo produce el soy.”
(MORIN, 1997; p. 225)

En este sentido de elemento o nivel reflexivo, el cogito produce la consciencia del soy, hace explícito el ser del sujeto cognoscente como cognoscente, le da la claridad de identificación del pensamiento como su pensamiento propio. Mientras el computo produce el soy, al procesar-construir-traducir-solucionar los elementos de información con forma de signos/símbolos dándoles una organización que hace posible el sistema viviente, dado que “la vida no puede organizarse más que con conocimiento...la vida no es viable y vivible más que con conocimiento. Nacer es conocer”. (Morin, 1999; p. 58).

“De todos modos, el pensamiento dispone en adelante de la posibilidad de objetivizarse, conocerse, controlarse a sí mismo formulando y precisando no sólo las reglas de la gramática y la sintaxis, sino también los principios, categorías, modalidades que gobiernan su organización”.
(MORIN, 1999; p. 130)

Por la combinación dialógica de computación y cogitación, nace la posibilidad de “control del significado” por el cual el pensamiento humano puede disponer de la posibilidad de controlarse a sí mismo y de formular las reglas de la gramática y la sintaxis, los principios, categorías y modalidades que gobiernan su organización. Esta característica de auto-control del conocimiento por el conocimiento a través del uso del lenguaje que se da en la cogitación a partir de la computación, es exclusiva y distintiva del conocimiento humano y no es posible encontrarla en otras especies que no disponen de la hipercomplejidad cerebral de la que disponen los humanos.

A partir de esta combinación de computar y cogitar es posible también que el pensamiento humano pueda enfrentar los eventos y fenómenos aleatorios y la incertidumbre que ellos generan, a través de estrategias cognitivas que tienden a simplificar y a complejizar el conocimiento:

“La simplificación:

- a.-Selecciona lo que presenta interés para el conocimiento...
- b.-Computa lo estable, lo determinado, lo cierto...
- c.-Produce un conocimiento que puede ser fácilmente tratado por y para la acción...”

“...La complejización:

- a.-Intenta tener en cuenta el máximo de datos y de informaciones concretas
 - b.-Intenta reconocer y computar lo variado, lo variable, lo ambiguo, lo aleatorio, lo incierto”.
- (MORIN, 1999; p. 73)

El enfrentamiento de lo aleatorio e incierto requiere de estrategia, más que de programa, es decir, de inteligencia flexible, creativa y capaz de adaptarse a situaciones nuevas y reorganizarse a partir de los desafíos que estas situaciones nuevas le presentan. La combinación de computación y cogitación propia del conocimiento humano hace posible la combinación de programa –para enfrentar la regularidad y la certidumbre o extraerla de la realidad incierta aunque sea de manera provisional- y de estrategia –para enfrentar los alea y la incertidumbre creando nuevos modos de pensar a partir de los nuevos problemas- lo que le da un potencial mayor para comprender el mundo y actuar en él.

“...el pensamiento simplificante, no conoce ambigüedades ni equívocos. Lo real se convierte en una idea lógica, es decir, ideo-lógica, y es esta ideología la que pretende apropiarse del concepto de ciencia.”
(MORIN, 1997; p. 447)

· “Ahora bien, existe otro modo de utilizar la lógica que consiste en ponerla al servicio de un pensamiento que quiere dar cuenta de las complejidades de lo real, y singularmente, de la vida”.
(MORIN, 1997; p. 447)

Sin embargo, la posibilidad de autocontrol del conocimiento humano y la capacidad para establecer sus propias reglas y criterios de organización y funcionamiento, crean el problema de la lógica que puede tener el riesgo de apoderarse del pensamiento y restringirlo a reglas y principios de simplificación y reducción, pues la lógica clásica no tiene capacidad para enfrentar la incertidumbre y el desorden. Esta tendencia a absolutizar la

lógica, deviene en ideología que muchas veces se apropia del concepto de ciencia y restringe el potencial de desarrollo del conocimiento. Sin embargo, como plantea Morin, también existe la posibilidad de que el pensamiento no sirva a la lógica sino que se sirva de ella para su desarrollo. Poner a la lógica al servicio del pensamiento es la clave para lograr que esta cumpla cabalmente con su función y que el pensamiento conserve su apertura a la búsqueda de las complejidades de lo real.

“El pensamiento complejo es el pensamiento
que quiere pensar conjuntamente las realidades
dialógicas/polilógicas trenzadas conjuntamente (complexus).”
(MORIN, 1997; p. 447)

No se trata entonces, dice la postura moriniana, de rechazar la lógica clásica y sus reglas y limitaciones, sino de darle su propio lugar en el proceso de pensamiento, siendo conscientes de que existen en la realidad compleja, elementos de desorden, incertidumbre y misterio para los cuales la lógica no tiene capacidad. Se trata de utilizar la lógica pero también, al mismo tiempo, de trascenderla, es decir, de tratar de pensar en conjunto las realidades lógicas y las realidades polilógicas o aún las realidades ilógicas o alógicas, trenzadas o articuladas en conjunto, en un todo más amplio que nos permite una mejor aproximación a la realidad.

“No se puede abstraer el desarrollo del conocimiento de la
inteligencia del desarrollo de las interacciones sociales”.
(MORIN, 1999; p. 75)

Por otra parte, el conocimiento humano es en sí mismo un proceso simultáneamente individual y social. No puede excluirse del análisis del desarrollo del conocimiento el análisis del desarrollo de las interacciones sociales que hacen crecer o retroceder al conocimiento. Como veíamos al hablar de la trinidad cerebro-espíritu-cultura, las condiciones sociales y la cultura que surge de ellas, retroactúa sobre el espíritu y sobre el cerebro mismo influyendo en ellos como factor de evolución o de retroceso.

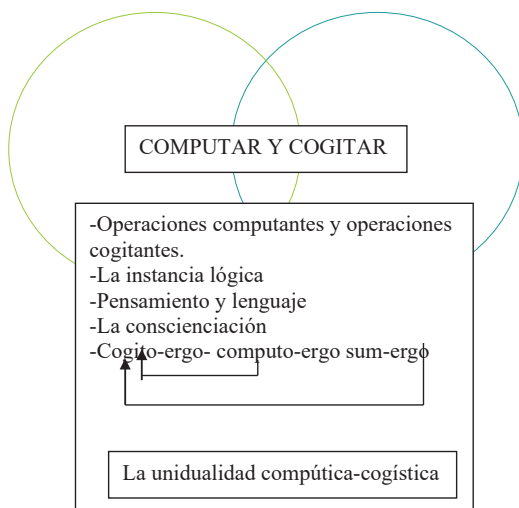
“La consciencia hace emerger un orden nuevo
de reflexividad en el que el sujeto se ve y se concibe
a sí mismo por el espíritu, en el que puede considerar
sus propios sentimientos, sus propios pensamientos,
sus propios discursos.”
(MORIN, 1999; p. 76)

La combinación computante-cogitante que constituye el conocimiento humano es además, consciente. Esto añade un orden nuevo, una nueva posibilidad más amplia y profunda de reflexividad en el que el sujeto, como afirma Lonergan, está presente a sí mismo, o como dice Morin en esta cita, el sujeto se ve y se concibe a sí mismo por el espíritu, es decir, puede ser capaz de considerar sus propios sentimientos, sus propios pensamientos, sus propios discursos y producir procesos de autocorrección constante de esos sentimientos, pensamientos y discursos.

De esta emergencia de la consciencia emerge la humanidad del conocimiento, por el cual el pensamiento humano pasa “del Umwelt –el entorno– al Welt –el mundo–...” (op. cit. p. 77), esta emergencia crea “el mundo del pensamiento” y al mismo tiempo, “abre el pensamiento al mundo” (ibid).

“La incertidumbre del conocimiento no sólo procede de los caracteres aleatorios, indeterminados, ambiguos, desordenados del ecosistema, sino también de los caracteres propios del aparato neurocerebral, encerrada en su caja negra, que debe extraer, producir, traducir, los eventos y datos del mundo exterior en informaciones y representaciones. La incertidumbre en el conocimiento de la naturaleza está también en la naturaleza del conocimiento”.
(MORIN, 1997; p. 262)

Finalmente, además de la incertidumbre propia de la naturaleza, que hace que el conocimiento humano sea incierto también, existe una incertidumbre intrínseca debida a la propia organización cerebral y a sus propias limitaciones, lo que hace mayor la incertidumbre del conocimiento. Conocemos pues, desde la incertidumbre de nuestras capacidades cognitivas, un mundo que está lleno de incertidumbre. De esta combinación no puede producirse un conocimiento humano que esté sustentado en certezas absolutas e inamovibles, sino por el contrario, un conocimiento humano humilde y consciente de sus propias limitaciones e incertidumbres, capaz de afirmar ciertas cuestiones con certeza, pero con una certeza siempre provisional y sujeta al error, la ilusión o la superación por la emergencia de nuevos datos o nuevos modos de comprensión de la realidad afirmada.



2.4. Los dobles juegos del conocimiento

2.4.1. Analógico-lógico

“El conocimiento por analogía es un conocimiento de lo semejante por lo semejante...

- 1.-La analogía puede estar en las proporciones y en las relaciones...
 - 2.-La analogía puede ser de formas o configuraciones...
 - 3.-La analogía puede ser organizacional y funcional...
 - 4.-Por último, hay juegos de analogías libres, espontáneas...
- El espíritu/cerebro humano utiliza, produce, combina estos diversos tipos de analogías en sus procesos cognitivos”

(MORIN, 1999; p.152-153)

“Por último, el pensamiento humano impone a las percepciones así como a los discursos la alternativa lógica permanente de lo verdadero y lo falso...al introducir sus exigencias de coherencia en el pensamiento, la lógica, o bien rompe la analogía o bien la agrupa dentro del razonamiento”:

(MORIN, 1999; p. 154)

En este juego de dialógicas del pensamiento humano, existen lo que Morin llama “dobles juegos del conocimiento” que representan ciertas dinámicas de relaciones dialógicas entre procesos de pensamiento que

resultan complementarios, concurrentes y antagonistas para el desarrollo del conocimiento humano.

El primero de ellos es el doble juego del pensamiento analógico y el pensamiento lógico. El pensamiento humano en su proceso de computación y cogitación utilizan estas dos modalidades de pensamiento que aparentemente son contradictorias, pero que son también complementarias, para ir construyendo la comprensión del mundo por parte del sujeto y la comprensión de sí mismo como sujeto. Este doble juego tiene que ver con la composición bihemisférica del cerebro, dado que la analogía está regida mayormente por el hemisferio derecho, mientras que la lógica se encuentra gobernada por el izquierdo.

El conocimiento por analogía procede mediante el establecimiento de comparaciones entre lo semejante, es un proceso que conoce de manera semejante lo que es semejante, es decir, en el que, al existir una semejanza entre objetos o fenómenos a conocer, los procesos cognitivos proceden de manera semejante. La semejanza, como dice la cita anterior, puede darse en las proporciones o relaciones de los objetos, en las formas y configuraciones de los mismos, en su forma organizacional o en su función, o puede haber una combinación entre varios tipos de semejanzas. Por otra parte, existe también en el pensamiento humano, sobre todo en el pensamiento de tipo artístico o poético, la posibilidad de establecer semejanzas de manera libre y espontánea –como en el caso de las metáforas literarias o visuales– lo que enriquece aún más la posibilidad de pensamiento analógico. El ser humano en su proceso de conocimiento puede combinar, utilizar y producir diversos tipos de analogías en sus procesos cognitivos. El desarrollo de esta capacidad de pensamiento analógico es fundamental para el desarrollo de la comprensión y la construcción de conocimiento, la posibilidad de establecimiento de “patrones”, “conjuntos” o “categorías” que agupen objetos o fenómenos.

El pensamiento analógico es un pensamiento que no procede de manera lineal o de acuerdo a un guión prestablecido, es un pensamiento de tipo más bien creativo e imaginativo que construye relaciones entre diversos objetos del mundo real o imaginario, o del mundo real con el mundo imaginario. Es un pensamiento lateral, según lo llama De Bono (1987 y 1992).

Por otra parte está el pensamiento de tipo lógico que tiene características totalmente distintas al analógico pero que de muchas maneras lo complementa y enriquece, aunque puede también tener el riesgo de oprimirlo y restarle libertad. El pensamiento lógico marca reglas y exige coherencia, es un pensamiento al que muchos autores –incluyendo Morin

como se ve en esta cita- atribuyen la búsqueda de distinción entre lo verdadero y lo falso, y en parte es cierto, pues todo pensamiento crítico –el pensamiento que se orienta hacia la búsqueda de lo verdadero o falso- es lógico en su modo de operar. Sin embargo no todo pensamiento lógico es crítico, es decir, la coherencia lógica y el cumplimiento de las reglas lógicas no implica necesariamente verdad y la incoherencia lógica y el incumplimiento de estas reglas no implica tampoco, necesariamente falsedad.

El pensamiento lógico es lineal, sigue ordenadamente una serie de pasos y tiene que vigilar la consistencia en la relación entre esos pasos que sigue. Es un pensamiento de tipo vertical (De Bono, 1987 y 1992) –procede desde ciertas premisas hacia una conclusión que se deriva de ellas y controla con reglas estrictas el cumplimiento de sus procesos de operación. El pensamiento lógico puede romper con la analogía o incorporar la analogía en el proceso de razonamiento, sirviéndose de ella para construir conclusiones de un nivel distinto.

El pensamiento humano se desarrolla, construye conocimiento, inmerso de alguna manera siempre en este doble juego analógico-lógico en el que la lógica puede asumir o ahogar a la analogía y la analogía puede enriquecer o desdibujar a la lógica. Un pensamiento complejo asumiría todas estas posibilidades aprovechándolas para la construcción de conocimiento, es decir, aprovecharía y trataría de promover una incorporación de lo analógico a lo lógico para enriquecerlo y una articulación de lo lógico en lo analógico para darle coherencia y rigor, pero también sería capaz de lidiar con las contradicciones que se establecen entre ambos tipos de pensamiento para poder captar elementos disonantes y de incertidumbre que presenta la realidad y tratar de imaginarlos vía una analogía más libre de lógica o de pensarlos racionalmente desde una visión lógica independiente de la analogía.

2.4.2. Comprensión-explicación

"Nuestra actividad cognitiva cotidiana funciona según una lógica de comprensión/explicación".
(MORIN, 1999; p. 162)

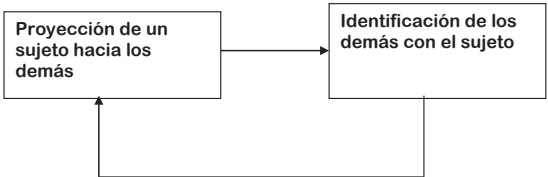
El segundo "doble juego del conocimiento" según Morin, es el juego "comprensión-explicación" dentro del cual funciona la actividad cognitiva de todo ser humano. El proceso de conocimiento es entonces una actividad dinámica que trabaja dentro de la dialógica entre estos dos términos: comprender y explicar la realidad en la que vivimos y comprender-nos

y explicar-nos a nosotros mismos en la medida en que las limitaciones propias de nuestro conocer lo hacen posible.

“En un primer sentido, la comprensión es el conocimiento que aprehende todo aquello de lo que podemos hacernos una representación concreta o que podemos captar de manera inmediata por analogía...En un segundo sentido, la comprensión es el modo fundamental de conocimiento para cualquier situación humana que implique subjetividad/afectividad y, más centralmente, para todos los actos, sentimientos, pensamientos de un ser percibido como individuo/sujeto.”
(MORIN, 1999; p. 157)

La comprensión es un proceso de aprehensión de todo lo que hay en el mundo de lo cual es posible hacernos una representación concreta o que puede ser captado por analogía. La comprensión es también un modo de conocimiento humano que se usa en las situaciones más propiamente humanas, es decir, en aquellas situaciones en que la dimensión subjetiva/afectiva está implicada, donde se involucran los sentimientos o pensamientos de un individuo/sujeto humano.

Por esta cualidad de aplicación a los actos de conocimiento que implican la afectividad y la subjetividad, la comprensión es un dinamismo de doble sentido, que implica una proyección de un sujeto hacia los demás y que implica también una identificación de los demás con ese sujeto. Este doble movimiento forma un bucle en el que la proyección de uno hacia los demás incide y retroactúa produciendo la identificación de los demás con uno, así como la identificación de los demás con uno, incide y retroactúan produciendo la proyección de uno en los demás.



La comprensión implica además la cualidad de “mimesis” del sujeto humano, es decir la capacidad de un sujeto de “hacerse como los demás”, de “transformarse un poco en los demás”. Cuando comprendo al otro, me vuelvo un poco como el otro, desarrollo una especial empatía con el otro, me sitúo en su lugar afectivamente e intelectualmente. Sin embargo, “la

comprensión no es confusión; comporta la distinción entre el mí y el tú; es un “yo me vuelvo tú al mismo tiempo que sigo siendo yo” (op. cit. p. 158)

“La explicación es un proceso abstracto de demostraciones lógicamente efectuadas, a partir de datos objetivos, en virtud de necesidades causales materiales o formales y/o en virtud de una adecuación a estructuras o modelos.

La comprensión se mueve principalmente en las esferas de lo concreto, lo analógico, la intuición global, lo subjetivo.

La explicación se mueve principalmente en las esferas de lo abstracto, lo lógico, lo analítico, lo objetivo”:

(MORIN, 1999; p. 163)

Por su parte, la explicación es un proceso complementario-concurrente-antagonista de la comprensión que se caracteriza por ser un proceso abstracto, más ligado a lo lógico que a lo analógico, que parte de datos objetivos sin involucrar la dimensión afectivo-subjetiva que involucra la comprensión y que se completa o realiza en la demostración de hipótesis o afirmaciones a partir de necesidades causales materiales o formales y/o en virtud de una adecuación a estructuras o modelos teóricos.

La comprensión se mueve principalmente en lo concreto, lo afectivo-subjetivo, lo analógico y lo intuitivo, mientras que la explicación lo hace principalmente en lo abstracto, lo lógico, lo analítico, lo objetivo. Ambos procesos son necesarios en el conocimiento humano, ambos pueden complementarse o pueden también excluirse y crear abismos. La comprensión es según muchos teóricos, por sus características, más cercana al tipo de conocimiento de las ciencias humanas y sociales, mientras que la explicación está más relacionada con el conocimiento de las ciencias naturales y de las ciencias exactas. Sin embargo, la absolutización de un tipo de pensamiento o del otro es lo que ha construido la dispersión y fragmentación entre las ciencias que hoy son incapaces de dar cuenta de fenómenos complejos porque se encuentran encerradas en sus propias preocupaciones especializadas. Es por ello necesario el énfasis en este doble juego del conocimiento, en esta relación en bucle entre comprensión y explicación que es la manera natural de pensamiento del ser humano y que debiera ser la manera en que proceden naturalmente también, las disciplinas que persiguen explicar al mundo y al ser humano.

Comprensión	Explicación
Concreto	Abstracto
Analógico	Lógico
Captaciones globales	Captaciones analíticas
Predominio de la conjunción	Predominio de la disyunción
Proyecciones/identificaciones	Demostraciones
Implicaciones del sujeto	Objetividad
Pleno empleo de la subjetividad	Desubjetivación

(Morin, 1999; p. 164)

“A diferencia de la concepción únicamente antagonista de la relación comprensión/explicación...explicación y comprensión están y deben estar dialógicamente unidas”.
(MORIN, 1999; p. 164)

Morin subraya esta necesidad de contemplar la relación dialógica entre comprensión y explicación para trascender las visiones simplificadoras que se fijan únicamente en la parte antagonista de estos dos tipos de pensamiento pero olvidan su dimensión complementaria. No existe posibilidad de una ciencia natural pertinente si esta no añade a sus métodos explicativos, una dimensión de comprensión de la subjetividad humana, de lo concreto humano, incluso de la dimensión afectiva humana. No existe tampoco posibilidad de una verdadera ciencia humana para estos tiempos si esta no añade a su proceder comprensivo, una perspectiva explicativa que busque lo objetivo, lo analítico-lógico y que pueda a partir de demostraciones, dialogar con la ciencia natural.

2.5. El doble pensamiento: mythos-logos

“El mito es inseparable del lenguaje y, como Logos, Mythos significa en el origen, palabra, discurso. Nacen juntos del lenguaje y después se distinguen; logos se convierte en el discurso racional, lógico y objetivo del espíritu que piensa un mundo que es exterior a él; Mythos constituye el discurso de la comprensión subjetiva, singular y concreta de un espíritu que se adhiere al mundo y lo siente desde el interior. Después, Mythos y Logos se opusieron, pareciéndole Muthos a Logos fábula y leyenda desprovistas de verdad, pareciéndole Logos a Mythos abstracción descarnada, exterior a las realidades profundas”.
(MORIN, 1999; p. 173)

Además de estos “dobles juegos del lenguaje” que se dan entre lo anafórico y lo lógico, entre la comprensión y la explicación, existe también un doble pensamiento que históricamente ha configurado el conocimiento humano y que sigue estando presente en nuestros tiempos a pesar de que se le quiera a veces negar: el doble pensamiento mítico-lógico.

Nacidos de la misma fuente humana del pensamiento y el lenguaje, del pensamiento que se expresa por el lenguaje, del lenguaje que se construye en el pensamiento, el mito y la racionalidad tienen su razón de ser en el carácter de “animal simbólico” que constituye al ser humano², solamente que se desarrollan a partir de símbolos y mundos simbólicos distintos. Mientras el mito se alimenta y construye su mundo a partir de símbolos que vienen de la imaginación, la fábula y la magia, el logos se alimenta y construye su mundo de símbolos a partir de números, funciones, silogismos, hipótesis y teorías.

Como señala Morin, Mythos y Logos nacen juntos, del lenguaje: Mythos como discurso subjetivo, humano, afectivo y Logos como discurso racional, explicativo y objetivo. Después se van distinguiendo hasta llegar a desconfiar y descalificarse mutuamente. Para el mito, el pensamiento lógico resulta abstracto, frío y desencarnado, mientras que para el logos, lo mítico es mera superstición, fábula y leyenda sin fundamento. La modernidad acarrea el triunfo de Logos en esta batalla y desplaza a Mythos al terreno oculto de lo marginal, lo atávico y retardatario, lo que hay que superar para poder acceder al “progreso lineal” basado en la ciencia y en la tecnología.

“Al igual que el símbolo, el mito lleva en sí una fuerte presencia singular y concreta; al igual que el símbolo, expresa relaciones analógicas y hologramáticas; al igual que el símbolo contiene un coagulum de sentido; al igual que el símbolo, puede contener una verdad oculta... al igual que el símbolo, se resiste a la conceptualización... por último, al igual que el símbolo, ejerce una función comunitaria y, aún más, podemos preguntarnos si una comunidad humana es posible sin cimientos mitológicos”:
(MORIN, 1999; p. 173)

El mito representa la presencia de lo concreto y singular en la vida del ser humano, contiene de manera compacta todo un mundo de sentido para

2 Concepto de Ernst Cassirer, mencionado y descrito por Lonergan en el capítulo 3 de “Método en Teología”.

la existencia y contiene muchas veces, alguna verdad oculta que mueve lo más profundo del ser humano. El mito como la poesía, se resiste a la conceptualización y se mantiene abierto en su poder de significación e interpretación y por ello siempre vivo y dinámico, ejerciendo también una función de cohesión comunitaria en torno a cierto corpus de significados. Como afirma Morin, es difícil pensar que una comunidad humana sea posible sin cimientos mitológicos. Es por ello que Eliade dice que “el mito es esencialmente integración del hombre en el cosmos” (op. cit. p. 178), puesto que religa al ser humano con la parte más ancestral y esencial de su ser como parte del devenir del universo.

Es por ello que en la visión moriniana el mito no depende de un pensamiento arcaico ya superado –o que debe ser superado– sino de un “ar-khe-pensamiento que sigue estando vivo” (op. cit. p. 184) y continuará estando vivo y siendo operante en la consciencia colectiva de la especie humana. No se trata por tanto de rechazar el mito sino de integrarlo al proceso de conocimiento humano, otorgándole su lugar y dándole su debida proporción y papel en el pensamiento, reconociendo la dialógica Mythos-Logos como parte estructural del proceso de conocimiento humano.

“Los dos pensamientos, el racional y el mitológico...
tienen ante todo la misma fuente, y no quiero decir
con ello únicamente el espíritu/cerebro en general...
sino esencialmente los principios fundamentales que
gobiernan las operaciones del espíritu/cerebro humano”.
(MORIN, 1999; p. 184)

2.6. Inteligencia-pensamiento-consciencia

“La inteligencia, el pensamiento, la consciencia,
lo hemos repetido bastante, son emergencias
surgidas de miríadas de interretroacciones
computantes----cogitantes que constituyen
actividades cerebrales.”
(MORIN, 1999; p. 193)

“De este modo, vamos a definir la inteligencia como
arte estratégico, el pensamiento como arte dialógico
y arte de la concepción, la consciencia como arte reflexivo,
sabiendo que el pleno empleo de cada una necesita el
pleno empleo de las demás.”
(MORIN, 1999; p. 193)

La inteligencia, el pensamiento y la consciencia son emergencias que surgen de la combinación de computaciones y cogitaciones que constituye la actividad del cerebro humano. Como todas las otras dimensiones del conocimiento que hemos analizado, se hayan interrelacionadas de manera dialógica y recursiva, son inseparables y se influyen mutuamente.

Morin señala a la inteligencia como la dimensión estratégica, al pensamiento como el arte del diálogo y la concepción y a la consciencia como la dimensión reflexiva. Es importante subrayar la palabra “arte” que señala para definir a los tres términos, pues esto les atribuye un carácter de “saber hacer”, una cualidad “práctica” que es consustancial a ellas.

La interrelación dialógica y recursiva entre estas tres dimensiones humanas, hace que sea necesario, para el empleo de cada una, el pleno empleo de las demás. Para que haya inteligencia tiene que haber pensamiento operando y consciencia en acto, para que exista pensamiento, tienen que estar en operación tanto la inteligencia como la consciencia y para que exista plena consciencia tiene que haber pensamiento e inteligencia.

La inteligencia humana opera tanto en la dimensión práctica de la vida como en la dimensión técnica y en la dimensión teórica, es decir, es capaz de construir comprensión en la actividad transformadora y productora, en la actividad que produce artefactos o fabrica productos y en la acción que desarrolla conocimiento contemplativo y especulativo.

“Algunas cualidades cuyo haz constituye la inteligencia humana:

- 1.-El auto-hetero-didactismo rápido; capacidad de aprender por uno mismo...
- 2.-La aptitud para jerarquizar lo importante y lo secundario...
- 3.-El análisis circular de la utilización de los medios con vistas a un fin y de la conveniencia de los medios para alcanzar los fines...
- 4.-La aptitud para combinar la significación de un problema...
- 5.-La aptitud para reconsiderar la propia percepción y la propia concepción de la situación...
- 6.-La aptitud para utilizar el azar para hacer descubrimientos...
- 7.-La aptitud sherlock-holmesiana para reconstituir una configuración global, un evento o un fenómeno a partir de huellas o indicios fragmentarios...
- 8.-La aptitud para suputar el futuro considerando las diferentes posibilidades y para elaborar eventuales escenarios...
- 9.-La serendipidad...
- 10.-La aptitud para enriquecer, desarrollar, modificar la estrategia en función de las informaciones recibidas y de la experiencia adquirida...
- 11.-La aptitud para reconocer lo nuevo sin reducirlo a los esquemas de lo conocido...

- 12.-La aptitud para afrontar/superar situaciones nuevas y la aptitud para innovar de manera apropiada...
- 13.-La aptitud para reconocer lo imposible, discernir lo posible y elaborar escenarios que asocian lo inevitable y lo deseable...
- 14.-La aptitud para bricolar,,desviar un objeto de su sistema de referencia... transformar un conjunto de elementos para dotarlo de propiedades nuevas...
- 15.-Además, la inteligencia comporta la utilización inteligente de los recursos no inteligentes de los que tiene necesidad y que son la información, la memoria, la experiencia y la imaginación".
(MORIN, 1999; p. 196)

La anterior es una descripción que hace Morin acerca de algunas de las principales cualidades de la inteligencia humana, que es importante tomar en cuenta y que sería deseable que todo educador conociera y tratara de impulsar y desarrollar en sus educandos. Todos los seres humanos poseen todas las potencialidades de la inteligencia humana y son capaces de desarrollar estas cualidades señaladas en la lista anterior. Sin embargo existen ciertas determinaciones o más propiamente dicho, condicionamientos hereditarios, familiares, culturales, históricos o elementos que devienen a partir de eventos o accidentes personales, que hacen que estas cualidades se manifiesten de manera desigual en cada sujeto y que haya desarrollos mayores y menores de estas potencialidades inteligentes.

“El pleno desarrollo del espíritu comporta su propia reflexividad, es decir, la consciencia. En todos sus aspectos, la consciencia es producto y productora de una reflexión”.
(MORIN, 1999; p. 207)

Para Morin, la consciencia es la reflexividad que surge como necesidad para el pleno desarrollo del espíritu. La consciencia es entonces producto y productora de reflexión dentro del proceso de conocimiento humano. La reflexión implica “desdoblamiento de lo que reflexiona en lo reflexionado” (op. cit. p. 207) lo cual deviene en dos caracteres propios de toda consciencia que son descritos de la siguiente manera:

- 1.-La consciencia desdobra todas las actividades y todas la cosa del espíritu que considera... mucho más, de manera cuasi inmediata es consciencia de sí misma...La consciencia es subjetiva, pero el desdoblamiento que opera permite al sujeto objetivar y tratar subjetivamente...

2.-Hemos dicho que el desdoblamiento de consciencia le permite al sujeto tratar en el segundo grado, como objetos, todas sus actividades, incluidas las cognitivas... constituye un meta-punto de vista, que a la vez supera y engloba a las actividades cognitivas al mismo tiempo que forma parte de ellas".
(MORIN, 1999; pp. 207-208)

Estas dos características implican la concepción moriniana de consciencia como "consciencia de sí misma", lo cual podría equipararse a la concepción lonerganiana de consciencia como "autopresencia" a pesar de que en algunas otras partes de su obra Morin insiste en que la consciencia emerge a posteriori y reflexiona sobre lo que previamente se ha pensado. La segunda característica implica además la posibilidad del sujeto de diferenciar el "sí mismo" de todo lo que "no es sí mismo", de tomar distancia del mundo y construir metapuntos de vista para superar y englobar sus actividades cognitivas –dicha formulación puede entenderse de manera similar a la concepción lonerganiana de la dimensión de concienticidad de la propia consciencia, por la cual es capaz de revisar sus propias operaciones, por medio de las mismas operaciones–.

Este señalamiento que presentamos acerca de la concepción de consciencia como una reflexión a posteriori, parece también contradecirse con la siguiente cita de "El conocimiento del conocimiento":

"La consciencia no interviene únicamente a posteriori: también lo hace en el curso mismo del conocimiento, del pensamiento o de la acción".
(MORIN, 1999; p. 208)

En este párrafo, Morin sostiene que la consciencia interviene no solamente a posteriori, sino que también lo hace durante el proceso de conocimiento y la acción, cuestión que es totalmente coincidente con la visión lonerganiana de la consciencia. Esta coincidencia parece subrayarse en la cita siguiente donde parece estar señalando las dos dimensiones que según Lonergan tiene la consciencia humana –la intencionalidad que hace a las operaciones dirigirse a objetos y la concienticidad que hace a la consciencia dirigirse a sí misma–:

"La consciencia que se dirige a un objeto, se dirige al mismo tiempo a sí misma en virtud del necesario retorno del bucle reflexivo sobre sí mismo".
(MORIN, 1999; p. 209)

La consciencia humana, a pesar de su fragilidad y su limitación, sigue siendo “la instancia suprema del espíritu humano” (op., cit, p. 209) y es en esta instancia donde se define el curso de acción de una existencia individual concreta y la incidencia de esta existencia individual en el proceso de humanización-deshumanización que continúa al proceso de hominización en el planeta. La actividad consciente no puede sin embargo, separarse de la dimensión inconsciente. Existe una dialógica consciencia-inconsciencia que se conjuga en el proceso de desarrollo de toda vida humana y de toda la vida humana.

“Los progresos del conocimiento no entrañan
necesariamente los de la consciencia”
(MORIN, 1999; p. 211)

Existe, a pesar de la relación intrínseca y dialógica entre conocimiento y consciencia, una distinción entre ambas, de manera que los progresos del conocimiento no implican necesariamente, progresos en el ámbito de la consciencia. Es muy evidente en el mundo contemporáneo en proceso de crisis-cambio-globalización, que existen muchos progresos del conocimiento que no solamente no son progresos de la consciencia sino que implican verdaderos retrocesos del proceso consciente humano. La única estrategia viable para ir analizando esta dinámica y autocorrigiendo el proceso de avance del conocimiento de manera que coincida con el progreso de la consciencia, consiste en el auto-heteroexamen, es decir, en la actividad de revisión de nosotros mismos, apoyada por la capacidad de consulta a los demás.

”Estamos a la vez demasiado lejos (por epifenomenalidad)
y demasiado cerca (por egocentrismo) de nosotros mismos...
Ello debería incitarnos a cultivar nuestra aptitud para el autoanálisis
al mismo tiempo que recurrimos a la intervención de los demás:
el auto-examen no puede ser más que auto'-heteroexamen”.
(MORIN, 1999; p. 212)

2.7. Las condiciones, límites, incertidumbres y cegueras del conocimiento.

“...todo conocimiento, para un observador,
es a la vez subjetivo (autorreferente), al remitir
a su propia organización interior (cerebral,
intelectual, cultural) y objetivo

(auto-referente) (sic) al remitir al mundo exterior.
Podemos entrever que jamás hay que buscar
al objeto excluyendo al sujeto.”
(MORIN, 1981; p. 403)

El conocimiento es complejo en tanto que es a la vez subjetivo porque remite al sujeto a su propia organización interior –cerebral, intelectual, cultural- y objetivo porque remite también a la realidad externa al sujeto. De esta dualidad o unidualidad del conocimiento humano se debe extraer la conclusión de que resulta imposible intentar excluir al sujeto de su propio proceso de conocimiento, en aras de buscar al objeto.

Este conocimiento tiene límites y condiciones que deben cumplirse para poder acceder a él de manera adecuada. Padece además de cegueras y está condenado a moverse siempre en la incertidumbre. El principal límite tiene que ver con la imposibilidad de acceder a la realidad total y por ello, con la inexistencia de verdad absoluta o incondicionada en el mundo humano. El conocimiento humano se da por representación y dentro de un contexto de incertidumbre interna y externa que hace que se puedan ir construyendo afirmaciones parciales y provisionales, verdades condicionadas e históricamente determinadas, por lo tanto superables.

“Y ya comienza a dibujarse el primer rostro de la idea
de verdad, que es el contraerror...así entendido,
la idea de verdad, aunque es biodegradable, se convierte en vital.”
(MORIN, 1991; p. 409)

De allí que la idea de verdad, más que ser entendida como certeza absoluta, debe ser entendida, desde la perspectiva moriniana, como contraerror. De esto se deduce una idea de verdad “biodegradable”, es decir, parcial, limitada, contingente e históricamente superable, pero sin embargo, vital y necesaria para el conocimiento y para la vida de la especie humana. La búsqueda de la verdad es entonces una lucha constante contra el error, una búsqueda progresiva de error y un proceso de reversión del error.

“Si existe una correspondencia entre los principios organizacionales de nuestro conocimiento y los principios organizacionales del mundo fenoménico, esto nos indica que podemos elaborar traducciones cognitivas adecuadas que estén en correspondencia con los fenómenos ...En todo conocimiento hay, de este modo, posibilidad de verdad, así como riesgo de error”.
(MORIN, 1999; p. 238)

Morin afirma la correspondencia –isomorfismo– entre los principios organizacionales del conocimiento humano y los del mundo exterior, y asume por ello que es posible elaborar traducciones cognitivas adecuadas en el proceso de conocimiento que estén en correspondencia con los fenómenos. Es posible entonces la verdad, así como es posible el error. El conocimiento verdadero es entonces: “...una adecuación de una organización cognitiva –representación, idea, enunciado, discurso, teoría– a una situación o una organización fenoménica” (Morin, 1999; p. 238). Esta postura epistemológica es denominada por su autor “realismo relacional, relativo y múltiple” y va “...más allá del realismo “ingenuo” y del realismo “crítico”, más allá del idealismo clásico y del criticismo kantiano” (op. cit. p. 239). Esta definición moriniana de conocimiento verdadero tiene una asombrosa convergencia con la postura de Lonergan en cuanto al isomorfismo de la estructura cognitiva respecto a la estructura de la realidad y por otra parte, en cuanto a la idea de que la verdad del conocimiento reside en la adecuación de “una idea, representación, enunciado” a una situación fenoménica. Lonergan sin embargo, precisa que no cualquier organización cognitiva –discurso, idea, representación, teoría, enunciado...– es portadora de verdad sino una muy específica llamada “juicio”. Lo veremos en el siguiente capítulo.

El riesgo permanente de error que acompaña a la búsqueda de la verdad es uno de los límites principales del conocimiento humano; otro límite muy significativo lo constituye el hecho de vivir en la incertidumbre, luchando continuamente contra la incertidumbre que presenta la realidad al conocimiento humano, siempre limitado, siempre en camino, nunca satisfecho y condenado a la decadencia en cuanto se siente satisfecho y se instala en la comodidad de las certezas que en cuanto se asumen como permanentes y sólidas se vuelven falsas y distorsionan el camino de la existencia humana. Sin embargo, es posible lidiar con la incertidumbre y tratar de vencerla. Morin presenta toda una serie de medios que nos permiten ir “adecuadamente armados” a enfrentar esta batalla, pues el pensamiento y el conocimiento:

- “1.-Disponen del control ambiental (resistencia y consistencia de las cosas)
- 2.-Disponen de medios prácticos de investigación, prospección, observación, manipulación, experimentación, verificación...
- 3.-Disponen de las posibilidades de intercambios interindividuales...
- 4.-Disponen del control lógico...
- 5.-Disponen de la aptitud crítica...
- 6.-Disponen de la consciencia reflexiva...

7.-Disponen del poder de organización complejo propio del pensamiento...”
(MORIN, 1999; p. 246)³

“...en el proceso del pensamiento complejo se van generando contradicciones. No deben ser rechazadas sino trabajar con ellas.

“¿Qué significa el surgimiento de una contradicción?

1.-En el primer caso, el surgimiento de la contradicción significa la irrupción de una dimensión oculta de la realidad y el anuncio de un progreso nuevo en el conocimiento...

2.,En el segundo caso, el surgimiento de contradicciones significa que la complejidad de lo real excede a las posibilidades de nuestro entendimiento.”
(MORIN, 1997; p. 445)

La incertidumbre es una constante del conocimiento que se ve además limitado por la emergencia de contradicciones. Las contradicciones que tradicionalmente, en el pensamiento simplificador son signo de desorden a evitar y exceden la capacidad de la lógica tradicional para ser tratadas y que sin embargo, en el pensamiento complejo son síntomas de la complejidad de la realidad y tienen que ser afrontadas y pensadas para poder acceder a un conocimiento pertinente.

La contradicción como indica Morin, significa la irrupción de alguna dimensión oculta de la realidad, de algún elemento que no había sido percibido y que emerge de pronto a la consciencia, significa también a veces, que la complejidad de la realidad puede exceder nuestras capacidades de comprensión y explicación, al menos momentáneamente.

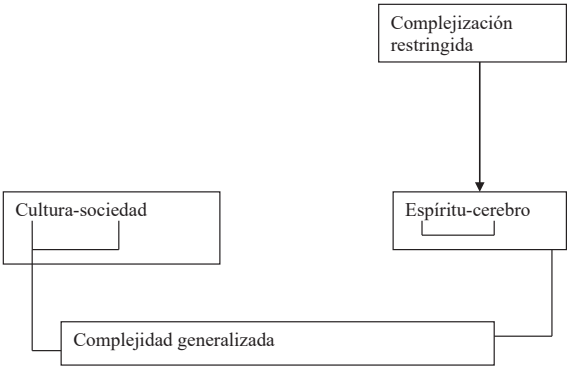
Pero precisamente por estos dos factores – la emergencia de lo oculto y la constatación de que la realidad nos trasciende en complejidad- es necesario asumir y aceptar la contradicción como el motor que puede desafiar al conocimiento humano para poder superarse y plantear nuevos marcos de referencia, nuevos modos de aproximación a los datos, nuevas teorías explicativas.

Las condiciones del conocimiento son pues, condiciones complejas que tienen que abordarse mediante un pensamiento complejo. Se da en estas condiciones una complejidad restringida que depende de la dialógica entre espíritu-cerebro, de la propia complejidad de la relación complementaria, concurrente y antagonista entre estos dos elementos del sujeto humano como cognoscente y se da también, por otra parte, una com-

3 Morin llama a estos elementos: Los verificadores.

plejidad generalizada debida a la combinación, también dialógica, entre dos dialógicas: la dialógica ya mencionada entre espíritu-cerebro y de la dialógica cultura-sociedad que incide en la dialógica espíritu-cerebro y es influida por ella.

Complejidad de las condiciones del conocimiento.



(Morin, 1999; p. 85)

Finalmente, ante esta complejidad, la inquietud que surge se puede formular con la eterna pregunta que expresaba Montaigne: ¿Qué sabemos? o a través de la afirmación Socrática: “Yo sólo sé que no sé nada”. El conocimiento humano, por más que avance y por más rápidamente que avance, será siempre mucho más limitado que nuestra ignorancia, que el mundo de todo aquello que ni siquiera imaginamos que ignoramos.

El crecimiento acelerado del conocimiento es incluso a veces un motor de incomprensión del mismo conocimiento y nos puede llevar a decir como René Daumal: “Lo sé todo, pero no he comprendido nada” o a la situación en la que parece estar actualmente la humanidad y que es señalada por Morin cuando expresa que en nuestros tiempos cada vez sabemos más acerca de las partes pero cada vez somos más ignorantes acerca del todo.

“Así, el conocimiento que une el espíritu y un objeto es reducido, bien al objeto físico (empirismo), bien al espíritu humano (idealismo), bien a la realidad social (sociologismo). Así, la relación sujeto-objeto es disociada, apoderándose la ciencia del objeto, la filosofía del sujeto.”
(MORIN, 1991; p. 31)

Tenemos también que enfrentar la visión simplificadora respecto del mismo conocimiento y romper con las visiones reductoras –empirismo, idealismo, sociologismo– que mutilan el conocimiento humano y que se van apoderando de parcelas del mismo y construyendo reinos separados, como es el caso de la ciencia apoderada del objeto y la filosofía, del sujeto.

Al mismo tiempo, en el proceso mismo del conocimiento, el pensamiento complejo tendrá que luchar contra los modos fundamentales del pensamiento simplificante que se derivan de estas visiones parciales y reductoras. La idealización, la racionalización, la normalización se vuelven modos justificatorios del conocimiento simplificador, trincheras donde nos encerramos para evitar el enfrentamiento con la complejidad de la realidad, cegueras del conocimiento humano que van arraigándose y disfrazándose de modos legítimos de conocer.

“Es remarcable que nosotros, seres abiertos, que nos abrimos al mundo por nuestra ciencia, en esta ciencia misma hayamos desarrollado un conocimiento que disocia, aísla, separa y, finalmente, encierra los objetos en sí mismos...

De este modo, nos hemos quedado ciegos para las aperturas.”

(MORIN, 1991; p. 239)

2.8. La humanidad del conocimiento

“Todo esto no es únicamente un problema profesional para filósofos y epistemólogos. El problema cognitivo es el problema cotidiano de todos y cada uno. Su importancia política, social e histórica resulta decisiva. Esto es lo que le da un sentido, reconozco que desmesurado, a la misión que me he encomendado...”

(MORIN, 2001; p. 256)

El conocimiento humano no deja de ser animal por sus raíces y estructura biológica, pero es también, distintiva e inequívocamente, conocimiento humano. Es conocimiento humano en dos sentidos: por un lado, porque el potencial, las dimensiones y los productos que surgen de él son propios y distintivos de la especie humana y están ausentes en otras especies animales. Por otra parte, porque el conocimiento, con toda su complejidad y densidad de elaboración teórica, no es un problema que se reduce a los epistemólogos y a los especialistas, sino un problema que compete a

todos y cada uno de los seres humanos porque tiene que ver de manera directa con la orientación de la vida humana, con la realización o no, del proyecto de humanización que continúa a la hominización en el planeta. Esto le da unas dimensiones sociales, políticas e históricas decisivas que no es posible ignorar.

“La ocultación de nuestra subjetividad es el colmo
de la subjetividad. Inversamente, la búsqueda de objetividad
no comporta la anulación, sino el pleno empleo de la subjetividad”
...comporta por el contrario, pasión por lo verdadero...”
(MORIN, 1997; p. 347)

La primera característica plenamente humana del conocimiento humano es que es un conocimiento impregnado de la subjetividad de quien lo produce, un conocimiento que tiene el sello de un sujeto humano detrás. La búsqueda de objetividad entonces, sería paradójicamente subjetiva si negara la subjetividad del conocimiento. Esta búsqueda tiene que asumir que solamente el empleo de la subjetividad humana hace posible la construcción de conocimiento objetivo. En este punto, Morin y Lonergan coinciden plenamente: no hay posibilidad de objetividad si se pretende negar la subjetividad o desplazar al sujeto humano de su propio conocimiento. Por otra parte, en la subjetividad humana está impresa la pasión por lo verdadero, que es el motor que hace que pueda existir proceso de conocimiento.

“Sólo un sujeto consicente de ser sujeto, puede concebir
su auto-ego-centrismo e intentar descentrarse por el espíritu,
inscribiéndose en un circuito transubjetivo superior que
va a llamarse amor a la verdad”
(MORIN, 1997; p. 347)

La humanidad del conocimiento comporta entonces una capacidad del sujeto ego-céntrico para descentrarse de sí mismo y abrirse al conocimiento de la realidad que lo trasciende y que trasciende sus propios intereses, interpretaciones y puntos de vista egoístas. Este descentramiento que no es solamente racional sino también afectivo y pulsional, es lo que constituye el amor a la verdad, el motor que hace avanzar al conocimiento humano. El ser humano entonces, conoce como ser humano, es decir, no es “ni un observador encerrado en su propio sensorium, ni un cerebro con brazos...” (Morin, 1999; p. 93), es un sujeto complejo con múltiples dimensiones y potencialidades y todas estas dimensiones –biológica, sen-

sitiva, social, afectiva, racional, cultural, espiritual- se involucran en su búsqueda de conocimiento movida por el amor a la verdad. La humanidad del conocimiento es la superación de la animalidad del conocimiento mediante el involucramiento del sujeto humano completo y complejo en su propio proceso de conocimiento.

“Podemos constatar, que nuestras interpretaciones de la realidad no son independientes de nuestros estados psíquicos profundos, los cuales se hallan en interdependencia con nuestros estados bio-neuro-cerebrales...lo real mismo puede perder o volver a adquirir consistencia según nuestros estados existenciales...”
(MORIN, 1999; p. 140)

Por este involucramiento del sujeto concreto y completo en el proceso de su conocer, las interpretaciones de la realidad van siendo influidas, mediadas y en ocasiones distorsionadas por los estados psíquicos de la persona. Lo real puede perder consistencia o adquirirla dependiendo de estos estados, lo mismo que dependiendo de la influencia de la sociedad y la cultura que enmarcan el entorno del sujeto que conoce. Es por ello que las ideas “más puras, tienen ciertamente una fuente impura, pero pueden emanciparse relativamente...retroactuar sobre estas condiciones y modificarlas” (Morin, 1999; p. 142). Lo anterior significa que no existe conocimiento totalmente puro y libre de nuestros estados psíquicos o nuestros imprintings culturales, pero que no por ello podemos hablar de un subjetivismo o un relativismo que impida afirmar que existe un conocimiento verdadero y objetivo, dado que es posible que las ideas se emancipen relativamente de las condiciones en las que surgen y que puedan modificarlas. Existe pues, la posibilidad real de acceder al conocimiento objetivo de lo real.

“El sentimiento de verdad suscita una doble posesión existencial: una toma de posesión de la verdad (La verdad me pertenece) y una toma de posesión por la verdad (pertenezco a la verdad); las dos posesiones se unen en un bucle que las alimenta a ambas: pertenezco a la verdad que me pertenece”.
(MORIN, 1999; p. 144)

La humanidad del conocimiento se muestra también en el sentimiento de verdad, que como afirma Morin, suscita una doble posesión en la que el sujeto posee la verdad y es poseído por ella: pertenece a la verdad que le pertenece, al descubrir o conocer la verdad, tomo posesión de la verdad, pero esto implica, por el sentimiento de verdad, una toma de postura existencial y una exigencia de fidelidad a la verdad conocida que hace que también la verdad tome posesión de mí.

“El sentimiento de verdad es inseparable del sentimiento de certidumbre al que también hay que distinguir de la idea de certidumbre...la necesidad de verdad y la necesidad de certidumbre se llaman una a la otra. Es cierto que la necesidad de verdad debería primar sobre la de certidumbre y correr el riesgo de contradecirla pero, las más de las veces, la necesidad de certidumbre sumerge y ciega a la necesidad de verdad... El sentimiento de verdad/certidumbre comporta el sentimiento de la evidencia...la evidencia se impone a uno, se apodera de uno...”
(MORIN, 1999; pp. 144-145)

Existe también, además del sentimiento de verdad, el sentimiento de certidumbre. El sentimiento de verdad nos mueve permanentemente hacia la búsqueda de conocimiento, pudiendo incluso incomodarnos, hacernos salir de nuestras certezas en las que estamos instalados. Es por ello que la necesidad y el sentimiento de verdad deberían ser los rectores de la inteligencia humana –“el irrestricto deseo de conocer” diría Lonergan– sin embargo, muchas veces el sentimiento y la necesidad de certidumbre predominan y hacen que el sujeto se encierre en las certezas construidas y excluya nuevas preguntas, nuevas búsquedas, nuevos procesos, a pesar de que la verdad está llamando por otra parte. La necesidad de certidumbre implica una “zona de confort” intelectual que muchas veces es difícil de dejar, pero que el verdadero buscador de conocimiento siempre está alerta para superar. Ayuda a desinstalarse el sentimiento/necesidad de evidencia. El sujeto que busca el conocimiento se deja invadir por la necesidad de evidencia y no está tranquilo si no existe evidencia de sus certezas, por más que el sentimiento de certeza sea confortable.

“De este modo, los poseedores de la verdad son los poseídos, que encuentran y vuelven a encontrar por todas partes, sin tregua, su Verdad. No saben que han perdido el sentido de la verdad al haberla encontrado de este modo. Hay que comprender

pues, hasta qué punto es la verdad la fuente principal
de nuestros errores, ilusiones y delirios”:
(MORIN, 1999; p. 149)

Finalmente, una evidencia más de la humanidad del conocimiento se encuentra en que el conocimiento humano se relaciona íntimamente con la vida humana. Se conoce para vivir, el conocimiento se construye en función, en primera instancia, del mantenimiento de la vida y en segundo lugar, del mejoramiento progresivo de la vida. Se conoce para vivir y una vez que se ha entrado en el circuito del amor a la verdad, se puede también “vivir para conocer”. Es en este escenario en que hace su aparición la ética del conocimiento. Se puede hablar de ética del conocimiento, porque el conocimiento parte de una exigencia interior profunda del sujeto conocedor, investigador, de una exigencia interior que liga el conocer con el vivir y que remite necesariamente, todo producto del conocimiento, con la humanización o la deshumanización de la vida.

“Vivo para conocer, conozco para vivir, vivo para amar,
amo para vivir: estoy en el circuito:
Jugar---gozar-----actuar----explorar---buscar---conocer---
y este juego rotativo se finaliza por la “búsqueda de la verdad”
para el “bien de la humanidad”.”
(MORIN, 1997; p. 526)

El conocimiento humano es pues, un conocimiento impregnado de sentido humano, un conocimiento propiamente espiritual, que constituye el estadio más elevado de la evolución de la hominización y el punto de partida de la evolución cultural de la humanidad y de su proceso de humanización en la historia.

2.9. Las ideas

“Hoy en día, el edificio del saber contemporáneo se eleva
como una torre de Babel que nos domina en lugar
de dominarla nosotros a ella”.
(MORIN, 1999; p. 22)

“Así vemos que el mundo de las ideas oscila
entre el absoluto y el epifenómeno, la supra-realidad
y la sub-realidad ¿Qué idea hacernos de la idea?
¿Qué estatus darle? Como vamos a ver, el primer error

es creer en la realidad física de los sueños, dioses, mitos, ideas, el segundo error es negarles su realidad y existencia objetivas".
(MORIN, 2001; pp. 110-111)

Resulta imposible sintetizar todo un libro, como el que Morin dedica a las ideas –El método, volumen IV– en unas cuantas páginas, pero resulta también imposible concluir este capítulo sobre la visión del conocimiento en este autor, sin hacer una mínima mención a esta parte de su obra que habla sobre la realidad de nuestros productos de conocimiento. Hagamos pues un intento de presentar lo esencial.

En primer lugar, existe la constatación de una realidad actual preocupante, en segundo lugar, la constatación de que hay también algunas formas de salir de esta realidad, en tercer sitio, la pregunta por el tipo de realidad que tiene la idea y su estatus, en cuarto lugar, la descripción sobre los sistemas de ideas y en quinto lugar, la existencia de perspectivas o paradigmas en el mundo de las ideas que nos condicionan el modo de percibir la realidad.

El primer punto es la constatación de que en el mundo actual, el edificio del saber humano acumulado –que además es presentado como una torre de Babel, pues tiene millones de conocimientos inconexos e imposibles de comunicar– parece tenernos dominados a los seres humanos, en lugar de ser controlado por la humanidad. La razón de esta afirmación se sustenta en la existencia del imprinting cultural que marca a todos los sujetos desde su nacimiento, imponiéndoles un sistema de ideas, mitos y creencias desde los cuales tenderán, tendrán que percibir la realidad y construir su conocimiento.

Sin embargo, existe también la constatación de que este sello no constituye un determinismo absoluto sobre los sujetos humanos, sino que existe la posibilidad de construir libertad sobre el sello cultural, a partir del propio sello cultural. El ser humano puede y de hecho lo hace, liberarse de su imprinting cultural y construir un mundo de ideas más o menos propio, relativamente autónomo respecto a esa marca de la cultura en la que nació. Los “caldos de cultivo para esta liberación posible, son: La activación de los intercambios, debates y antagonismos de ideas en el seno del “comercio” y la dialógica cultural, ciertas condiciones internas al conocimiento o de carácter político, económico, social que estimulan los desarrollos e innovaciones; la emergencia de nuevos descubrimientos en diversos campos científicos y de innovaciones en el terreno de las artes, e incluso el encuentro entre un evento aleatorio y un espíritu abierto e imaginativo. (Morin, 2001; pp. 37-38)

“...las filosofías llamadas idealistas, en primer lugar la de Platón, han reconocido en la Idea no sólo una realidad autónoma, sino la realidad rectora de las cosas de este mundo”:
(MORIN, 2001; p. 109)

“De forma bien distinta, la vulgata estructuralista ha dado potencia y poder a una maquinaria noológica que fabrica el sentido, el símbolo, el mito...el lenguaje produce al hombre, y no el hombre al lenguaje; “los hombres no piensan los mitos, los mitos se piensan a sí mismos” (Levi-Strauss)”.
(MORIN, 2001; p. 110)

En tercer lugar Morin trata acerca de la pregunta sobre el tipo de realidad que tienen las ideas, los productos del conocimiento y el pensamiento humano. Parte de la afirmación de que es erróneo atribuir a las ideas, los sueños, los mitos, una realidad física y que por otro lado, es igualmente erróneo negarles realidad objetiva. Las filosofías idealistas han absolutizado las ideas como realidades rectoras del mundo y la visión estructuralista ha hecho una absolutización semejante al afirmar que es el lenguaje el que produce al hombre y que los hombres no piensan los mitos, sino que los mitos se piensan entre sí, tomando como medio la mente de los hombres.

“Pierre Auger llegó a la idea, no tanto de un tercer mundo en el sentido de Popper, sino de un tercer reino, en el sentido biológico del término. Este reino nuevo está constituido por organismos bien definidos, las ideas, que se reproducen por multiplicación idéntica en los medios constituidos por los cerebros humanos, gracias a las reservas de orden que allí se disponen”.
(MORIN, 2001; p. 113)

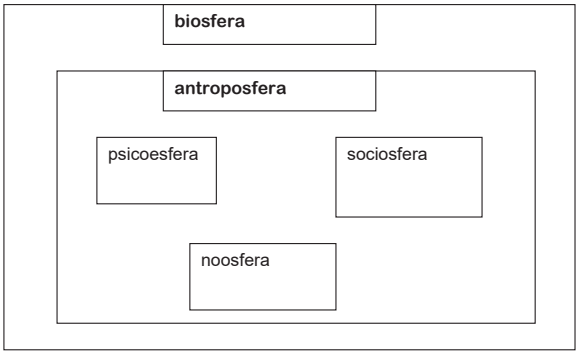
Aunque no se debe absolutizar la realidad de las ideas, es imposible negarles un tipo de existencia, una realidad objetiva aunque no de carácter físico sino espiritual y conforme a la visión sistémica moriniana sería entonces pertinente visualizar el mundo de las ideas o noosfera como un mundo espiritual existente que está articulado en bucle con la realidad empírica de los seres humanos y que retroactúa sobre ella de manera que el mundo de las ideas produce a los seres humanos que a su vez producen el mundo de las ideas. Las distintas noosferas, producto de las diferentes culturas humanas en el planeta, se

articulan entre sí en este momento histórico y conforman una sola noosfera planetaria que está en expansión al igual que el universo físico. (op. cit. p. 118). Este complejo de sistemas de ideas que constituye la noosfera es lo que hace que nos comuniquemos, pero es al mismo tiempo, lo que lo impide, pues nos encierra de algún modo en perspectivas que nos impiden pensar la realidad con mayor apertura y libertad.

La noosfera está compuesta por dos tipos básicos de entidades: las que dependen de la estética (el poema, el canto) y las que dependen de la creencia (las ideas, los dioses). Ambas entidades o conjuntos de entidades se articulan y se desarrollan y retroactúan sobre el proceso de humanización produciendo un modo concreto de ser humano que va a su vez a producir o a regenerar nuevas entidades estéticas o de creencia.

Las ideologías son parte de esta noosfera y tienen, como afirma Morin, una esperanza de vida mayor que los humanos. Las ideologías son más biodegradables que los dioses, pero algunas “pueden vivir varios siglos” (op. cit. p. 125). Las ideas son entidades muy resistentes que pueden incluso hacer quebrar los hechos, pues los seres humanos se aferran a ellas de manera que se ciegan y se cierran a todo cuestionamiento que implique repensar lo que los sistemas de ideas o creencias les indican como certeza.

De esta manera tenemos en el planeta una estructura conformada por la biosfera que es el elemento natural que soporta la dinámica de la vida, la antropolosfera o esfera de lo humano, conformada por “la psicoesfera, que es la esfera de los espíritus cerebros individuales...la sociosfera: la cultura producida por las interacciones de los espíritus cerebros...” (op. cit. p. 125) y la noosfera, compuesta por todo el mundo de las ideas que han sido producidas y siguen siendo producidas tanto por los espíritus individuales como por la cultura.



(OP. CIT. p. 126)

“Como al universo físico, como la biosfera, como el universo humano, la noosfera está sometida a una dialógica ininterrumpida de orden/desorden/organización donde nacen, se desarrollan, se transforman, mueren las entidades noológicas”.
(OP. CIT. p. 127)

“Como cualquier vida, la vida de los seres del espíritu se regenera sin cesar”.
(OP. CIT. p. 129)

Como todo lo que existe en el universo físico, biológico o humano, la noosfera está sujeta a la misma dinámica de orden-desorden-organización que todos los sistemas y tiende a regenerarse sin cesar a lo largo de la historia de la humanidad.

“Un sistema de ideas está constituido por una constelación de conceptos asociados de forma solidaria y cuya disposición es establecida por los vínculos lógicos (o aparentemente tales), en virtud de axiomas, postulados y principios de organización subyacentes; un sistema tal produce en su campo de competencia enunciados que tienen valor de verdad y, eventualmente, predicciones sobre todos los hechos y eventos que en él deben manifestarse”.
(OP. CIT. p. 132)

Dentro de la noosfera existen sistemas de ideas, que agrupan conceptos asociados y constituyen realidades totales relativamente autónomas. Los sistemas de ideas se producen en un campo determinado o disciplina y van produciendo en ese campo ciertos enunciados que tienen valor de verdad. Un sistema de ideas tiene distintas características, que enlista Morin de la siguiente forma:

- “Todo sistema de ideas, incluida una teoría abierta, como es una teoría científica, comporta su cierre, su opacidad y su ceguera:
- 1.-El núcleo duro está constituido de postulados indemostrables y de principios ocultos (paradigmas)...
 - 2.-Un sistema de ideas resiste a las críticas y a las refutaciones externas, no sólo por la capitalización de las pruebas de su pertinencia...sino también fundándose en su propia coherencia lógica...

- 3.-Un sistema de ideas elimina todo aquello que tiende a perturbarlo y desajustarlo...
- 4.-Un sistema de ideas es autocéntrico; se sitúa a sí mismo en el centro de su universo: es autodoxo, es decir, se conduce en función de sus principios y reglas y tiende a hacerse ortodoxo: es monopolista y quiere ocupar él solo el terreno de la verdad...
- De modo que los sistemas de ideas son autoconservadores y resisten a todo aquello que pudiera no sólo amenazar su existencia sino también alterar su homeostasis.”
(OP. CIT. pp. 134-135)

El problema fundamental de todo sistema de ideas, incluyendo las teorías abiertas es el riesgo permanente a cerrarse a la crítica, lo que las puede ir convirtiendo en dogmas o ideologías y condenando a la extinción. Esto se produce porque todo sistema de ideas tiene un cierto grado de ceguera u opacidad que le impide la autocrítica. Es por ello que Morin menciona que un sistema de ideas tiene que aceptar la regla del “juego competitivo y crítico” para poder seguir siendo una teoría, además de mostrar “flexibilidad interna, es decir, capacidad de adaptación y modificación...” (op. cit. p. 135) Estos dos rasgos son los que diferencian a una teoría de una doctrina fundamentalmente.

Sistema de ideas

Doctrinas	Teorías
Autorreferencia	Auto-exo-referencia
Cierre doctrinario (débil ecodependencia)	Apertura al exterior (fuerte ecodependencia)
Núcleo duro insensible a la experiencia	Núcleo duro resistente a la experiencia
Primacía de la coherencia interna (racionalización)	Primacía de acuerdo lógico.empírico (Racionalidad)
Rigidez de las uniones entre conceptos	Necesidad lógica de las relaciones entre conceptos
Autorregeneración a partir de los fundamentos propios	Auro-exo-regeneración
Inmunología muy fuerte (sólo acepta lo que confirma)	Inmunología (sólo rechaza lo que no es pertinente)
Rechazo a cualquier crítica	Aceptación de las críticas con condiciones
Anatema	Vigor polémico
Dogmatismo	Flexibilidad
idealismo	Empirismo
Ortodoxia (verdad absoluta y única)	Autodoxia (se conduce en función de sus principios)
Autotranscendencia, autosacralización, auto-deificación.	Autocentrismo

(Morin, 2001; p. 137)

Por último –en esta apretada síntesis– existen sistemas de ideas que se van convirtiendo en paradigmas por la aceptación generalizada de su “núcleo duro” que hace que se conviertan en puntos de referencia o en modos de proceder de todo un grupo de investigadores o del colectivo de investigadores en una época determinada.

“Resumamos ahora los rasgos característicos de todo paradigma:

- 1.-El paradigma “no es falsable”, es decir, está fuera del alcance de cualquier invalidación/verificación empírica...
- 2.-El paradigma dispone del principio de autoridad axiomática...
- 3.-El paradigma dispone de un principio de exclusión...
- 4.-El paradigma nos hace ciegos para con aquello que excluye como si no existiera...
- 5.-El paradigma es invisible...
- 6.-El paradigma crea la evidencia ocultándose a sí mismo...
- 7.-Además, un paradigma es cogenerador de la ensación de realidad ya que el enmarque conceptual y lógico de lo que es percibido como real depende de la determinación paradigmática...
- 8.-La invisibilidad del paradigma lo hace invulnerable...
- 9.-Hay incomprensión y antinomia de paradigma a paradigma...
- 10.-El paradigma está recursivamente unido a los discursos y sistemas que él genera...
- 11.-Un gran paradigma determina, a través de teorías e ideologías, una mentalidad, un mindscape, una visión del mundo...
- 12.-Invisible e invulnerable, un paradigma no puede ser atacado, contestado, arruinado, directamente. Es preciso que haya grietas, desmoronamientos, erosiones...es preciso que haya, por último, surgimiento de nuevas tesis o hipótesis...para que pueda...efectuar el derrumbamiento de todo el edificio minado, arrastrando en su ruina al paradigma cuya muerte, como ocurre con su vida, podrá seguir siendo invisible”
(OP. CIT, pp. 222-224)

El paradigma se convierte en un elemento de control que va, de manera casi inevitable –existen posibilidades de ruptura paradigmática– dominando el pensamiento de un campo disciplinar o de los campos disciplinares en una etapa de la historia. Como las ideas son “menos biodegradables que el hombre” –Wojciechowski– se imponen y predominan durante varias generaciones hasta que surgen elementos que van minando progresivamente este núcleo duro hasta romperlo y hacer que emerja un nuevo paradigma.

Es importante por ello estar atentos y analizar los paradigmas dominantes en la cultura de nuestros tiempos, para evitar en lo posible “la

ceguera paradigmática” que puede cerrarnos a nuevas preguntas, perspectivas novedosas o ideas renovadoras que produzcan humanización. Se puede caer en el rechazo de ideas fructíferas por estar fuera del paradigma en el que la mayoría se encuentra encerrada.

“La idea de que hay que rechazar las ideas es una idea de rechazo. De ahí la paradoja insalvable; debemos llevar una lucha crucial contra las ideas, pero sólo podemos hacerlo con la ayuda de las ideas”.
(OP. CIT. p. 249)

2.10. El método como camino en construcción

“Veo cada vez mejor, que no es necesario tender a edificar una Torre de Babel del saber, sino un principio productor de conocimiento o método.”
(MORIN, 1991; p. 433)

“Lo que enseña a aprender, eso es el método. No apporto el método, parto a la búsqueda del método”:
(MORIN, 1991; p. 27)

Terminemos diciendo que esta visión de Morin sobre el conocimiento desde una perspectiva de complejidad se orienta hacia la búsqueda de un método de pensamiento complejo. Esta búsqueda parte de la profunda convicción de que no es ya pertinente buscar acumular mayor conocimiento dentro de la misma lógica simplificadora, reductora y compartimentadora que predomina actualmente sino que es urgente empezar a construir una nueva manera o un nuevo principio productor de conocimiento o método. Esto significa que, como afirma el mismo Morin (1995), no se trata de una búsqueda enciclopedista –acumulación de saberes dispersos y simplificadores– sino de un camino “enciclopedante” –puesta de los saberes en ciclo para que recuperen su complejidad y dinamismo– que pueda aportar una nueva visión para enfrentar los enormes desafíos de esta “edad de hierro planetaria” en que nos ha tocado vivir.

Como bien afirma el autor, no persigue aportar el método en el sentido de proponer una receta, una serie de pasos para pensar la complejidad y pensar de manera compleja sino una manera de buscar ese método, que si es analizada con cuidado, nos dará las pistas para ir descubriendo y construyendo colectivamente ese método.

“Mi búsqueda de Método no parte del suelo firme,
sino de un suelo que se hunde. El fundamento
de este trabajo es la pérdida del fundamento científico,
la ausencia de todo otro fundamento, pero no la nada.”
(MORIN, 1997; p. 23)

En congruencia con la crisis de fundamentos del tiempo que se vive en el mundo, el autor afirma que su punto de partida no es un fundamento sólido sino precisamente un movimiento en el terreno frágil e incierto de la crisis de fundamentos. Sin embargo es muy importante subrayar la convicción que indica que se parte de la ausencia de esos grandes fundamentos del pasado, pero que esto no significa partir de la nada. La gran confusión del mundo posmoderno actual se debe precisamente a este malentendido que asume que una vez derruidos los grandes fundamentos del conocimiento del pasado, no queda sino la nada. Morin por el contrario, afirma que este derrumbe de los fundamentos es un conocimiento fundamental que nos permite caminar hacia esa búsqueda de método que él nos propone y que ejemplifica en su obra.

“Lo que anima esta investigación es el horror
al pensamiento mutilante/mutilado, es el rechazo
del conocimiento atomizado, parcelario y reductor,
es la reivindicación vital del derecho a la reflexión.
Es la consciencia de que lo que más falta nos hace
no es el conocimiento de lo que ignoramos, sino
la aptitud para pensar lo que sabemos”.
(MORIN, 1997; p. 24)

No es la nada sin duda el punto de partida, sino el rechazo tajante al pensamiento reductor y mutilante que nos domina y nos está deshumanizando al parelarnos. La defensa fundamental al derecho a la reflexión y al pensamiento crítico e independiente es la bandera de esta búsqueda que por lo mismo no persigue imponer un conjunto de ideas, ni siquiera un método acabado.

“Piensa por ti mismo y el método te ayudará”.
(MORIN, 1999; p. 246)

Por ello la búsqueda moriniana nos pide pensar por nosotros mismos más que seguir a ciegas un camino ya trazado. No existe ese camino claro y cierto sino un ejemplo en la manera de buscar de su autor, que es por ello

un “maestro de reflexión” que guía este trabajo de reflexión. Pensar por nosotros mismos es el reto y la invitación.

“El conocimiento del conocimiento debe llegar a ser,
con toda legitimidad, científico al ciento por ciento,
al objetivizar al máximo todos los fenómenos cognitivos.
Pero al mismo tiempo debe y puede seguir siendo
filosófico al ciento por ciento”.
(MORIN, 1999; p. 28)

El sendero se camina desde la convicción de que es necesario, para conocer el conocimiento humano, articular la ciencia y la filosofía y que este conocimiento tendrá que ser plenamente científico y plenamente filosófico.

Finalmente, una conclusión central de la visión del conocimiento en Edgar Morin es que tenemos que caminar hacia una visión acerca de la relatividad de todo conocimiento, pero que esto no implica caer en el relativismo –cuestión centralísima en la que existe plena coincidencia entre él y Lonergan–, como lo afirma en la cita con la que concluimos este capítulo:

“La adquisición de la relatividad no es la caída
en el relativismo. Todo descubrimiento de un límite
del conocimiento es al mismo tiempo un progreso
del conocimiento”.
(MORIN, 1999; p. 193)

Capítulo 3

La afirmación de lo Incondicionado virtual: noción de conocimiento en Lonergan.

“Comprende cabalmente lo que es comprender, y así no sólo habrás de comprender los lineamientos esenciales de todo lo que hay por comprender, sino también tendrás una base firme, un modelo invariante, abierto a todos los desarrollos posteriores de la comprensión”.
(LONERGAN, 1999; p. 31)

“Consiste exactamente en una elevación de nuestro grado de consciencia que pone en evidencia nuestras operaciones conscientes e intencionales y nos lleva a responder a estas tres preguntas fundamentales: ¿Qué hago cuando conozco? ¿Por qué esta actividad es conocimiento? ¿Qué conozco cuando realizo esta actividad? La primera respuesta es una teoría del conocimiento. La segunda es una epistemología. La tercera es una metafísica en el sentido transcendental, es decir, una integración de las estructuras heurísticas, y no una especulación categorial que lleva a la revelación de que todo es agua, o materia, o espíritu, o proceso, o cualquier otra cosa”.
(LONERGAN, 1988; p. 31)

Comprender lo que es comprender es el punto de partida que plantea Lonergan en el desarrollo de su obra para acercarse a la comprensión del desarrollo del ser humano en la historia. La razón para optar por esta aproximación tiene que ver con la necesidad de encontrar una “base firme”, un “modelo invariante” para comprender tanto los lineamientos esenciales de todos los desarrollos de la comprensión humana como los “lineamientos esenciales” para analizar “todo lo que hay que comprender”. Comprender la comprensión nos permitirá, según la apuesta de este autor, comprender no solamente los productos del ser humano a lo largo del tiempo, en las diferentes culturas y sociedades, sino comprender al “productor” de estos productos, comprender el modo en que el ser humano se sitúa en la reali-

dad, conoce esta realidad y construye realidad, con lo cual podremos tener una mejor comprensión de la dinámica histórica.

Se trata sin duda de una búsqueda original y paradójica, pues no persigue la definición de “principios generales universalmente válidos” pero normalmente abstractos y estáticos, ni busca descubrir y describir una “esencia del ser humano”, sino, como ya veíamos en el capítulo relativo a la visión antropológica, de encontrar el fundamento invariante pero dinámico, transcultural pero mediado en sus productos por significados culturales, transhistórico pero en permanente desarrollo en el tiempo histórico. Se trata pues, de una búsqueda del dinamismo concreto que produce al ser humano al producir lo humano. La cuestión, en el caso del conocimiento que ahora nos ocupa, es descubrir en la experiencia y describir –de manera que pueda ser verificado en la experiencia- la estructura dinámica concreta y operante del sujeto humano cognoscente, no la estructura del conocimiento como producto sino la del proceso que está detrás de toda producción de conocimiento.

Este proceso de búsqueda está orientado básicamente por tres preguntas que Lonergan intenta ir respondiendo a lo largo de su obra principal “Insight: estudio sobre la comprensión humana” (1999). Tres preguntas cuya respuesta remite a tres ámbitos distintos pero relacionados de la Filosofía: la pregunta por el modo en el que conocemos –que nos lleva a una teoría del conocimiento-, la pregunta por las condiciones para poder llamar a ese proceso, conocimiento –que nos conduce a una visión epistemológica- y la pregunta por el resultado de lo que conocemos cuando realizamos ese proceso –que nos conduce a una metafísica, entendida no en el sentido tradicional que nos lleva a buscar “la esencia” de la realidad como contenido sino a la búsqueda de integración de las estructuras heurísticas que nos lleva a la descripción de la estructura de toda realidad-. Nos encontramos en esta búsqueda, con dos grandes dimensiones que podríamos caracterizar de la siguiente forma: la dimensión de la realidad del conocimiento –que nos aporta elementos para entender cuál es la naturaleza del proceso de conocer- y la dimensión del conocimiento de la realidad –que nos aporta elementos para comprender la estructura y los productos de este proceso de conocimiento humano-; ambas dimensiones nos hablan de una sola realidad: la realidad del sujeto humano como conocedor de realidad.

Abordaremos en este capítulo ambas dimensiones no de manera separada sino intercalando elementos de una o la otra, de acuerdo al desarrollo de nuestro análisis del proceso de conocimiento desde la perspectiva lonerganiana.

Retomaremos brevemente el contexto de la estructura de la consciencia humana y el “irrestricto deseo de conocer” como el tejido en el que ocurre este proceso general de conocimiento, para pasar después a analizar con mayor detalle la estructura del proceso cognoscitivo y sus elementos principales, el juicio de hecho como producto que cierra un proceso de conocimiento y abre uno nuevo, la visión lonerganiana de objetividad – como veremos, convergente pero mucho más explícita que la de Morin-, las “dos vías” o direccionalidades del proceso de conocimiento, los tres grandes “tipos” o modalidades de conocimiento abordados por Lonergan en su obra y finalmente, el papel de las creencias en el proceso de conocimiento –elemento en el que también existe una total coincidencia entre nuestros dos “guías de reflexión”- para cerrar con una breve conclusión respecto a la visión del método en Lonergan, tal como hicimos en el capítulo anterior con la visión moriniana del método como elemento en construcción.

3.1. La realidad del conocimiento: en el flujo de la consciencia y desde el deseo de conocer

“La consciencia es una unidad estructurada”
(LONERGAN, 1998; p. 132)

En el flujo de la consciencia no sólo está el aspecto
subjetivo, el interés, lo que “me” importa, sino que
también está su correlativo, el mundo –no “el” mundo,
sino el “propio” mundo...”
(LONERGAN, 1998; p. 132)

Como ya se ha presentado en la sección anterior, Lonergan no concibe al ser humano como una dualidad mente-cuerpo, espíritu-materia, razón-emoción, inteligencia-voluntad, sino como una unidad consciente. Esta visión del ser humano como unidad compleja significa en la visión de Lonergan, básicamente un término: flujo de consciencia. El ser humano es una “búsqueda consciente que fluye” a lo largo de su existencia y la humanidad es una “búsqueda consciente fluyendo” en el tiempo de la historia. La consciencia es el dinamismo que constituye al ser humano, que hace que el mundo, los objetos, estén presentes a él, y que hace al mismo tiempo y como condición simultánea y sine qua non de esta presencia del mundo al sujeto, que el sujeto esté presente a sí mismo. La consciencia es entonces presencia y auto-presencia.

Como afirma la cita que hemos presentado al inicio de este subcapítulo, la consciencia es una unidad estructurada, una unidad que se auto-estructura y se autogobierna, coordinando la organización del conjunto de actividades y niveles de operaciones que la constituyen y desarrollando, diferenciando, integrando todo este conjunto complejo de operaciones en el propio ejercicio de las mismas.

Lo anterior implica que la consciencia misma tiene dos polos: por un lado el polo subjetivo, que se explica en el sentido de que existen tantos millones de estímulos, datos y experiencias que se presentan cada instante al sujeto, que la consciencia efectúa una selección de aquéllos datos o estímulos que se harán presentes o se introducirán en ella. Esta selección la hace conforme a las preocupaciones, intereses o “cuidado” del sujeto —Lonergan usa el término *care* o *concern* en inglés y cita el término *sorge* que utiliza Heidegger en alemán—, es decir, conforme a lo que “le importa” al sujeto consciente, lo que mueve su existencia. Por otra parte, está la parte objetiva, pues no solamente se hacen presentes al sujeto los datos o estímulos que selecciona. Hay datos, experiencias o estímulos que se “imponen” al sujeto desde el mundo, o como bien distingue Lonergan, mejor dicho, desde “su” mundo, desde el mundo concreto en el que habita y se mueve este sujeto concreto. Estos dos polos van a intervenir de manera dialógica y recursiva en el proceso de conocimiento, conforme lo veremos al analizar el proceso de conocimiento y el problema de la objetividad. Sin embargo es conveniente señalar desde ahora que esta “bipolaridad” de la consciencia implica que la visión lonerganiana del conocimiento es radical en la imposibilidad de separar al sujeto que conoce de su propio conocimiento, tal como lo hace también Morin desde su propia perspectiva.

Como habíamos señalado y presentado incluso gráficamente, la estructura dinámica de la consciencia se compone de operaciones como: ver, oír, oler, tocar, saborear, inquirir, imaginar, comprender, concebir, formular, reflexionar, buscar pruebas, ponderar la evidencia, juzgar, deliberar, valorar, decidir, hablar, escribir. Estas operaciones se agrupan de manera metafórica para su mejor comprensión en “cuatro niveles” de consciencia que son: el nivel empírico, el nivel intelectual, el nivel racional o reflexivo y el nivel existencial. En este tejido de operaciones y niveles es que vamos a ubicar el proceso de conocimiento humano. Tomaremos para ello los tres primeros niveles con sus consecuentes operaciones, por ser los niveles que intervienen con mayor énfasis en el proceso de conocimiento. Como ya habíamos también indicado anteriormente, el énfasis operativo en uno o varios niveles —en este caso en los tres primeros— no implica en absoluto la desaparición o supresión de los demás —en este

caso el cuarto nivel-, sino su “sublimación” dentro de los niveles que se enfatizan en una actividad concreta.

Las operaciones y niveles que constituyen la consciencia intencional humana constituyen un método, si entendemos por método, lo que nos propone Lonergan en el capítulo primero de “Método en Teología”, es decir: “un esquema normativo de operaciones recurrentes y relacionadas entre sí que producen resultados acumulativos y progresivos”. La consciencia humana está constituida por un conjunto de operaciones que conforman un todo organizado, que se relacionan entre sí y que producen resultados que se acumulan –van construyendo un bagaje de conocimientos, experiencias, ideas, juicios en el sujeto- y son además progresivos – no solamente se acumulan sino que van haciendo que el sujeto tenga una comprensión y reflexión cada vez más aguda, profunda, amplia y pertinente de la realidad-, lo cual genera el proceso de desarrollo –progreso y decadencia- del sujeto individual, del grupo y de la sociedad en general.

“Para Lonergan, el término trascendental tiene el doble significado de (a) “trascendental” en el sentido escolástico, lo cual quiere decir, “transcategorial”, “no limitado a alguna categoría”, y (b) “trascendental” en el sentido kantiano, es decir, “a priori”, “pre-empírico...”⁴
(VERTIN, 2003; pp. 70-71)

Este método que está conformado por las operaciones de la consciencia intencional humana, es trascendental en el sentido descrito en la cita anterior: es un método que no está limitado por una categoría o incluido en ninguna categoría más amplia y general, y además, es un método “a priori”, un método con el que todos los seres humanos nacemos, un método que “nos constituye” aún antes de tener experiencia o conocimiento alguno respecto del mundo.

“Estos fundamentos no van a ser encontrados en las proposiciones formuladas por una filosofía o tradición. Van a ser descubiertas en un esquema normativo de actividades mentales por las cuales nosotros pensamos, conocemos y decidimos. Este conjunto de actividades cognitivas es común a todas las filosofías, culturas y

4 Traducción libre del original en inglés que dice: “...For Lonergan, the term transcendental has the dual meaning of (a) “transcendental” in the scholastic sense, namely, “transcategorial”, “not limited to any category”, and (b) “trascendental” in the kantian sense, namely, “apriori”, “pre-empirical”...”

tradiciones...es de hecho, la fuente de todas las filosofías, opiniones, verdades, y creencias. Todos nosotros las realizamos, independientemente de si somos capaces de identificarlas claramente. Mediante su identificación, podemos explicitar los fundamentos de nuestra propia vida intelectual, al mismo tiempo que nos haremos de una herramienta para discriminar entre las distintas filosofías presentes en nuestra cultura contemporánea. Es además nuestra tesis, que este análisis cognitivo revela el modo en que “deberíamos” pensar y conocer; pues implícitos en los procedimientos del pensamiento y el conocimiento se encuentran las las normas o imperativos que son la fuente de todas las lógicas, leyes morales y métodos”.⁵

(CRONIN, 1999; pp. 6-7)

Justamente por ser relativo o estar subsumido en alguna categoría más amplia o general y por ser el método “a priori” que nos constituye como seres humanos, el método trascendental, afirma Lonergan, es el fundamento transcultural y transhistórico común a todos los seres humanos, que puede servirnos para discernir entre las diversas corrientes científicas, filosóficas, artísticas y prácticas, entre las distintas propuestas morales, entre las distintas leyes lógicas o métodos, dado que es la fuente de todos estos enfoques teóricos o prácticos, de todas las visiones morales, de todas las lógicas y de todos los métodos. El ejercicio del método trascendental –es decir, de las operaciones de la consciencia intencional humana en sus distintos niveles– es lo que ha producido, sigue produciendo y producirá, los conocimientos en todos los campos del saber y del hacer humano, además de las reglas para el análisis y la construcción de esos conocimientos y de todas las reflexiones filosóficas sobre este saber y sobre este hacer del ser humano en el planeta a lo largo de la historia. Analizar este método, ejercitarlo e iniciar un proceso de progresiva apropiación del mismo –que por ser un método que nos constituye, será un proceso

5 Traducción libre del original en inglés que dice:” These foundations are not to be found in the formulated propositions of a philosophy or a tradition. They are to be found in a patterned set of mental activities by which we think and know and decide. This set of cognitive activities is common to all philosophies, cultures and traditions... is, in fact, the source of all philosophies, opinions, truths, and beliefs. We all perform these cognitive activities whether or not we are yet able to identify them clearly. By identifying these activities we can make explicit the foundations of our own intellectual life while at the same time honing a tool for discriminating between the various philosophies present in contemporary culture. It is also our thesis that this cognitive analysis reveals the way we *should* think and know; implicit in the procedures of thinking and knowing are the norms or imperatives which are the source of all logics, moral laws and methods”

de auto-apropiación-, es entonces la clave para contribuir a una verdadera trans-formación del conocimiento y revertir los procesos de decadencia humana produciendo condiciones de emergencia de probabilidades de progreso auténtico.

Todos los seres humanos realizamos estas actividades u operaciones, pues este esquema de operaciones es un “a priori”, sin embargo, la ejecución adecuadamente diferenciada e integrada de ellos, la operación auténtica como sujetos humanos en proceso de autotranscendencia no es algo que se realice de manera automática y espontánea sino que requiere del esfuerzo y la consistencia de cada sujeto humano. Como ya habíamos mencionado, la manera más eficiente de realizar este proceso de diferenciación, integración y autenticación del esquema normativo de nuestras operaciones conscientes es el trabajo de identificación y distinción de las operaciones dentro del esquema, pues aunque todos realizamos las operaciones y aunque todos lo hacemos de manera consciente, no todos ponemos atención explícita a esta dimensión conciente de las operaciones para descubrirlas, analizarlas y apropiarlas.

Es importante este proceso, pues como afirma Cronin, en las operaciones mismas se encuentran las condiciones o exigencias de autenticidad que nos pueden llevar al descubrimiento no solamente de cómo pensamos o conocemos, sino de cómo “deberíamos pensar y conocer”, es decir, cuál es la manera correcta de seguir “nuestro deseo de conocer”, para desplegar todo el potencial de nuestra actividad cognitiva de manera auténticamente humana.

“Este deseo de conocer es la “orientación dinámica
que se manifiesta en las preguntas para la inteligencia
y para la reflexión...”
(BESHEAR, 2002; p. 156)⁶

Como habíamos también indicado ya, este flujo de consciencia está en constante movimiento y la causa de este dinamismo incesante es el “eros del espíritu humano” que es una pasión por vivir y no solamente por sobrevivir, que no es un “deber” sino un “querer” vivir, que no es abstracto sino concretamente experimentado por todos los sujetos humanos y que se manifiesta en la forma de un “irrestringido, puro y desinteresado deseo de conocer y elegir”. Es este deseo, esta pasión, la que mueve al ser humano

6 Traducción libre del autor del texto original en inglés que dice: “This desire to know is the “dynamic orientation manifested in questions for intelligence and for reflection...”

a desarrollarse en el mundo. El “deseo de conocer y elegir” al igual que la consciencia, es uno e indivisible, sin embargo, para fines de análisis de la dimensión cognitiva y del proceso de construcción de conocimiento, vamos a usar en este capítulo el término: “deseo de conocer” –dejando para la siguiente sección el “deseo de elegir”–, tal como lo usa Lonergan en “Insight”, para enfatizar la manifestación de este “eros del espíritu” en el proceso de búsqueda de conocimiento.

Subrayamos antes de introducirnos en la descripción de este proceso de conocimiento según la perspectiva de Lonergan, el papel fundamental que juega el “deseo de conocer” en este dinamismo cognitivo humano. No habría posibilidades de acceder al conocimiento si no fuera por la existencia y la motivación que le da al sujeto este “deseo de conocer”, que es fundamentalmente una preocupación, una tendencia, una tensión hacia el conocimiento de la realidad tal como es, más allá de las propias percepciones o ideas. El deseo de conocer es el motor del proceso de conocimiento humano y cuando no se experimenta este deseo, el proceso de conocimiento pierde todo sentido e interés para el sujeto y deviene en una simple obligación y en una tarea que tiene más bien que ver con la memorización de información o la repetición de conceptos que con el auténtico conocimiento. Esto es fundamental para emprender la transformación educativa que estamos proponiendo en este trabajo.

“La tendencia del intelecto humano no tiene límites;
sus logros son limitados por todos lados”⁷
(CROWE, 2002; p. 181)

El “deseo de conocer” es irrestricto o ilimitado pues como deseo, no tiene fronteras o restricciones. Los seres humanos tenemos el deseo de “conocer todo acerca de todo” y este es el motor fundamental de todo desarrollo artístico, científico, filosófico, práctico. Sin embargo, el logro de este deseo, lo que este deseo consigue producir o alcanzar es siempre limitado, siempre contingente, siempre en proceso y este es el otro lado, paradójico, que mueve también todo progreso científico, técnico, artístico, filosófico, práctico. Si el conocimiento pudiera alcanzar la totalidad, no habría ya nada más que buscar, ninguna nueva pregunta que hacer, ninguna nueva investigación a realizar. La tensión permanente entre lo ilimitado del de-

7 Traducción libre del autor del texto original en inglés que dice: “The intended of human intellect is without limit; the achievement is limited on all sides”

seo y lo limitado de sus logros es lo que mueve al conocimiento humano en un proceso interminable de búsqueda que caracteriza a nuestra especie.

Otra conclusión que se deriva de esta limitación en los alcances o productos del proceso cognitivo a pesar de lo irrestricto del deseo que lo mueve, es la imposibilidad de alcanzar LA VERDAD absoluta, definitiva, cerrada, total. Como se verá más adelante, existe una cierta manera en que se puede afirmar la objetividad absoluta del conocimiento. Pero el tipo de “absoluto” que se alcanza en el conocimiento humano es un “absoluto” sumamente curioso, pues se trata de un “absoluto” que está siempre ligado a condiciones concretas y al cumplimiento de estas condiciones, se trata de un “absoluto” contingente, limitado e históricamente revisable y superable.

“Este deseo es peculiar. Lonergan lo llama “puro” porque “difiere radicalmente de otros deseos”...El deseo puro de conocer se sacia en el contenido correcto de los actos de conocimiento. No lo hace descansar ninguna satisfacción inicial como es el caso en otros deseos, sino que “se orienta más allá de nuestro propio gozo en nuestro propio insight hacia las preguntas ulteriores acerca de si ese insight propio es correcto. Este tipo de deseo es satisfecho solamente con la aprehensión del incondicionado virtual, el cual es “independiente de que al individuo le gusta o disgusta, de lo que su pensamiento desea o ansía”⁸ (BESHEAR, 2002; pp. 156-157)

El “deseo de conocer” es un deseo muy particular y distinto a otros deseos espontáneos en el ser humano que normalmente se guían por la satisfacción de gustos o necesidades inmediatas de carácter sensorial. El “deseo de conocer” por el contrario, es un deseo de buscar lo “correcto o incorrecto” de las propias ideas o intelecciones, es un deseo de “aprehender la realidad de las cosas” tal como son y no como nosotros las imaginamos o las deseamos. Por eso, este deseo se orienta hacia la búsqueda de lo verdadero y es independiente de lo que a un sujeto le agrada o desagrada,

8 Traducción libre del autor del texto original en inglés que dice: “This desire is peculiar. Lonergan calls it “pure” because it “differs radically from other desire”... The pure desire to know hungers for the correct content of the acts of knowing. It is not brought to rest by an initial satisfaction as are other desires, but it “heads beyond one’s own joy in one’s own insight to the further question (of) whether one’s own insight is correct.” This kind of desire is satisfied only with the attainment of the virtually unconditioned, which is “independent of the individual’s likes and dislikes, of his wishful and his anxious thinking”.”

independiente de lo que su pensamiento quiere o ansía lograr. Es por ello que este deseo guía al sujeto hacia un conocimiento auténtico –porque lo hace moverse “más allá de sí mismo”, lo hace autotranscenderse intelectual y racionalmente– pero es también por eso que está siempre en tensión con otros deseos individuales o de grupo –incluyendo los que tienen que ver con el enamoramiento del sujeto de sus propias ideas o comprensiones aunque sean erróneas– y puede ser muchas veces vencido por estos otros deseos, truncando el proceso de conocimiento y renunciando a la búsqueda de la verdad.

“Nuestro recuento de la consciencia no es una teoría filosófica sino una cuestión de experiencia. Ser consciente es algo que es dado, no algo adquirido por aprendizaje. Ser consciente es simplemente “darse cuenta”, ser atento, experimentar. Si tú no reconoces las experiencias a las que me he referido, entonces, o has tenido una mala interpretación de las ideas o yo no he sido capaz de referirlas a tu propia experiencia. No hay mucha gente que afirmaría estar leyendo un libro y estar al mismo tiempo, inconsciente”⁹
(CRONIN, 1999; p. 41)

El método trascendental, movido por el “deseo de conocer”, es el marco o la estructura en la que se desarrolla el proceso de conocimiento humano. Esta estructura es el fundamento de toda teoría e incluso de toda teoría sobre el conocimiento, pues el método trascendental, aunque se expresa en formulaciones teóricas –en la obra de Lonergan o de cualquiera de sus seguidores–, el método concreto, las operaciones concretas a las que se refieren esas formulaciones, son totalmente experimentables, revisables en la experiencia de cualquier ser humano. No se trata entonces, como afirma Cronin, de una mera teoría filosófica sino de una descripción teórica que apela a nuestra propia experiencia como sujetos humanos que conocen y que en última instancia persigue, como veremos más adelante, que el sujeto sea capaz de autoafirmarse como un ser cognoscente, como un conocedor de realidad.

9 Traducción libre del autor del texto original en inglés que dice: Our account of consciousness is not a philosophical theory but a matter of experience. To be conscious is something that is given, not something acquired by learning. To be conscious is simply to be aware, to be attentive, to be experiencing. If you do not recognize the experiences to which I have been referring, then, you have either misunderstood the terms or have failed to refer them to your own experience. There are not many people who would claim to be reading a book and unconscious at the same time.”

“Por todas partes, él habla de “estar aturdido y desorientado” por algún tiempo mientras uno llega a acostumbrarse a la nueva visión de las cosas”.¹⁰
(LIDDY, 2003; p. 137)

Esta experiencia a la que Lonergan invita a todos sus lectores, es una vivencia que al principio, en el momento en que logramos captar verdaderamente el fondo del método manifestado en nuestra propia consciencia, nos “aturde y desorienta”, nos hace vivir una rara extrañeza. Sin embargo, es una experiencia que transforma y reorienta toda nuestra actividad consciente y nos hace ver la realidad de una manera totalmente nueva y distinta, es un radical replanteamiento y redireccionamiento de la propia existencia. A esto es a lo que Lonergan nos invita y lo llama “conversión intelectual”.

“La transición del sujeto negado y truncado hacia la autoapropiación no es una cuestión simple. No es solamente una cuestión de descubrir nuestro acuerdo con una serie de proposiciones verdaderas. Más básicamente, es una cuestión de conversión, de una experiencia filosófica personal, de mudarse de un mundo de los sentidos y llegar, aturdido y desorientado por un rato, al universo del ser”¹¹.
(Liddy, 2003; p. 137-138)

3.2. El conocimiento de la realidad: La estructura de un proceso complejo

“...hemos considerado el análisis de Lonergan del sujeto psicológicamente operativo como una estructura de actos conscientes mutuamente inter-dependientes. Experimentar naturalmente es complementado y presupuesto por comprender inteligentemente; la comprensión directa espontáneamente busca el juicio crítico; la comprensión reflexiva demanda dinámicamente

10 Traducción libre del original en inglés que dice: “...Elsewhere he speaks of “being dazed and disoriented” for a while as one becomes accustomed to the new view of things”.

11 Traducción libre del autor del texto publicado en inglés que dice: “The transition from the neglected and truncated subject to self-appropriation is not a simple matter. It is not just a matter of finding out and assenting to a number of true propositions. More basically, it is a matter of conversion, of a personal philosophic experience, of moving out of a world of sense and of arriving, dazed and disorientated for a while, into a universe of being”.

consistencia entre lo que uno conoce y lo que uno hace. En otras palabras, el análisis no es meramente descriptivo; las operaciones constitutivas del sujeto humano son normativas también. La subjetividad auténtica es conseguida a través de la adhesión al dinamismo humano que caracteriza nuestra subjetividad”.¹²
(SMITH, s/f; p. 3)

El primer paso en la “conversión intelectual” que nos lleva a mirar el conocimiento de una manera totalmente distinta a la que tradicionalmente hemos tenido, consiste en pasar de la idea arraigada profundamente que concibe al conocimiento como un acto simple a la noción del conocimiento como un “conjunto de actividades u operaciones recurrentes y relacionadas entre sí, que producen resultados acumulativos y progresivos”, es decir, como un sistema complejo que constituye un método.

La perspectiva tradicional que está presente en la manera en que entendemos el conocimiento en la vida cotidiana, en la educación y en muchas perspectivas filosóficas, es la que equipara al conocimiento con la visión. De esta forma, concebimos normalmente que conocer es equivalente a “ver correctamente” lo que está “ahí, afuera, ahora” que es la realidad. Pero conocer no es igual a ver, nos insiste Lonergan a lo largo de toda su obra. Conocer es un proceso complejo constituido por toda una serie de operaciones conscientes que son mutuamente inter-dependientes, es decir, que se necesitan unas a las otras y que inciden mutuamente unas en otras.

Estas operaciones pueden agruparse básicamente en tres niveles, que como ya hemos dicho no son separables, sino que se articulan a través de lo que hemos llamado “sublimación”, que es un proceso en el cual un nivel ulterior de operaciones asume, complementa y añade un nuevo nivel de profundidad al anterior conservando plenamente a este nivel anterior. Los tres niveles de operaciones que se enfatizan en el proceso de conocimiento son: el nivel de la experiencia sensible o nivel empírico, el nivel

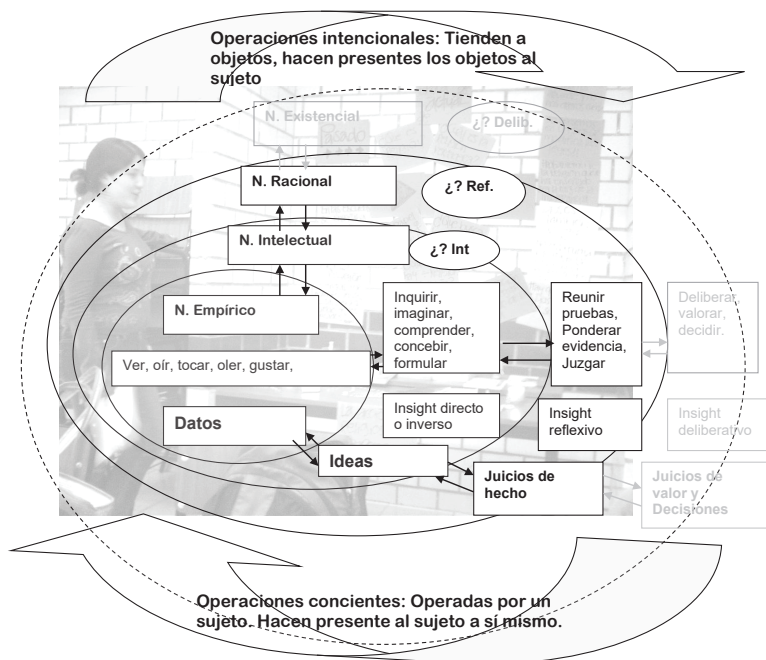
12 Traducción libre del autor, del texto publicado en inglés que dice: “...we have considered Lonergan’s analysis of the psychologically operative subject as a structure of mutually inter-dependent conscious acts. Experiencing naturally is complemented and presupposed by intelligent understanding; direct understanding spontaneously seeks critical judgment; reflective understanding dynamically demands consistency between what one knows and what one does. In other words, the analysis is not only and merely descriptive; the operations constitutive of the human subject are normative, as well. Authentic subjectivity is achieved by adhering to the innate dynamism that characterizes our subjectivity”.

de la comprensión inteligente o nivel intelectual y el nivel de la reflexión crítica o nivel racional.

El nivel empírico está constituido por operaciones tales como: ver, oír, oler, tocar, saborear, recordar, sentir; es el nivel de operaciones más “inmediato” pues consiste en la percepción sensible directa, aunque esta percepción a lo largo de la vida se va volviendo cada vez más mediada por el significado. El nivel intelectual está compuesto por operaciones como: inquirir o preguntar, imaginar, comprender, concebir y formular; es el nivel de las interpretaciones, las hipótesis y las ideas o sistemas de ideas. El nivel racional se compone de operaciones como: reflexionar, reunir pruebas, ponderar la evidencia y juzgar; es el nivel por el cual nos abrimos a la realidad tal como es, trascendiendo nuestras propias ideas o interpretaciones y buscando si estas son correctas o erróneas.

Recordemos estos grupos o niveles de operaciones en el esquema del método trascendental que presentamos en el capítulo tercero de la segunda parte de este trabajo:

Esquema general del método trascendental



Como vemos en este esquema general del método trascendental, el conocimiento es un proceso que se enmarca en la totalidad compleja de la unidad de la consciencia, que está compuesta por cuatro niveles y no únicamente por los tres niveles que mencionamos en el párrafo anterior. Esto quiere decir que el conocimiento está ligado íntimamente a la valoración ética y a la acción práctica. Esta es otra coincidencia con la visión de morin respecto al conocimiento: no se puede concebir el conocimiento desligado de la acción en un sentido recursivo y dialógico en el que no solamente el conocimiento implica una postura ética y configura o mueve al sujeto hacia una acción práctica sino que la acción del sujeto produce también nuevas valoraciones éticas y construye también conocimiento.

Sin embargo, presentamos en el esquema de una manera visual –distinguiendo los tres primeros niveles en negro y el cuarto nivel en un gris claro– el modo en que el cuarto nivel sigue funcionando durante el proceso de conocimiento, pero queda en un plano “más difuso” al enfatizarse y subrayarse las actividades de los tres primeros niveles ya mencionados: el nivel de la experiencia empírica, el nivel de la comprensión inteligente y el nivel de la reflexión crítica-racional.

Tal como lo menciona la cita que utilizamos como epígrafe de este apartado, estas operaciones se enlazan de manera natural y espontánea, de manera que la experiencia sensible nos lleva a preguntas que buscan la comprensión de los datos obtenidos en ella y la inteligencia directa nos conduce a la reflexión crítica al preguntarse por la veracidad de nuestras comprensiones. Este proceso no es solamente descriptivo sino normativo, en el sentido de que cada uno de los niveles tiene en sí mismo una exigencia de operación que nos indica la manera correcta o adecuada de realizarlo. De ahí la importancia de descubrir y explorar estas operaciones y sus condiciones de autenticidad implícitas para realizar un proceso adecuado de conocimiento y trascender esta visión errónea y simplificadora del conocer como la actividad de ver lo que está “ahí, afuera, ahora”, del conocimiento como acción simple y no como proceso complejo.

3.2.1. Experiencia, intelección, reflexión

Hagamos un breve análisis de estos tres niveles que constituyen el proceso complejo de conocimiento humano:

1.-Experiencia: Nuestro primer modo de relacionarnos con el mundo y con nosotros mismos es a través de la experiencia sensible. Este es el nivel de consciencia en el que se encuentra compactada toda la estructura

dinámica en un recién nacido: el mundo se conoce a través del ver, del oír, del tocar, del saborear, del oler lo que rodea al sujeto. En estas actividades u operaciones que en el momento del nacimiento son inmediatas pero que pronto empiezan a ser “moldeadas por el significado”, que en el momento del nacimiento son aún precarias e indiferenciadas pero que empiezan a afinarse y a diferenciarse cada vez mejor, inicia el contacto del sujeto humano con el mundo exterior y con su mundo interior.

Mediante la actividad de los sentidos se percibe el mundo exterior al sujeto, todo ese enorme “no yo” o “no sí mismo” que rodea a un individuo. Como ya se ha dicho, el mundo exterior está lleno de colores, olores, sabores, formas, texturas, cosas que el sujeto no puede captar simultáneamente en su interminable amplitud y riqueza. De este modo, la consciencia desde una edad muy temprana empieza a “seleccionar” los datos que van a ser incorporados –dimensión subjetiva de la percepción–, al mismo tiempo que el mundo (no el mundo sino “el mundo del sujeto”) va también “imponiendo” ciertos datos, experiencias y cosas a la consciencia de cada persona –dimensión objetiva de la percepción–, lo que da como resultado un conjunto de grupos de datos, de información sensorial que es la “materia prima” del conocimiento, pero que aún no es conocimiento.

De la misma manera, la sensibilidad interna –el mundo de las sensaciones físicas– y la afectividad espontánea –el mundo de los sentimientos empíricos– van brindando al sujeto información adicional sobre sus propios estados internos tanto físicos como anímicos, lo cual constituye otro campo de datos que provoca procesos de conocimiento pero que aún no es conocimiento.

Loneragan no desarrolla este nivel tan acuciosamente como los demás, pues inicia “Insight” con el interés central en el análisis del “acto de intelección” y parte de allí al desarrollo de los siguientes niveles, haciendo referencia al nivel perceptivo solamente como antecedente al nivel intelectual y al nivel reflexivo.

“En cuanto empíricamente conscientes, no parecemos diferir de los animales superiores. Pero en nosotros la consciencia y la intencionalidad empíricas son solamente un sustrato de ulteriores actividades. Los datos de los sentidos provocan el inquirir; el inquirir conduce al entender; el entender se expresa a sí mismo en el lenguaje. Sin los datos no tendríamos nada que inquirir ni nada que entender...”

(LONERAGAN, 1988; p. 17)

Sin embargo, el nivel de la experiencia es fundamental para el proceso de conocimiento, pues sin los datos que nos proporcionan las operaciones empíricas, no tendríamos la posibilidad de preguntarnos nada y sin la posibilidad de preguntarnos, no habría posibilidades de comprensión inteligente. El nivel empírico, como afirma Lonergan, es muy similar en el ser humano al de otros animales superiores¹³ —aunque otros autores como Zubiri, con su concepto de “inteligencia sentiente” dirán que es muy distinto pues mediante él, el ser humano capta realidades mientras los animales captan solamente estímulos, es decir, que la percepción sensitiva es ya inteligente— y constituye solamente el punto de partida para otros niveles de actividades “superiores” que completan el proceso de conocimiento. Comparar el conocimiento con la visión es reducirlo a un nivel empírico —como en el pensamiento llamado por ello empirista— y dejar de lado todas estas actividades ulteriores que constituyen, junto con y a partir de, la experiencia empírica, la estructura dinámica y compleja del conocer.

2.-Inteligencia: La experiencia sensitiva genera preguntas, es decir, desata la tensión de búsqueda de inteligencia que no cesa hasta conseguir comprender y llegar a formular una idea coherente acerca de lo percibido por los sentidos o lo experimentado sensiblemente en el interior del sujeto. Las actividades que conforman el segundo nivel de consciencia son entonces: inquirir, imaginar, comprender, concebir y formular.

“Los sentidos operan inmediatamente sobre los objetos sensibles.

Estos sentidos requieren contacto físico directo entre el objeto visto y el ojo que ve. Es inmediato en el sentido de que no hay intermediarios, no hay otras acciones involucradas: es un contacto físico directo. De manera similar ocurre con los otros sentidos como el olfato, el tacto, el gusto y el oído. Comprender, por otra parte, es mediado por operaciones de la imaginación, la memoria y el cuestionamiento. Las preguntas operan sobre los datos para hacer que lo que espotencialmente inteligible llegue a ser realmente inteligible¹⁴. (CRONIN, 1999; p. 81)

13 Sin embargo, el mismo Lonergan en otras partes de su obra va a insistir en que aún esta percepción sensitiva, en el ser humano está mediada por el significado, por ser “animales simbólicos”, lo cual hace distinto este nivel al de otros animales superiores.

14 Traducción libre del autor, del texto publicado en inglés que dice: . The senses operate *immediately* on sensible objects. The senses require direct physical contact between the object seen and the seeing eye. It is immediate in the sense that there is no intermediary, no other actions involved; it is direct physical contact. Similarly for the other senses of smelling, touching, tasting and

La primera diferencia fundamental entre el nivel del experimentar y el del entender radica en esta “semi-inmediatez” o inmediatez relativa del nivel empírico que no existe en absoluto en el nivel intelectual que requiere forzosamente de la mediación de la imaginación, la comprensión, la pregunta, la memoria y que no se da en un contacto físico inmediato entre un órgano del sujeto y una cosa del mundo sino en un proceso de “traducción” de lo que los sentidos han captado para tratar de buscar la inteligibilidad inmanente de los datos. Estas operaciones se orientan entonces a comprender o entender la organización inmanente del cuerpo o el fenómeno percibido sensitivamente.

“La inteligencia y la inteligibilidad son el anverso y el reverso del segundo nivel de conocimiento: la inteligencia busca los patrones inteligibles en las presentaciones y representaciones; Atrapa esos patrones en sus momentos de intelección; explota esas captaciones en sus formulaciones y en ulteriores operaciones igualmente guiadas por insights”¹⁵
(CRONIN, 1999; p. 57)

Por el isomorfismo entre la estructura consciente y la estructura de la realidad que también es compleja tenemos esta correspondencia entre la dimensión inteligible de la realidad y la dimensión intelectual de la estructura consciente, que se manifiesta en el segundo nivel del proceso de conocimiento. En este nivel, las operaciones intelectuales buscan descubrir los patrones inteligibles inmanentes en la estructura de los objetos o fenómenos de la realidad que fueron captados en la experiencia sensible y llegan a “atrapar” esta inteligibilidad a través del “insight” o acto de intelección humana. Esta captación es capitalizada después en sus formulaciones inteligentes y en ulteriores procesos de intelección.

Este proceso de búsqueda, captación y formulación de la inteligibilidad inmanente en la realidad comienza con la emergencia espontánea de las “preguntas para la inteligencia”, que son el “disparador” de cada búsqueda inteligente. A estas preguntas dedicaremos un apartado posterior,

hearing. Understanding, on the other hand, is *mediated* through operations of imagination, memory and questioning. Questions operate on data to make what is potentially intelligible to become actually intelligible”.

- 15 Traducción libre del texto publicado en inglés que dice: “Intelligence and intelligibility are the obverse and reverse of the second level of knowing: intelligence looks for intelligible patterns in presentations and representations; it grasps such patterns in its moments of insight; it exploits such grasp in its formulations and in further operations equally guided by insights”.

por lo que solamente las mencionamos para pasar a describir brevemente las operaciones que continúan el proceso inteligente.

“Una imagen es una presentación sensible; el tipo más común de imagen es la imagen visual, una pintura imaginaria... La función de la imaginación es recibir imágenes y producir imágenes de cosas que no necesariamente existen...la imaginación humana puede hacer esto; puede construir nuevas combinaciones de imágenes, extrapolar imágenes, visualizar nuevas posibilidades, escribir ficciones interminables. El jugador de ajedrez puede ver el tablero como está en el momento, pero puede también imaginarlo como estará después de tres movimientos más. Esta flexibilidad es esencial para la facilitación de la comprensión. Nosotros podemos imaginar no solamente lo actual sino también lo posible, lo que no existe o no podría existir...”¹⁶
(CRONIN, 1999; p. 72)

La siguiente operación es: imaginar. Esta operación es muy importante dado que no hay posibilidades de comprender ninguna inteligibilidad si no es a partir de la generación de imágenes adecuadas en la consciencia del sujeto. Las imágenes más comunes son las visuales, pero esto no significa que sean las únicas existentes. En el proceso de comprensión, el sujeto puede y de hecho recibe y construye imágenes de carácter auditivo, olfativo, gustativo o táctil, según sea la naturaleza de la inteligibilidad buscada. Un músico tendrá que construir inteligibilidad a partir de imágenes auditivas más que visuales, así como quizá un chef profesional construya imágenes de sabores o un escultor o un diseñador textil pueden requerir más bien de imágenes táctiles.

En esta actividad de imaginar, el sujeto recibe y también construye las imágenes necesarias para llegar a comprender la inteligibilidad de la experiencia o de los datos que ha captado en su experiencia empírica. La imaginación tiene una flexibilidad y un potencial increíble que la posibilita no solamente a construir imágenes sobre lo real sino también a imaginar

16 Traducción libre del autor, del texto publicado en inglés que dice: An image is a sensible presentation; the most typical kind of image is the visual image, an imaginary picture... It is the function of imagination to receive images and to produce images of things that do not necessarily exist...The human imagination can do this; it can construct new combinations of images, extrapolate from images, visualize new possibilities, write endless fiction. The chess player can look at the board as it is at the moment but imagine it as it will be after three more moves. This flexibility is essential for facility in understanding. We can imagine not only the actual but also the possible, what does not or could not exist ...

realidades no existentes, a construir imágenes de objetos que no existen o aún de aquellos que no podrían existir. En el proceso de la comprensión, no es suficiente a veces la construcción y recepción de una sola imagen a partir de un solo conjunto de datos para construir una intelección. Es necesario en muchas ocasiones construir o captar múltiples imágenes, extrapolar otras, combinar imágenes reales e imágenes no reales, reconstruir o corregir las imágenes que previamente se tenían, para poder llegar a un buen acto de intelección sobre un objeto o sobre un fenómeno dado.

“Lo que tenemos que aprehender es que el acto de intelección:
 (1) llega como una liberación de la tensión de la indagación,
 (2) adviene súbita e inesperadamente, (3) no ocurre en función
 de circunstancias externas sino de condiciones internas, (4) gira
 entre lo concreto y lo abstracto, y (5) pasa a formar parte del
 talante habitual de nuestra mente.”
 (LONERGAN, 1999; p. 38)

El siguiente acto del proceso del segundo nivel de consciencia es el acto de comprender, el acto de entender, llamado por Lonergan “insight” y traducido al español en su obra principal como “acto de intelección”, y en algunas otras obras de autores relacionados con él, como “chispazo inteligente”. Esta operación o actividad es la única en todo el esquema de operaciones de la consciencia que no es propiamente ejecutada por el sujeto de acuerdo a su voluntad ni puede ser controlada por él. El acto de intelección es más bien un acto que “le sucede” al sujeto humano, que le llega como una “liberación a la tensión de indagación” pero lo hace “súbitamente”, de manera totalmente inesperada y en situaciones que pueden ser extrañas y completamente ajenas al proceso de aprehensión de inteligibilidad en que el sujeto se encuentra. Tal es el caso de Arquímedes, a quien el acto de intelección, cuya emoción expresa en el legendario: “¡Eureka!”, le sucede al estarse bañando en los baños de Siracusa o el del ejemplo de “la caída de la manzana desde un árbol” que se cuenta como la experiencia de intelección de Newton sobre la fuerza de gravedad que luego formularía en su “ley de la gravitación universal”. Por supuesto que aunque el insight es un acto que “le sucede” al sujeto y que no puede ser producido a voluntad, es un acto que solamente le sucede a quien anda buscando entender algo, es decir, a un sujeto que ha captado ciertos datos, que se ha hecho preguntas respecto a ellos, que se ha aplicado a la recepción o construcción de imágenes para ayudar a la comprensión y que en suma, ha estado inmerso en esa tensión de la indagación.

Es por ello que más que depender de circunstancias externas, el insight depende de condiciones internas y estas condiciones tienen que ver con ese proceso de búsqueda, con la recopilación de datos suficientes y relevantes, con el planteamiento de buenas preguntas, con la generación de imágenes adecuadas y suficientes, con el tesón en la búsqueda. El acto de intelección además “gira” y por ello establece un “puente” entre lo concreto y lo abstracto. Cuando uno –como Arquímedes– llega a comprender lo que sucede con una corona concreta que se sumerge en una piscina concreta y capta la inteligibilidad de ese fenómeno, el insight puede conducirlo a abstraerse de esa corona concreta y de esa piscina concreta y a formular una ley general que sea válida para todos los cuerpos que se sumergen en un líquido. Una vez formulada esa ley abstracta, puede ser aplicada y revisada a múltiples casos concretos de objetos concretos en recipientes de líquidos concretos.

Una vez sucedido el acto de intelección, pasa a formar parte del talante de la inteligencia del sujeto y constituye parte de su “patrimonio intelectual”, se va articulando con intelecciones pasadas e incorporando intelecciones posteriores produciendo esos resultados “acumulativos y progresivos” en el proceso de la construcción de inteligencia de ese sujeto.

A pesar de que los ejemplos mencionados se refieren a casos excepcionales de grandes descubrimientos científicos, el insight o acto de intelección se hace presente en múltiples ocasiones durante un día normal de actividades de cualquier sujeto humano. Sin embargo, el sujeto muchas veces no cae en la cuenta de esta emergencia continua de insights cotidianos pues da por sentados esos pequeños actos de intelección, llega a acostumbrarse a ellos de tal manera que ya no los percibe. No se trata pues, de un acto “mágico”, “raro” y “misterioso” que tiene que darse en circunstancias grandiosas y que le sucede solamente a gente “brillante” sino que es algo que puede y que de hecho es experimentado muchas veces por cualquier ser humano en un día concreto de su existencia. Como afirma Cronin (1999; p. 61): “Cuando estamos leyendo, nosotros estamos ejecutando una serie complicada de actos de intelección de las letras, las palabras, las oraciones y los significados de esas oraciones...La dificultad radica en ser capaces de aislar la experiencia de un acto singular de intelección para poder así describirlo, identificarlo y rescatar sus características sobresalientes...”

“Un insight inverso es diferente de un insight directo; en lugar de captar lo que hay, nosotros captamos lo que no hay. Podemos definir el insight inverso como un insight sobre la

ausencia de una inteligibilidad esperada. Hay tres características del insight inverso: Uno, existen datos positivos. Dos, existe una expectativa espontánea sobre cierta inteligibilidad directa. Tres, el insight es sobre la ausencia de esa inteligibilidad esperada.”¹⁷
(CRONIN, 1999; p. 127)

Así como existen insights directos, que son los actos de intelección más comunes –y que hemos descrito ya–, existen también insights inversos, o actos de intelección inversa, que siguen siendo actos de intelección, pero que captan lo contrario de lo que capta un insight directo. El insight inverso no capta la inteligibilidad inmanente que existe en un fenómeno u objeto sino la ausencia de la inteligibilidad esperada en ese fenómeno u objeto –que no quiere decir que sea la ausencia total de inteligibilidad– y la necesidad de buscar por otro lado, desde otra perspectiva, la posible inteligibilidad que nos lleve a comprender ese fenómeno u objeto. Como afirma Cronin (op. cit.; p. 124): “mientras el insight directo capta el punto o encuentra la solución, o llega a conocer la razón, el insight inverso aprehende que en cierta forma, el punto es que no hay punto, o que la solución es negar una solución...” Esta inteligibilidad inversa es igualmente importante que la inteligibilidad directa para el progreso de la ciencia y del conocimiento humano en general. Llegar a la comprensión de que no existe la comprensión buscada en algo o de que la solución es que no hay solución si el problema se sigue planteando de esa forma, implica un gran paso en el conocimiento de muchos fenómenos y lleva a evitar la continuación de esfuerzos y gastos en procesos de investigación que no son pertinentes o que no van a conducir a ningún sitio. El insight inverso forma parte fundamental del proceso “autocorrectivo” del conocimiento humano.

“Como una imagen es el contenido de un acto de imaginar, así la idea es el contenido de un acto de intelección. Una imagen es concreta y particular; una idea es abstracta y universal... Hay muchos diferentes tipos de ideas. Nosotros hemos definido las imágenes como productos de la imaginación y definiremos las ideas como productos de la

17 Traducción libre del autor, del texto publicado en inglés que dice: “An inverse insight is different from a direct insight; instead of grasping what is there, we grasp what is not there. We can define an inverse insight as an insight into the absence of an expected intelligibility. There are three characteristics of an inverse insight.² One, there are *positive* data. Two, there is a spontaneous *expectation* of a direct intelligibility. Three, the insight is into the *absence* of the expected intelligibility.”

inteligencia. Las definiciones, las leyes, las relaciones, las inteligibilidades, las unidades, las cualidades, las cantidades, las clasificaciones, las virtudes, los números, son todos ideas”¹⁸.
(CRONIN, 1999; p. 73-74)

De los actos de intelección surgen las ideas. Las ideas son los productos de la comprensión humana y que son, como dice Cronin, abstractas y universales. Las ideas tienen múltiples formas, según el campo en el que surjan y el objeto o fenómeno del que den cuenta: definiciones, leyes, relaciones, clasificaciones, tipologías, etc. todas ellas son producidas por los actos de intelección a partir de ciertas imágenes que se generan para responder a determinadas preguntas que surgen de la experiencia o percepción empírica de ciertos campos de la realidad.

Pero los actos de intelección son preconceptuales y las ideas tienen que ser construidas, concebidas, “dadas a luz” para poder después ser formuladas y explicadas a los demás. Se requiere entonces el proceso de conceptualización que sigue al acto de comprensión que produce las ideas.

“Los conceptos son ideas que están formuladas explícitamente y expresadas en palabras o símbolos o definiciones. Un concepto es además un producto del acto de concebir. Un insight simple y directo dentro de un problema particular, generalmente llega primero, pero entonces, cuando pensamos acerca de él, ponemos claramente en palabras y lo formulamos como una definición o ley. Arquímedes tuvo la idea correcta de cómo proceder cuando estuvo en los baños, pero solamente más tarde definió el concepto del peso específico y las leyes del desplazamiento. Las ideas llegan primero pero son rápidamente seguidas por conceptos. Los conceptos son ideas formuladas.”¹⁹

(CRONIN, 1999; p. 74)

18 Traducción libre del texto publicado en inglés, que dice: “As an image is the content of an act of imagining, so an idea is the content of an act of understanding. An image is concrete and particular; an idea is abstract and universal...There are many different kinds of ideas. We have defined images as products of imagination and we will define ideas as products of [74] intelligence. Definitions, laws, relations, intelligibilities, unities, qualities, quantities, classifications, virtues, numbers, are all ideas”.

19 Traducción libre del texto publicado en inglés que dice: Concepts are ideas that are formulated explicitly and expressed in words or symbols or definitions. A concept is also a product of conceiving. A direct, simple insight into a particular problem usually comes first but then we think about it, put it clearly into words and formulate it as a definition or law. Archimedes had the correct idea of how to proceed when he was in the baths, but only later defined the concept of specific

El proceso de concepción de las ideas que nacen del insight, es una parte también muy importante en el proceso de la actividad intelectual. Las ideas tienen que ser elaboradas y construidas para poderse compartir y ser fructíferas. De este modo el proceso de concepción consiste en elaborar y poner en palabras o en símbolos matemáticos, en notas musicales, en fórmulas, en colores y formas, en lenguaje cibernético, etc. las ideas que surgen en el insight sobre cierto fenómeno o problema planteado.

La concepción de la idea es lo que posibilita su formulación; de una buena concepción depende una buena formulación de la idea que se ha tenido en el proceso de intelección. El proceso de conceptualización surge espontáneamente a partir de la emergencia de las ideas y se continúa en la formulación de estas en algún lenguaje o medio simbólico.

Con la actividad de formulación de las ideas, concluye el proceso de la inteligencia que constituye la segunda etapa del proceso de conocimiento y se inicia entonces, la tercera: la etapa de la reflexión crítica.

3.-Reflexión: Una vez que hemos podido acceder al acto de intelección que produce una idea, conceptualizar esta idea para ponerla en palabras o en signos y tener la capacidad de formularla, surge de manera espontánea un nuevo cuestionamiento. Este nuevo cuestionamiento “dispara” nuevamente una búsqueda y nos pone de nueva cuenta en tensión. Se trata de la “pregunta para la reflexión” de la que hablaremos más adelante, que genera el proceso de reflexión que derivará en la culminación del proceso de conocimiento, que consiste en la afirmación de un juicio de hecho.

“Pues el deseo de comprender, una vez que la comprensión es alcanzada, deviene en deseo de comprender correctamente; en otras palabras, la tendencia hacia la inteligibilidad, una vez que la inteligibilidad es alcanzada, deviene en tendencia hacia la inteligibilidad correcta, hacia la verdad y, a través de ella, hacia la realidad”.²⁰

(CRONIN, 1999; p, 193)

weight and the laws of displacement. Ideas come first but are quickly followed by concepts. Concepts are formulated ideas”.

20 Traducción libre del texto publicado en inglés que dice: “For the desire to understand, once understanding is reached, becomes the desire to understand correctly; in other words, the intention of intelligibility, once an intelligibility is reached, becomes the intention of the right intelligibility, of the true and, through truth, of reality.”

El deseo de comprender deviene en deseo de comprender correctamente que se manifiesta en preguntas del tipo: ¿He entendido bien? ¿Mi idea o mi concepto sobre este tema es correcta? ¿Es verdad esto que he pensado y entendido? ¿En realidad es así como yo lo he formulado? A partir de estas preguntas que expresan el deseo de comprender correctamente, es decir, el deseo de descubrir lo verdadero, lo real del problema o del objeto entendido y formulado por nuestra inteligencia, se produce un nuevo proceso que es el que concluirá el camino del conocimiento. Este proceso está compuesto por operaciones como: buscar pruebas, ponderar la evidencia y juzgar. En él interviene de manera fundamental otro tipo de insight, el insight reflexivo o acto de intelección reflexiva, que aprehende ya no la inteligibilidad inmanente sino “el incondicionado virtual” de un fenómeno u objeto.

El proceso inicia entonces con el cuestionamiento por la veracidad de lo que se ha comprendido, ya sea de lo que uno mismo ha comprendido o de lo que ha leído o escuchado acerca de las ideas y comprensiones de los demás, incluyendo las de los expertos en determinado campo o tema. El cuestionamiento sobre la veracidad de estas ideas o conceptos formulados de determinada manera nos lleva a buscar pruebas que avalen que estas formulaciones inteligentes son correctas. Este proceso de búsqueda de pruebas nos hace ir acumulando cierta evidencia acerca de la solidez de las ideas que se están reflexionando, hasta llegar a ponderar esta evidencia y estar en condiciones de que se produzca el “insight reflexivo” que nos hará captar de manera concluyente si estas ideas son verdaderas o son falsas.

Insistamos nuevamente en que conocer no es ver lo que está “ahí, afuera, ahora”. Hagámoslo ahora pues se puede pensar fácilmente que el proceso de búsqueda de pruebas y ponderación de la evidencia es el proceso mediante el cual “vemos si la realidad que está ahí, afuera, ahora se adecua a las ideas que están aquí, adentro, ahora” para poder entonces llegar a afirmarlas como verdaderas. Esta sería una manera totalmente errónea de describir o ejecutar el proceso. La reflexión vuelve sobre las ideas e inicia un nuevo proceso de búsqueda de intelección que puede implicar una nueva recopilación de datos externos o una revisión adicional de los ya acumulados, pero que puede también implicar una reconstrucción de las preguntas que se formularon para buscar la intelección, de las imágenes que se construyeron para entender el fenómeno, de nuestros actos de intelección directa sobre él, de la manera correcta o incorrecta en que realizamos el proceso de conceptualización que llevó a determinada formulación. De este modo, el proceso de búsqueda de pruebas y de ponderación de la evidencia es también un proceso complejo y no simple, y

no consiste en “volver a ver lo que está ahí, afuera, ahora” para ver si se puede adecuar a nuestras ideas al respecto, sino en una completa revisión de todo el proceso de experiencia empírica y comprensión inteligente y en un nuevo planteamiento de preguntas relevantes para tratar de descubrir la veracidad o falsedad de nuestras formulaciones.

“Conocer va un paso más allá que pensar. El paso adicional es la comprensión reflexiva que conduce al juicio”.²¹

(CRONIN, 1999; p. 194)

Conocer entonces, no es igual a pensar. Para conocer tenemos que pensar y tenemos que llegar a entender. Sin embargo, para poder completar el proceso de conocimiento es necesario que accedamos a la comprensión reflexiva que nos conduzca al juicio de hecho. Esta comprensión reflexiva se manifiesta en el insight reflexivo, el acto de intelección reflexiva que nos hace acceder a la aprehensión de lo “incondicionado virtual”.

“El insight reflexivo no es tan excitante como el insight directo.

Este llega más silenciosamente, pacíficamente, gradualmente. Es relativamente fácil introducirnos al modo de una “lluvia de ideas” y reconocer lo que estamos haciendo; es más difícil introducirnos en el modo crítico y llegar a caer en la cuenta de qué es lo que quiere decir precisamente reflexión. La intelección reflexiva puede ser un proceso muy prolongado y frecuentemente es difícil clarificar ese paso crucial desde el pensamiento hacia el conocimiento”²².

(CRONIN, 1999; p. 195)

El insight directo es un acto mucho más “emocionante” y “espectacular” que el insight reflexivo. Es por ello que pueden encontrarse en la historia ejemplos como el del “¡Eureka!” de Arquímedes y en la vida personal de un sujeto, experiencias muy claramente identificables respecto a la vivencia de un acto de intelección directa. Sin embargo resulta mucho más

21 Traducción libre del texto publicado en inglés que dice: “Knowing goes one step further than thinking. The additional step is the reflective understanding leading to the judgment”.

22 Traducción libre del texto publicado en inglés que dice: “The reflective insight is not as exciting as a direct insight. It comes more quietly, peacefully, gradually. It is relatively easy to get into the brainstorming mode and to recognize what we are doing; it is more difficult to get into the critical mode and to become aware of what precisely is meant by reflection. Reflective understanding can be a long drawn out process and often it is difficult to pin down that crucial step from thinking into knowing”.

difícil caer en la cuenta y definir el proceso de la comprensión refleja o identificar un insight de este tipo, pues este proceso es mucho más lento, sereno, silencioso y gradual. Es más difícil sin duda también, ejercitar el “modo crítico” de nuestra consciencia que movernos en el nivel de la comprensión directa que genera nuestras ideas, nuestras interpretaciones, nuestras propias comprensiones. De hecho el paso del “modo intelectual”, del “modo de lluvia de ideas” al “modo crítico” que busca la comprensión reflexiva, implica la apertura a la realidad que puede ser distinta e incluso contraria a nuestros modos de comprenderla, a nuestras formas de interpretarla, a nuestras ideas, de las cuales a veces, estamos demasiado enamorados o con las cuales tenemos demasiado apego. “Me sorprende muchas veces por la manera en que abandono todo lo que esperaba por lo real. Incluso si es peor”, decía Rilke y sin duda esta frase es representativa del sujeto que se arriesga a dar ese salto de la inteligencia a la reflexión crítica. Porque lo real puede ser peor de lo que uno piensa, espera o teoriza, pero es lo real, es la meta de toda intelección reflexiva, una meta a la que se llega mediante un proceso más largo, más esforzado y quizás menos emocionante, pero sin duda, más sólido en sus resultados.

“Sería difícil sobre-enfatizar la importancia del juicio. Es crucial en la transición del pensamiento a la reflexión, de la ficción al hecho, de las ideas brillantes a las ideas verificadas, del mundo de la fantasía al mundo real. Es además crucial para la transición desde la subjetividad hasta la objetividad. No es solamente importante para una filosofía, sino para nuestra vida y nuestra cultura”.²³
(CRONIN, 1999; p. 194)

El proceso de intelección reflexiva culmina con el juicio de hecho. Al ser el proceso de reflexión el último nivel del proceso de conocimiento, podemos afirmar entonces que el juicio de hecho culmina toda la estructura compleja que lleva al ser humano a la construcción de conocimiento. Una estructura que, sintetizando de nuevo el proceso, parte de la experiencia empírica, pasa por la inteligencia directa y se alza hasta el nivel de la reflexión crítica. Conocer no es ver, conocer es experimentar, entender y

23 Traducción libre del texto publicado en inglés que dice: “It would be difficult to over-emphasize the importance of judgment. It is pivotal in the transition from thinking to knowing, from fiction to fact, from bright ideas to verified ideas from the world of fantasy to the real world. It is also crucial for the transition from subjectivity to objectivity. It is not just important for a philosophy but for our life and our culture”.

juzgar. El solo experimentar no es conocer; el producto del experimentar no es el conocimiento –como afirman los empiristas o los realistas ingenuos– sino solamente la recopilación de datos. El solo comprender no es conocer; el producto de la comprensión no es el conocimiento –como afirman los idealistas– sino la idea, el concepto y su formulación inteligente. El proceso de conocimiento parte de los datos que proporciona la experiencia sensible, retomar las ideas y conceptos que proporciona la inteligencia, y a partir de preguntas para la reflexión, busca pruebas, pondera la evidencia y llega, mediante el acto de comprensión reflexiva –insight reflexivo– al juicio de hecho.

Nivel	Operaciones	Preguntas	Resultados
Empírico	Ver, oír, oler, tocar, saborear, recordar, sentir	No existen preguntas. Es la experiencia inmediata.	Datos
Intelectual	Inquirir, imaginar, comprender, concebir, formular	Preguntas para la inteligencia	Ideas, conceptos, formulados en algún lenguaje
Reflexivo o racional	Reflexionar, reunir pruebas, ponderar la evidencia, juzgar	Preguntas para la reflexión	Juicios de hecho

Analizaremos con más detalle el juicio de hecho en un apartado posterior de este capítulo. Baste por ahora cerrar esta descripción de la estructura dinámica y compleja del conocimiento humano según Lonergan, haciendo la aclaración sobre el problema de la lógica dentro de esta estructura. Muchas veces se confunde el juicio con la lógica, es decir, se concibe al juicio como la conclusión que se deduce de ciertas premisas dentro de un silogismo. Existen incluso corrientes académicas que se llaman de “pensamiento crítico” (critical thinking) y que en realidad son enfoques o asociaciones de académicos que analizan el campo del pensamiento lógico y de la lógica. En el planteamiento lonerganiano, el juicio no es equivalente a la validez lógica. El tercer nivel de la estructura del conocimiento es un nivel de reflexión que abre al sujeto a la búsqueda de realidad y esto va más allá de la lógica. Las reglas o exigencias immanentes del proceso de conocimiento no son las reglas de la lógica sino las exigencias que se encuentran en la dinámica misma de la estructura consciente intencional humana en sus tres primeros niveles de operación y que se pueden formular sintéticamente como: sé atento, sé inteligente, sé razonable.

“Completamos la reduplicación de la estructura mediante la que experimentamos las actividades cognitivas, entendemos su naturaleza y variedad y juzgamos que nuestro recuento de estas actividades es verdadero. Entonces nos hemos movido de la consciencia del YO al autoconocimiento.”²⁴
(CRONIN, 1999; p. 278)

Para conocer y aprehender estas exigencias intrínsecas en la propia consciencia, para aproximarnos a esa conversión intelectual de la que ya hemos hablado, es necesario hacer un ejercicio de introspección, que no es un ejercicio de “mirar hacia dentro de uno mismo” –pues conocer no es mirar– sino la operación de la misma estructura ya no en su modo directo sino en su modo introspectivo, es decir, poniendo atención a la dimensión conciente de las actividades en lugar de, o además de, poner atención a los objetos a los que tienden estas actividades.

Es así que nosotros podemos poner atención y experimentar sensiblemente nuestras operaciones de experimentar, entender y reflexionar. Podemos ir entendiendo nuestras operaciones de experimentar, entender y reflexionar. Podemos reflexionar sobre nuestras operaciones de experimentar, entender y reflexionar y llegar a un juicio de hecho que afirme que nuestro recuento de estas actividades que nos constituyen como sujetos humanos es verdadero. Al llegar a este juicio podremos afirmar con pleno fundamento y razonabilidad el juicio básico al que Lonergan nos invita y nos conduce durante los primeros once capítulos de “Insight”: “yo soy un sujeto que conoce”.

Lo interesante y verdaderamente fundante de la estructura del conocimiento humano que describe Lonergan, es que es posible hacer este ejercicio introspectivo y llegar a la afirmación de ser sujetos cognoscentes, así como también es posible negar esta estructura y llegar al juicio opuesto. Sin embargo, para negar esta estructura del método que nos constituye como seres humanos, para llegar a afirmar: “yo no soy un sujeto que conoce” o “yo soy un sujeto que no puede conocer la realidad” o incluso “No es cierto que exista esta estructura de operaciones que conforman el conocimiento”, será necesario utilizar la estructura que se niega y ejecutar sus operaciones. Cualquiera de los juicios anteriores tendría que ser defendido como cierto, esa defensa tendría que hacerse sobre cierta

24 Traducción libre del texto publicado en inglés que dice: “We complete the reduplication of the structure by which we experience cognitional activities, understand their nature and variety and judge that our account is true. Thus we have moved from consciousness of the self to self-knowledge”.

evidencia, la evidencia tendría que estar sustentada en alguna comprensión y conceptualización del conocimiento humano y esa comprensión y conceptualización estaría construida sobre ciertos datos empíricos.

“Podemos identificar la aproximación de Lonergan claramente como él la llama: generalista. No es generalista en la misma forma en que se afirma que Miguel Angel ha sido un “uomo universale”...

Lonergan descubre su aproximación generalista en el estudio del método como pertinente a todo aprendizaje”²⁵

(CROWE, 2002; p. 198)

Es por este carácter “fundante” de la estructura del método trascendental que nos constituye como seres humanos y que Lonergan ha descrito con magistral detalle y solidez, que su visión puede ser llamada “generalista” o “universal”, no en el sentido de que aporte conocimientos de todo tipo sino en tanto que el método que él descubre, describe e invita a todos a descubrir y apropiarse, es aplicable a todo aprendizaje y está en el sustento de todo método y de toda ciencia.

3.2.2. Preguntas para la inteligencia y preguntas para la reflexión

“Que las preguntas sean “dadas” es ya significativo.

Son algo dado, en el sentido de que ocurren espontáneamente.”²⁶

(CROWE, 2002; p. 196)

“Por supuesto que nosotros somos libres de ignorarlas, hacerlas a un lado, como también somos libres de atender a ellas, desarrollarlas, seguir líneas de pensamiento que promuevan su ocurrencia; pero la ocurrencia básica es algo

25 Traducción libre del texto publicado en inglés que dice: “(We can identify) Lonergan’s approach clearly enough as what he calls generalist. He is not a generalist in the way Michelangelo is said to have been a uomo universale. ... Lonergan found his generalist approach in the study of method as pertinent to all learning”.

26 Traducción libre del texto publicado en inglés que dice: “That questions are given is already significant. They are given in the sense that they occur spontaneously”.

“dado”, no solamente en el sentido de un dato para el pensamiento sino también como un regalo de un “dador”. Las preguntas son “dadas”, sin embargo, solamente a quienes les ocurren”.²⁷
(CROWE, 2002; p. 196)

El ser humano es una búsqueda, una continua búsqueda que se encierra “en una piel que se extiende”²⁸ hacia lo desconocido conocido de la realidad que le circunda y de la propia realidad. Esto significa que el ser humano pregunta “necesariamente”, es decir, que las preguntas no son algo aprendido por los seres humanos en la escuela o en la familia sino que son algo “dado” previamente, algo con lo que se nace y que por supuesto puede irse desarrollando durante la vida o también, ignorando, bloqueando, evadiendo, dejando de lado. Que las preguntas sean algo “dado”, significa que son una actividad que surge espontáneamente en los seres humanos como manifestación de su “deseo de conocer y elegir”. Aún antes de poder formular con palabras sus cuestionamientos, un ser humano desde sus primeros meses de vida manifiesta esta curiosidad, este asombro, este preguntarse por el mundo que le rodea, que va construyéndose de manera verbal en cuanto este sujeto individual accede al lenguaje. Preguntar, inquirir, es pues, una característica constitutiva del ser humano.

Por supuesto que, como dice Crowe, esta tendencia espontánea al cuestionamiento puede ser evadida o bloqueada, puesto que el cuestionarnos es algo que provoca incomodidad y tensión. Por supuesto que esta tendencia dada puede ser estimulada por la educación familiar, escolar, cultural, mediante el establecimiento de líneas de acción o modos de comportamiento y relación que promuevan la emergencia de preguntas o puede ser bloqueada por la familia, la sociedad, la escuela, la cultura, limitando al sujeto humano que va creciendo, al aprendizaje de respuestas hechas. Sin embargo, en la construcción del conocimiento desde la perspectiva lonerganiana, la pregunta y el dinamismo que genera la pregunta, son elementos fundamentales sin los cuales no puede existir un verdadero proceso de conocer.

27 Traducción libre del texto publicado en inglés que dice: “Of course we are free to ignore them, to brush them aside, as we are free to attend to them, to develop them, to pursue lines of thought that promote their occurrence; but the basic occurrence is a given, in the sense not only of a datum for thought but as a gift from a giver. Questions are given, however, only to those to whom they occur”

28 Expresión usada por Philip Mc. Shane, estudioso de Lonergan, para definir al ser humano.

La pregunta manifiesta el esfuerzo humano por comprender y conocer la realidad y es, como dice también Crowe, “un rechazo a excluir de la consideración cualquier aspecto de la realidad”. El ser humano es cuestionamiento y sus preguntas están movidas no solamente por el interés del conocimiento sino además, por el interés de cada individuo en involucrarse en el compromiso individual y colectivo que implica la construcción progresiva de un mundo mejor.

Este elemento constitutivo del dinamismo humano que es la pregunta, tiene distintas formas según el objetivo que persiga la consciencia humana. No se plantea el mismo tipo de preguntas cuando se desea comprender y construir una idea acerca de un objeto o fenómeno, si se desea buscar una comprensión reflexiva que conduzca a un juicio verdadero sobre la realidad o si se desea buscar el valor para poder llegar a tomar una buena decisión que oriente nuestras acciones. Para Lonergan existen fundamentalmente tres tipos de preguntas en la estructura dinámica y compleja de la consciencia intencional humana: las preguntas para la inteligencia, las preguntas para la reflexión y las preguntas para la deliberación. Las primeras se dirigen hacia la inteligencia directa, las segundas, hacia la reflexión que conduce al juicio, las últimas, hacia el valor que producirá un buen juicio de valor o una buena decisión. Por tratarse ahora del tema del conocimiento, dejaremos para la siguiente parte del libro las preguntas para la deliberación y exploraremos brevemente las preguntas para la inteligencia y para la reflexión.

“Las preguntas se dividen en dos clases principales. Hay preguntas en orden a reflexionar, y pueden responderse con un sí o un no. Hay preguntas en orden a entender y no pueden responderse con un sí o un no”.
(LONERGAN, 1999; p. 336)

La distinción más sencilla y clara que puede decirnos cuándo estamos hablando de una pregunta para la inteligencia y cuándo, de una pregunta para la reflexión es la que hace Lonergan diciendo que las preguntas para la reflexión pueden responderse –sintéticamente– con un sí o un no, mientras que resulta imposible –o absurdo– responder una pregunta para la inteligencia con un sí o un no.

Las preguntas para la inteligencia son preguntas que buscan entender la relación entre los datos que componen la organización de un objeto o de un fenómeno de la realidad. Son las preguntas que más frecuentemente nos hacemos en un día normal de vida: ¿Qué es esto? ¿Cómo es? ¿De

qué está hecho? ¿Por qué se comporta así? ¿Cuál es la causa de esto? ¿Para qué sirve esta cosa? ¿Dónde sucedió este hecho? Todas las preguntas que se nos ocurran y que tengan como meta la comprensión de un aspecto de la realidad, son preguntas para la inteligencia. Estas preguntas no pueden ser respondidas con un sí o un no. Si preguntamos: ¿Qué fue lo que ocurrió en la ciudad de Nueva York el 11 de septiembre de 2001? resultaría totalmente ilógico responder Sí o responder No.

Sin embargo, si planteamos la pregunta: ¿Es verdad que el 11 de septiembre de 2001, fueron derribadas las torres gemelas del World Trade Center por unos aviones? La respuesta coherente a esta pregunta sería No –una respuesta incorrecta, pero coherente- o Sí –la respuesta correcta-. Porque las preguntas para la reflexión tienen como meta la verificación de una idea, de una respuesta inteligente, de una hipótesis, de una relación, de una clasificación, de un ordenamiento, hecho por la inteligencia. De esta manera, las preguntas para la reflexión son más escasas que las de la inteligencia. Ocurren cuando ya se tiene la comprensión o el concepto acerca de algo y se quiere explorar si esta comprensión o concepto es verdadera o falsa. Las preguntas para la reflexión son cuestionamientos del tipo: ¿De verdad esto es así? ¿Es correcta esta idea? ¿En realidad este asunto se explica del modo en que X lo está haciendo? ¿Es cierto que ocurrió este hecho?

“Hasta aquí, nuestra investigación se ha centrado en el nivel de la inteligencia. Consiste en actos de indagar, comprender y formular. Así, la pregunta, ¿Qué es esto? conduce a una aprehensión y formulación de una unidad-identidad-totalidad inteligible en los datos en cuanto individuales. La pregunta, ¿Por qué?, conduce a una aprehensión y formulación de una ley, una correlación, un sistema. La pregunta, ¿Con qué frecuencia?, conduce a una aprehensión y formulación de una frecuencia ideal de la cual las frecuencias actuales divergen sistemáticamente”.
(LONERGAN, 1999; p. 337)

Las preguntas para la inteligencia, como lo indica su denominación, son propias del segundo nivel de consciencia y desatan el proceso de imaginación que se concreta en el insight directo que genera una idea, que posteriormente es conceptualizada y expresada en un lenguaje o sistema de signos. Las preguntas para la reflexión son las preguntas propias del tercer nivel de consciencia, las preguntas que generan el salto del mundo de las ideas brillantes al mundo del pensamiento crítico y de la búsqueda

de la verdad de las cosas, que puede resultar mucho menos brillante que nuestras ideas, pero es sin duda, más sólida y real.

El proceso de conocimiento no podría darse sin la presencia de las preguntas, pues son ellas las promotoras o generadoras de la actividad que hace que el sujeto pase del nivel de la experiencia empírica al de la búsqueda de inteligibilidad y del nivel de la idea y el concepto inteligentes al de la búsqueda de la verdad en la realidad. Pero como proceso complejo, el conocimiento no puede darse tampoco si solamente emergen las preguntas para la inteligencia, pues el camino quedaría truncado en el nivel de las ideas y no se podría acceder al nivel de la verdad. Del mismo modo, el conocimiento no podría darse si solamente hubiese preguntas para la reflexión, pues no habría una base inteligente, un corpus de ideas y conceptos sobre los cuales hacer la reflexión. Ambos tipos de preguntas son pues necesarios para que exista un proceso completo de conocimiento.

3.3. El conocimiento de la realidad: el juicio como cierre del proceso

“Cuando uno plantea una afirmación, la serie entera de actividades involucradas en el proceso de conocimiento llegan a su término”²⁹
(CRONIN, 1999; 206)

“Una primera determinación de la noción de juicio se obtiene al relacionarlo con las proposiciones...una proposición puede ser...el contenido de un acto de juzgar; en cuyo caso es el contenido de un acto de afirmar o negar, de estar de acuerdo o en desacuerdo, de asentir o disentir...Nuestra segunda determinación de la noción de juicio es...que juzgar equivale a responder sí o no a una pregunta en orden a reflexionar. Una tercera determinación de la noción de juicio es que involucra un compromiso personal...”
(LONERGAN, 1999; pp. 335-336)

El juicio es el producto final de un proceso de conocimiento. La afirmación del juicio es el punto que marca el final de todas las actividades que involucra este proceso complejo de experimentar, comprender, re-

29 Traducción libre del texto original en inglés que dice: “When you posit an affirmation, the entire series of activities involved in the knowing process come to a term”.

flexionar. Como afirma Lonergan, podemos considerar el juicio desde tres perspectivas distintas pero complementarias:

- Como una proposición que es el contenido de un acto de juzgar
- Como la respuesta con un sí o un no, a una pregunta para la reflexión
- Como un acto que involucra un compromiso personal.

En primer lugar, un juicio no es meramente una proposición en el sentido gramatical del término –no es meramente una oración afirmativa: “el rey ha muerto”, o la expresión en palabras de esta oración afirmativa: “El rey ha muerto” o en otra lengua: “The king is dead”-. Un juicio puede tener varias expresiones verbales distintas y una oración afirmativa puede no ser un juicio sino solamente una idea, una hipótesis, una creencia, un punto de vista. El juicio es entonces, una proposición que es resultado de un acto de juzgar, es decir, de un acto de afirmar o negar, de estar de acuerdo o en desacuerdo, de asentir o disentir. Cronin afirma que esta es la característica esencial de un juicio: su cualidad de afirmación o negación. Esta característica lo hace diferente de cualquier otro tipo de proposición afirmativa que puede ser meramente objeto de consideración para el pensamiento. La expresión latina “*non asserendo sed recitando*” –no afirmando, sólo recitando o repitiendo- (Cronin, 1999; p. 202) expresa esta distinción.

“El juicio añade solamente afirmación o negación. Pero eso no es poca cosa. De ser un mero objeto de pensamiento, una proposición llega el contenido afirmado de nuestro conocimiento”³⁰
(CRONIN, 1999; p. 203)

El juicio entonces añade a una proposición esta cualidad de ser afirmación o negación. La añade después de todo un proceso de reflexión, acumulación de pruebas, ponderación de evidencia y acto de intelección reflexiva que hace que una proposición pase a ser afirmada como verdadera y real, después de haber sido solamente hipotética o idealmente concebida en nuestra mente.

En segundo lugar, el juicio es la respuesta afirmativa o negativa a una pregunta en orden a reflexionar. El juicio no proviene entonces de un proceso que intenta responder preguntas para la inteligencia, de un

30 Traducción libre del texto publicado en inglés que dice: “The judgment adds only affirmation or denial. But that is no small thing. From being a mere object of thought a proposition becomes an affirmed content of our knowledge”.

proceso de intelección directa, sino de un proceso de búsqueda desatado por preguntas para la reflexión que lleva a una reflexión, verificación e intelección reflexiva. Esto hace también una diferencia desde el origen del juicio respecto a la idea que puede expresarse de la misma forma o incluso con la misma proposición y expresión que el juicio.

Finalmente, el juicio es algo que involucra un compromiso personal. Para ejemplificar esto, Lonergan recurre a una cita de La Rochefoucauld que dice: “Todo mundo se queja de su memoria, pero nadie de su juicio” y comenta que estamos siempre dispuestos a confesar que tenemos una memoria pobre puesto que consideramos que la memoria no está bajo nuestro control o responsabilidad, pero que nunca estaremos dispuestos a confesar que tenemos un juicio pobre, puesto que el juicio “...es la responsabilidad exclusiva de quien juzga. Es un compromiso personal” (1999, p. 336)

Efectivamente, la afirmación de algo como verdadero implica necesariamente una postura personal de defensa de ese algo y esa posición personal conlleva una responsabilidad. Esta es la liga que articula el proceso de conocimiento con el proceso de deliberación ética que como decíamos, están intrínseca e inseparablemente ligados aunque para fines del análisis del proceso cognitivo hemos dejado el nivel de la responsabilidad ética para una sección posterior. No se puede separar el conocimiento de la ética y de la acción humana.

“San Agustín fue uno de los hombres más inteligentes en toda la tradición occidental y una de las mejores pruebas de su inteligencia está en el hecho de que él, por sí mismo descubrió que por años él fue incapaz de distinguir entre lo que es un cuerpo y lo que es real”.³¹
(LIDDY, 2003; p. 135)

La verdad es una propiedad del juicio que se afirma y no una adecuación de nuestra percepción sensible a “lo que está ahí, afuera, ahora”, la realidad se afirma mediante el juicio y lo que podemos percibir sensiblemente son solamente cuerpos, cuerpos que son “algo que está ya afuera allí ahora real” (Lonergan, 1999; p. 312) y que es captado a nivel

31 Traducción libre del texto publicado en inglés que dice: “...St. Augustine was one of the most intelligent men in the whole western tradition and one of the best proofs of his intelligence is in the fact that he himself discovered that for years he was unable to distinguish between what is a body and what is real”.

empírico pues es el foco de atención de nuestra extroversión biológica. Los cuerpos que se perciben empíricamente, pueden ser convertidos en “cosas” –unidades inteligibles concretas–, en constructos que nos sirvan para la exploración inteligente y reflexiva.

De manera que no podemos afirmar la realidad de “las cosas” hasta no acceder a la inteligencia reflexiva y poder producir a partir de ella un juicio, es decir, una proposición que afirma o niega, que asiente o disiente, que responde con un sí o un no a preguntas en orden a reflexionar.

“Al igual que los actos de comprensión directa e introspectiva, el acto de comprensión refleja es una intelección. Así como aquéllos responden a las preguntas en orden a entender, así este responde a las preguntas en orden a reflexionar. Así como aquéllos conducen a las definiciones y formulaciones, así este conduce a los juicios”.
(LONERGAN, 1999; p. 343)

Antes de pasar a explorar las características básicas del juicio, es importante subrayar que el juicio nace de la comprensión refleja o reflexiva y que este acto de comprensión refleja es también una intelección, es decir, un “insight”. Se trata de un acto de intelección distinto porque responde a preguntas diferentes, pero no puede soslayarse el hecho de que el acto fundamental que define el nivel reflexivo del proceso de conocimiento es también un insight, es decir, un acto que no es controlado o producido a voluntad por el sujeto sino que “llega de manera súbita e inesperada”, que culmina la tensión de la búsqueda –en este caso de la búsqueda de la verdad–, que no responde a circunstancias externas sino a condiciones internas y que una vez producido “pasa a formar parte del talante habitual de nuestra inteligencia”.

3.3.1. Incondicionado virtual

Presuponemos una pregunta en orden a reflexionar:
¿es esto así? Se sigue un juicio: Así es. Entre una y otro hay un acopio y una ponderación de la evidencia. Pero, ¿Cuál es la balanza en la que sopesamos la evidencia?
¿Qué peso debe tener la evidencia si hemos de pronunciar un sí o un no?”
(LONERGAN, 1999; p. 343)

La pregunta para la reflexión genera el proceso reflexivo. Las operaciones consisten en reunir pruebas, ponderar la evidencia y juzgar. Pero como pregunta Lonerger: ¿Cómo ponderar la evidencia? ¿Cómo saber cuándo se puede ya llegar a un juicio? ¿Cuál es el criterio para reconocer que se ha producido un acto de intelección refleja?

La respuesta a estas preguntas nos la da la estructura fundamental de un juicio. Lonerger presenta esta estructura diciendo: “Captar que la evidencia es suficiente para un juicio prospectivo es aprehender el juicio prospectivo como virtualmente incondicionado” (Lonerger, 1999; p. 344). De manera que la característica fundamental de donde se deriva la estructura de todo juicio, consiste en entender que los juicios son afirmaciones “virtualmente incondicionadas”. ¿Qué significa esto? Que todo juicio, toda afirmación humana, es siempre condicionada, es decir, está sujeta a condiciones. Pero en el caso del juicio que se aprehende en la intelección refleja, estas condiciones están cumplidas en su totalidad.

No existe ninguna realidad en el mundo humano que esté exenta de condiciones, es decir, no hay nada que pueda ser formalmente incondicionado. Existe sin embargo la posibilidad de hacer afirmaciones que tengan condiciones pero cuyas condiciones se cumplan en su totalidad. Este es el caso del juicio y este es el criterio para descubrir cuándo existe evidencia suficiente para llegar a afirmarlo.

“Cualquier juicio prospectivo es un condicionado. No requiere ser necesariamente verdadero. Pero si las condiciones se cumplen, entonces será verdadero. Se trata de una verdad contingente. Un juicio condicionado, entonces, es un juicio prospectivo que depende de ciertas condiciones para poder ser verdadero”³²
(CRONIN, 1999; p. 221)

La verdad que descubrimos y afirmamos en el juicio, es una verdad contingente y limitada como todo lo humano. No tenemos acceso a la verdad absoluta sino a afirmaciones verdaderas sobre las cosas que vamos conociendo de manera progresiva, histórica y limitada. Pero tenemos la posibilidad, si seguimos las normas de nuestra propia actividad consciente en sus tres primeros niveles, de llegar a estas afirmaciones verdaderas. Esta

32 Traducción libre del texto publicado en inglés que dice: “Any prospective judgment is a conditioned. ³ It need not necessarily be true. But if the conditions are fulfilled, then it will be true. It is a contingent truth. A conditioned judgment, then, is a prospective judgment which depends on certain other conditions in order to be true”.

verdad es contingente porque no puede estar libre de condiciones, pero es posible afirmarla porque las condiciones pueden cumplirse.

En la estructura de todo juicio, tenemos entonces: “(1) un condicionado, (2) un nexo entre el condicionado y sus condiciones, y (3) el cumplimiento de las condiciones. Por tanto, un juicio prospectivo será virtualmente incondicionado si (1) es el condicionado, (2) sus condiciones son conocidas, y (3) las condiciones se cumplen...” (Loneragan, 1999; p. 344).

Esta conexión entre el condicionado y sus condiciones, entre el condicionado y el cumplimiento de las condiciones, no necesariamente es una conexión de certeza. Es muy frecuente que esta liga tome la forma de probabilidades. Existen por tanto juicios verdaderos que son juicios de certeza total y juicios verdaderos que son probabilísticos. Entre los juicios probabilísticos, Cronin (1999; pp.; 221-222) distingue varios grados que van desde los juicios “altamente probables” hasta los juicios probables que son “apenas posibles”. De hecho la mayor parte de los juicios científicos, aún en las ciencias naturales o “ciencias duras” es probabilístico. El insight reflexivo es el que determina el grado de probabilidad de acuerdo a la correcta proporción entre la evidencia existente y la conclusión.

¿Cuándo se puede decir que es posible afirmar un juicio como verdadero, sea con certeza o con algún grado de probabilidad?

Loneragan establece dos condiciones para poder llegar a la afirmación de un juicio verdadero:

1. Que exista evidencia suficiente
2. Que ya no existan preguntas relevantes posteriores que hacer

Estos dos criterios vuelven a ser un asunto que depende del correcto operar de la consciencia. La consciencia del sujeto o del grupo que investiga o intenta llegar al conocimiento de un fenómeno es la que determina si existe evidencia suficiente y si no existen preguntas relevantes. “Nótese que no basta con decir que las condiciones se cumplen cuando a mí ya no se me ocurren nuevas preguntas. La mera ausencia de nuevas preguntas en mi mente puede tener otras causas...” (Loneragan, 1999; p. 349) Loneragan es muy claro en esta cita, pues señala que la condición para formular el juicio es “que ya no existan preguntas pertinentes” y no que “ya no se me ocurran preguntas pertinentes”. Una consciencia razonable será la que no se contente con no tener nuevas preguntas en apariencia sino la que indague en otras fuentes, con otros sujetos o grupos, con nuevas aproximaciones desde ángulos distintos al mismo problema, si en realidad ya no existen preguntas pertinentes posteriores y se puede ya arribar al juicio verdadero. Un juicio es vulnerable cuando existen nuevas preguntas

pertinentes que hacerle al problema en cuestión y es invulnerable cuando ya no existen más preguntas pertinentes. Siempre existe la posibilidad de que emerjan posteriormente nuevas preguntas, pero el criterio no incluye descartar la mera posibilidad de que surjan nuevas preguntas a futuro, sino verificar si de hecho, en el momento actual, no existen ya más preguntas pertinentes que hacerse.

En este ejercicio de la consciencia para determinar si existe suficiente evidencia y si no hay más preguntas relevantes que se tengan que plantear, existen dos extremos de personas: los que arriesgan a la primera oportunidad a plantear el juicio sin tener mucha seguridad o claridad sobre el cumplimiento cabal de estos criterios y los que dudan todo el tiempo y no se atreven jamás a dar el paso y a arriesgar el planteamiento de un juicio.

“Más, ¿Cómo lograremos dar con este equilibrio feliz entre la temeridad y la vacilación?...Si hubiera alguna fórmula simple o una receta para responder a estas preguntas, la gente de juicio ponderado podría producirse a voluntad e indefinidamente. Lo más que podemos intentar es un análisis de los factores principales del problema y un esbozo de la naturaleza general de su solución”.
(LONERGAN, 1999; p. 349)

Como vemos, no existe una receta que pueda decirnos cómo lograr el equilibrio entre ambos extremos. Se trata simplemente de un ejercicio de la consciencia que se realice al mismo tiempo en el modo directo –conocimiento de la realidad de ciertas cosas- y en el modo introspectivo –conocimiento de nuestro propio proceso de conocimiento- para poder progresivamente ir logrando una consciencia ponderada que encuentre el punto medio en esta tensión.

Algunos elementos que pueden ayudar a ir logrando esta ponderación según Lonergan, son los siguientes: Dar a las nuevas preguntas la oportunidad de surgir –curiosidad intelectual-; adquirir un gran número de intelecciones relacionadas, conexas y correctas que apoyen el arribo a un buen juicio; introducirse en un proceso de aprendizaje en el que la capacidad de juicio vaya madurando a partir de la adquisición y acumulación gradual de intelecciones sobre un mismo dominio; tratar de modelar el propio temperamento que es muchas veces el factor que conduce a la temeridad o a la vacilación y por último, caer en la cuenta de que existen muchos asuntos sobre los cuáles el temerario no osaría pronunciarse y muchos otros sobre los cuales aún el más indeciso, no dudaría en hacerlo, es decir, que existe la posibilidad de ese punto medio.

La extrema complejidad de arribar a un buen juicio sobre determinadas realidades o aspectos de la realidad tiene que ver sin duda con que al afirmar un juicio, nosotros ya no estamos en el campo de las suposiciones o de las interpretaciones, sino en el terreno del conocimiento que precisa lo que es y lo distingue de lo que no es, que afirma lo verdadero y lo contrapone con lo falso, que sostiene lo probable y lo contrasta con lo imposible. Esto quiere decir que al establecer un juicio, el sujeto conocedor está poniéndose de un lado o de otro respecto a la realidad conocida, y en esa medida está comprometido con el juicio afirmado.

“Existe un elemento de responsabilidad personal que emerge con el juicio, el cual no está allí cuando uno está meramente considerando o suponiendo cosas. Mientras sigue uno meramente pensando en posibilidades, uno sigue sentado sobre la reja y puede ir hacia cualquiera de los dos lados. Pero una vez que uno ha hecho el juicio, se pone de un lado o del otro y está comprometido con el juicio”.³³
(CRONIN, 1999; p. 204-205)

3.4. La realidad del conocimiento: La objetividad como fruto de la subjetividad auténtica

“El idealismo aún sostiene la idea de que la realidad está “allí afuera”, y como nosotros no tenemos ninguna intuición intelectual, ninguna “mirada intelectual”, consecuentemente no podemos aprehender “allí afuera” lo “realmente real”. Si, por otro lado, la realidad está mediada por el juicio razonable, enraizada en una captación de la suficiencia de evidencia, entonces nosotros accedemos a la realidad a través de la verdad de los juicios razonables”.³⁴
(LIDDY, 2003; p. 133)

33 Traducción libre del texto publicado en inglés que dice: “There is an element of personal responsibility that enters with the judgment, which is not there when we are merely considering or supposing. As long as we are merely thinking of possibilities we are still sitting on the fence and can go either way. But once we have [205] made the judgment we have come down on one side or the other and are committed to the judgment”.

34 Traducción libre del texto publicado en inglés que dice: “Idealism still holds on to the idea of reality as “out there”, and since we don’t have any intellectual intuition, any intellectual “look”, we consequently cannot get “out there” to the “really real”. If, on the other hand, reality is mediated by reasonable judgment, rooted in a grasp of the sufficiency of the evidence, then we attain reality through the truth of reasonable judgments”.

“...la objetividad es simplemente la consecuencia de la auténtica subjetividad, es decir, de la genuina atención, inteligencia, razonabilidad y responsabilidad”.
(LONERGAN, 1988; p. 258)

Para entender la noción de objetividad en la visión de Lonergan, es necesario comprender cabalmente el gran paso que implica la transición desde la perspectiva del conocimiento como equiparable a la visión de lo que está “ahí, afuera, ahora” hacia la perspectiva que entiende al conocimiento como un proceso complejo al que se arriba a través de la mediación de los juicios de hecho razonables. Porque si conocer es ver, entonces conocer objetivamente es ver adecuadamente lo que está “ahí, afuera, ahora” y esto implica que el sujeto se despoje de su subjetividad y pueda “percibir” el “objeto” (entendido como lo que está afuera, como equivalente a la noción de cuerpo en Lonergan). Esta perspectiva anacrónica y errónea del conocimiento, que aún prevalece en el mundo de la ciencia y de la filosofía, hace que se llegue a dos posiciones igualmente equivocadas y extremas: Por una parte, la idea de que podemos conocer objetivamente y que esto implica “desubjetivizar” el conocimiento, lo cual lleva a la separación del sujeto conocedor respecto a su propio conocimiento, tal como lo indica críticamente Morin. Por otro lado, la concepción que indica Liddy, que dice que como no podemos “percibir” las cosas que están “ahí, afuera, ahora” tal como son, sino que siempre interviene nuestra subjetividad, entonces no hay posibilidades de conocimiento objetivo.

Sin embargo, si logramos trascender la concepción del conocimiento como visión –proceso que requiere de toda una conversión intelectual, que nos dejará por un tiempo “aturdidos y desorientados” por el nuevo modo de captar toda la realidad, como ya hemos dicho– entonces podemos llegar con relativa facilidad a otra noción de objetividad que es totalmente distinta, que no solamente no separa o escinde al sujeto de su propio conocimiento sino que no puede entender el conocimiento objetivo sin el sujeto que lo produce, y que además reconoce la contingencia y el dinamismo del conocimiento humano.

Esta nueva noción de objetividad está definida por Lonergan en la cita que antecede a este apartado: la objetividad no es otra cosa que el producto o el fruto del ejercicio auténtico de la subjetividad. Esto quiere decir que cuando un sujeto humano es capaz de descubrir y apropiarse las normas inmanentes de operación de su propia consciencia y ejercitar sus procesos cognoscitivos en concordancia con este proceso, será capaz de lograr un conocimiento objetivo. Si las principales exigencias de autenticidad de los

niveles de consciencia relacionados con el conocimiento directamente, son: experimentar atentamente, comprender inteligentemente, reflexionar y juzgar razonablemente, entonces la objetividad del conocimiento estará relacionada con el cumplimiento cabal de estos preceptos trascendentales, es decir, cuando el sujeto experimenta atentamente cuando recopila los datos, comprende inteligentemente cuando intenta descubrir su inteligibilidad inmanente y reflexiona y juzga razonablemente cuando reúne las pruebas, ponera la evidencia y llega al juicio, entonces su conocimiento será objetivo.

“Además de la noción principal de objetividad, tenemos los aspectos parciales de la objetividad experiencial, de la normativa y de la absoluta”
(LONERGAN, 1999; p. 450)

Lonergan distingue tres distintos niveles parciales de la objetividad. El primero de ellos es el nivel de la objetividad experiencial. La objetividad experiencial tiene que ver con hacer frente a los datos como dados y no como imaginados, es decir, en nuestra capacidad de poner atención suficiente a los datos como datos, para poder captarlos y no inventarlos con nuestra imaginación. Aún cuando percibimos los datos, existe siempre la posibilidad de ignorar aspectos de ellos, seleccionar partes de ellos que nos agradan y dejar fuera otras partes que no estamos preparados para enfrentar o que nos disgustan, suplir con nuestros deseos imaginarios -“wishful thinking”- lo que no está en el entorno de los datos, etc. Es por eso que se requiere de una fina atención para tratar de captar los datos empíricamente de la manera más fiel posible. Esta atención que se vuelve un hábito es la que construye o garantiza la objetividad experiencial.

“Aquí estamos usando la palabra objetividad en el sentido de excluir influencias que inciden en detrimento del desenvolvimiento propio del proceso de conocimiento. Estamos usando esta palabra en el sentido opuesto a la subjetividad de los sesgos, prejuicios, deseos, intereses particulares, oscurantismo, etc. El terreno de la objetividad normativa es el desenvolvimiento adecuado del puro, desinteresado, irrestricto deseo de conocer”.
(CRONIN, 1999; p. 333)

Existe por otra parte, la objetividad normativa que se relaciona con el nivel intelectual de consciencia. Esta objetividad normativa tiene que ver con

el desenvolvimiento inteligente de la capacidad de inquirir, de imaginar, de comprender, de conceptualizar, de formular. La objetividad normativa consiste entonces en el adecuado desenvolvimiento del deseo de conocer, por encima de otros deseos espontáneos del sujeto o de los sesgos dramáticos, personales, grupales o generales que pueden obstaculizar la búsqueda auténtica del insight. Ser inteligente es el precepto trascendental que guía la objetividad normativa, la objetividad en el nivel de la comprensión inteligente de los datos percibidos mediante la actividad empírica.

“El fundamento de la objetividad absoluta es el incondicionado virtual, que es aprehendido por la comprensión refleja y establecido en el juicio...Puesto que el contenido del juicio es un absoluto, se sustrae a la relatividad respecto al sujeto que lo expresa, al lugar en que lo expresa, al tiempo en que lo expresa. El hecho de que César haya cruzado el Rubicón fue un suceso contingente que ocurrió en un lugar y tiempo particulares. Pero una afirmación verdadera acerca de ese suceso tiene una validez eterna, inmutable, definitiva... en virtud de esta objetividad absoluta, nuestro conocimiento adquiere lo que se ha llamado su carácter público.”
(LONERGAN, 1999; p. 450)

Existe finalmente, la objetividad absoluta. Es la objetividad relacionada con el juicio de hecho, con la afirmación de lo virtualmente incondicionado. Esta objetividad depende precisamente de la aprehensión adecuada de lo incondicionado virtual de una afirmación, es decir, de un condicionado, cuyas condiciones son conocidas y se cumplen. El contenido del juicio es un absoluto pues trasciende a la persona que lo afirma o al lugar y tiempo en que se afirma. El juicio es verdadero absolutamente respecto a los datos, las intelecciones y las condiciones cumplidas que le dieron origen y lo sustentan. Como bien afirma Cronin (1999; p. 330), debemos tener cuidado con la palabra absoluto. Usando el ejemplo de César cruzando el Rubicón, afirma que: “No estamos diciendo que fuese absolutamente necesario” que César tuviera que cruzar el Rubicón, pero “una vez que él lo hizo, como un hecho histórico contingente, entonces este hecho nunca podrá ser falso”. La objetividad absoluta depende entonces de la razonabilidad del juicio, es decir, de que se haya podido establecer adecuadamente el condicionado, las condiciones y el cumplimiento de las mismas, contando con la suficiente evidencia y habiendo revisado que no hubiese preguntas pertinentes ulteriores. Se trata por tanto de un tipo “curioso” de absoluto, que podríamos decir es un “absoluto relativo” o un “absoluto contingente y condicionado”.

Lonergan habla además de estos aspectos parciales de objetividad, de una noción principal de objetividad. Esta noción principal de objetividad descansa en las distinciones hechas en los aspectos parciales y tiene que ver con que entre más correctos sean nuestros juicios y entre más juicios correctos podamos formular, más diferenciada será nuestra noción principal de objetividad. Esta noción no descansa en la objetividad de un juicio aislado y particular sino en el contexto de los juicios. Es el contexto de todos nuestros juicios el que va a ir definiendo nuestra noción de objetividad.

Es por ello que el sujeto objetivo es el sujeto humano que se encuentra en proceso de autotranscendencia en el nivel de la experiencia, en el nivel de la inteligencia, en el nivel de la reflexión crítica y el juicio. La objetividad es el fruto de la subjetividad auténtica o mejor dicho, es el producto de la subjetividad auténtica de un sujeto en proceso de autotranscendencia intelectual.

3.5. La realidad del conocimiento: Dos vías para conocer.

“Podemos además distinguir entre el “camino ascendente” y el “camino descendente”. El primero es el proceso...en el que nos movemos de la experiencia a la comprensión y al juicio. Pero existe también el “camino descendente”, por el cual los niveles superiores ejercen una influencia y un control sobre las actividades inferiores”³⁵
(CRONIN, 1999; p. 263)

“El “camino ascendente” ...es el proceso normal de aprendizaje por la vía del logro, al que hemos llamado conocimiento generado inmanentemente. Pero existe el proceso inverso, “el camino descendente”. Existe una forma en que el juicio ejerce un control que alcanza de regreso a la comprensión y conforma nuestra experiencia. Y existe una forma que es característica de la creencia...”³⁶
(CRONIN, 1999; p. 264)

35 Traducción libre del texto en inglés que dice: “We can also distinguish between the ‘way up’ and the ‘way down.’ The way up is the process we have been concentrating on as we have moved from experiencing to understanding to judging. But there is also a way down, by which higher levels exert an influence and a control on lower activities. Let us try to delineate these two movements more clearly.”

36 Traducción libre del texto publicado en inglés que dice: “The way up as we have called it is the normal process of learning by achievement, what we have called immanently generated knowledge. But there is a reverse process, a way down.

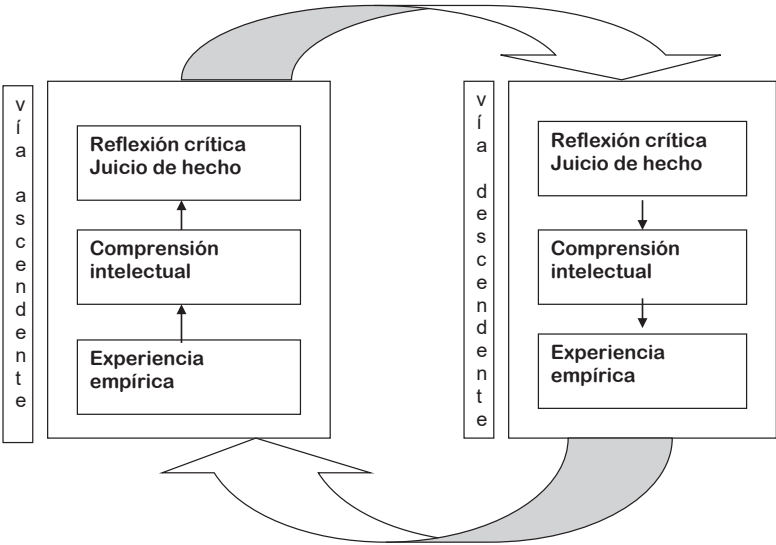
El proceso de conocimiento no solamente es complejo por estar compuesto de múltiples actividades integradas en tres niveles que ya fueron descritos y por estar estos niveles de operación sujetos a desviaciones o prejuicios de carácter dramático, individual, grupal o general, sino que tiene además otra fuente de complejidad que es la existencia de dos vías por las cuales funciona la estructura cognitiva. Traduciremos aquí de manera libre los términos con que Lonergan llama a estas dos vías y las llamaremos: “Vía o camino ascendente” y “vía o camino descendente”.

Por medio de la vía ascendente, el sujeto va, en un proceso como el que ya hemos descrito, experimentando y acumulando datos del mundo en el que vive y de su propio interior, se hace preguntas sobre esos datos y experiencias, crea imágenes, llega a actos de intelección directa o inversa, concibe las ideas que surgen de sus insights y les da forma de conceptos que pueden ser formulados, se pregunta sobre la veracidad de estos conceptos, reúne pruebas, pondera la evidencia y llega a establecer juicios de hecho verdaderos. Es un camino que parte de la experiencia y llega a la afirmación de realidad.

Pero existe también la vía descendente, por medio de la cual, el sujeto que ha producido juicios o que aprende ciertos juicios de su herencia cultural, recibe la influencia, en sentido inverso, de los juicios que afirma como verdaderos sobre su proceso intelectual y sobre su forma de experimentar. Este es un camino que va desde la afirmación de la realidad hacia la experiencia. Los juicios que se consideran correctos –que se convierten en creencias en el sentido de que pasan a formar parte de un sustrato de afirmaciones que se vuelven incuestionables- inciden y de alguna manera modelan el proceso de comprensión intelectual y la forma en que son percibidas empíricamente las cosas por un sujeto o un grupo.

Ambas vías están articuladas dialógicamente, de manera que la vía ascendente incide en la vía descendente y la vía descendente, en la ascendente. Por esta relación dialógica, las experiencias, comprendidas, reflexionadas y afirmadas como realidad pueden modificar los juicios recibidos que a su vez moldean los esquemas intelectuales y las modalidades de la experiencia que a su vez inciden en las nuevas intelecciones y la nueva reflexión que genera nuevos juicios.

There is a way in which judgment exercises a control which reaches back through understanding to pattern our experiencing. And there is a way down which is characteristic of belief...”



Para el campo educativo estas dos vías son importantes puesto que la vía ascendente constituye la del aprendizaje por descubrimiento del educando a partir de las experiencias de aprendizaje que se plantean y la vía descendente constituye la vía del aprendizaje de la herencia cultural en la que se encuentra inmerso. Lo importante es captar por una parte, la existencia e importancia de ambas vías para lograr una educación integral, y por otra parte, la relación dialógica y recursiva entre ambas vías del conocimiento. Es necesario también que se recupere el valor del aprendizaje de la herencia, pero como un conjunto de juicios y creencias que deben ser propuestos para incidir en una búsqueda inteligente y en un enriquecimiento de la experiencia, más que como una sucesión interminable de datos que deben ser aprendidos de memoria y aceptados como verdad sin el menor cuestionamiento.

Múltiples operaciones, tres niveles, dos vías. Esto es el proceso dinámico, complejo y misterioso del conocimiento humano, que solamente es objetivo si se produce desde una consciencia educada en la autenticidad.

3.6. El conocimiento de la realidad: Tipos de conocimiento.

“Exigencias diferentes hacen surgir modos diferentes de operación consciente e intencional; y modos diferentes de dicha operación hacen surgir campos diferentes de significación...Hay una exigencia sistemática que separa el campo del sentido común del campo de la teoría.

En general, estos dos campos se refieren a los mismos objetos reales. Pero estos objetos son considerados desde puntos de vista tan diversos, que sólo se los puede relacionar si se pasa de un punto de vista a otro”.

(LONERGAN, 1988; p. 84)

Además de dos vías en el conocimiento, existen diferentes tipos o modalidades a las que Lonergan llama “campos de significación”. En su obra “Método en Teología” (cap, 3), son tratados tres campos principales de significación o tipos de conocimiento que son: el campo del sentido común, el campo de la teoría y el campo de la interioridad.

Como se afirma en la cita anterior, estos campos nacen de exigencias diferentes y de modos diferentes de operación de la consciencia intencional. Se trata pues de las mismas operaciones agrupadas en los mismos niveles y con las mismas exigencias normativas, pero orientadas hacia diferentes objetivos y por ello operando de maneras muy diferentes, aún cuando puedan estar dirigidas hacia los mismos objetos, como es el caso del campo del sentido común y del de la teoría.

Vamos a explorar brevemente cada uno de estos tipos de conocimiento.

3.6.1. Sentido común: el conocimiento de la vida práctica.

“El campo del sentido común es el campo de las personas y de las cosas en sus relaciones con nosotros...Llegamos a conocerlo, no aplicando algún método científico, sino a través de un proceso autocorrectivo de aprendizaje...”

(LONERGAN, 1988; p. 84)

El campo del sentido común se ocupa de la generación del conocimiento que necesitamos todos los seres humanos para poder enfrentar los desafíos que la vida cotidiana nos presenta en el día a día. Desafíos que tienen que ser resueltos de manera práctica, concreta y eficiente y que no requieren de la aplicación de algún método científico, sino de la sabiduría

práctica que se va obteniendo del proceso de ensayo-error –autocorrección– y de la acumulación de insights sobre situaciones concretas, sea por experiencia personal o por el aprendizaje de las intelecciones acumuladas por otras personas que conviven con nosotros o por nuestros antepasados.

Se trata pues, de un conocimiento fundamentalmente práctico y concreto, un conocimiento que se interesa por lo que funciona y resuelve problemas concretos, sin importar por los principios científicos o los fundamentos teóricos de las distintas soluciones. Un conocimiento que relaciona los objetos del mundo exterior con nuestra propia percepción, expectativas, temores, deseos, sueños, interpretaciones subjetivas.

El conocimiento del sentido común es entonces, un conocimiento altamente especializado, pero que no busca generar principios universales sino enseñanzas concretas que pueden llegar a ser incluso contradictorias entre sí –como es el caso de muchos refranes o recetas de remedios caseros para algún malestar físico– pero que si se aplican a ciertos casos específicos, funcionan generalmente bien.

“De lo dicho se sigue, que el sentido común no requiere de un lenguaje técnico y no tiene propensión a un modo formal de hablar. Acepta que se debe decir justo lo que se quiere dar a entender y que se dé a entender justo lo que se dice”.

(LONERGAN, 1999; p. 227)

El lenguaje del sentido común no es un lenguaje especializado sino el lenguaje de la vida cotidiana, lo cual implica por tanto que es poco riguroso y sistemático y que tiene un bajo “control del significado”, es decir, que está sujeto a interpretación y que tiene una alta riqueza connotativa. No existe por tanto “un sentido común” sino el sentido común de cada lugar y tiempo, de cada comunidad y de cada época. Para poder comprender los conocimientos y el lenguaje del sentido común de una sociedad en particular se tiene que vivir dentro de ese grupo humano por un tiempo determinado; solamente de esta manera se podrán captar los matices y distinciones en la manera de ver el mundo, referirse a las cosas y entender el modo en que hay que lidiar con los problemas de la vida cotidiana. Así como para poder establecer una relación entre el mundo del sentido común y el de la teoría es necesario saltar de uno al otro mundo, así también para establecer relaciones entre modos de conocimiento de sentido común de diferentes comunidades, es necesario ir y venir de una a otra lógica de comprensión de la vida.

3.6.2. *Teoría: el conocimiento de la ciencia*

“La exigencia sistemática no solamente plantea preguntas que el sentido común no puede responder, sino que exige también un contexto para las respuestas a esas preguntas; un contexto que el sentido común no puede proveer ni abarcar. Este contexto es la teoría y los objetos a los cuales se refiere están en el campo de la teoría”.
(LONERGAN, 1988; p. 85)

El campo de la teoría nace de la exigencia sistemática a la que el sentido común no puede responder. Porque más allá de los problemas cotidianos y de la manera en que se va aprendiendo a resolverlos, el ser humano se plantea preguntas de carácter universal o general que exceden el campo del sentido común. Porque más allá de la relación de los objetos con nuestra propia experiencia, está la necesidad y la posibilidad de explorar la manera en que los objetos se relacionan entre sí. A esto se dedica el campo de la teoría.

El campo de la teoría se ocupa entonces, de la relación de los objetos con otros objetos, independientemente de la percepción de los sujetos acerca de ellos. Se ocupa de buscar intelecciones de carácter universal, no solamente aplicables a un caso concreto sino a todos los casos del mismo tipo. “Un objeto metálico parecerá más frío que uno de madera que está junto a él, pero ambos tienen en realidad, la misma temperatura...” dice Lonergan (ibid) para ejemplificar el contexto en el que se mueve el conocimiento teórico. Mientras el sentido común se ocuparía de la manera en que sentimos a estos dos objetos –uno más frío, el otro menos- el campo de la teoría se ocuparía de estudiar la temperatura de ambos para compararla y explicar el por qué puede ser que dos objetos tengan la misma temperatura y puedan sentirse de manera distinta.

El campo de la teoría es entonces un campo que se ocupa de lo “universal concreto” y que se expresa en términos técnicos especializados. Los productos del conocimiento teórico son de carácter general y se expresan en un lenguaje que es altamente especializado y que se va construyendo en cada una de las disciplinas científicas. Este lenguaje tiene un “alto control del significado”, es decir, es muy riguroso y exigente en lo que los términos van a significar y tiene por ello una muy baja capacidad connotativa. Se persigue que esté muy poco sujeto a la interpretación, o mucho menos sujeto a la interpretación que el lenguaje del sentido común.

El conocimiento teórico es altamente sistemático, aún cuando se ocupa de estudiar los fenómenos asistemáticos –como es el caso de las ciencias probabilísticas– y requiere del establecimiento y seguimiento estricto de métodos de investigación, indagación, construcción, verificación y formulación de sus resultados.

3.6.3. Interioridad: el conocimiento de la filosofía

“Sin embargo, la fidelidad rigurosa a la exigencia sistemática no hace sino reforzar la exigencia crítica...Con estas cuestiones pasamos de los campos exteriores del sentido común y de la teoría a la apropiación de la propia interioridad, de la propia subjetividad, de nuestras propias operaciones, de sus estructuras, sus normas y sus potencialidades. Dicha apropiación, en su expresión técnica parece una teoría. Pero en sí misma es una intensificación de la consciencia intencional, un prestar atención, no meramente a los objetos, sino también al sujeto y a sus actos en el ejercicio de su intencionalidad”.

(LONERGAN, 1988; p. 86)

Finalmente, de la exigencia sistemática nace la exigencia crítica que nos lleva a las preguntas filosóficas: ¿Qué hago cuando conozco? ¿Por qué esa actividad es conocer? ¿Qué conozco cuando realizo esa actividad? Del planteamiento de estas cuestiones pasamos al campo de la interioridad, dado que no son preguntas propias del contexto de la teoría ni del sentido común. Estas preguntas y búsquedas no aspiran a relacionar los objetos con nuestra propia experiencia ni tampoco a relacionar a los objetos entre sí. Se ocupan más bien de relacionar al sujeto con su propia realidad y su propio modo de operación como sujeto, se ocupan del campo de la consciencia intencional humana.

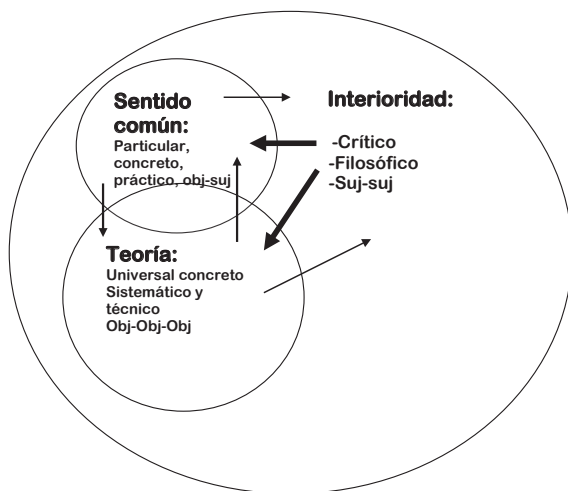
El campo de la interioridad es entonces, el campo propio de la filosofía, tanto como actividad propia de todos los seres humanos que se interesan por su propia realidad como sujetos humanos, como de los especialistas que se dedican con herramientas metodológicas y teóricas ha aportar elementos que ayuden a avanzar en esta comprensión.

El lenguaje del campo de la interioridad, al ser también técnico, es un lenguaje que “parece teoría”, pero que es en realidad, una intensificación de las actividades de la consciencia intencional, es decir, una expresión del prestar atención a las operaciones constitutivas de la estructura del método trascendental. Este lenguaje va expresando de formas cada vez más

profundas, específicas y detalladas, las modalidades de operación de la consciencia, sus normas operativas implícitas y sus riesgos de desviación.

“El retirarse a la interioridad no es un fin en sí mismo.
De ella se regresa a los campos del sentido común y
de la teoría, pero con la habilidad para hacer frente a
la exigencia metódica”.
(LONERGAN, 1988; p. 86)

El campo de la interioridad no es una especie de “torre de marfil” donde se refugian los filósofos y que no tiene nada que ver con la vida humana. Este campo es un campo profundamente “práctico” en el sentido en que se regresa de él hacia el campo del sentido común y hacia el campo de la teoría con una visión enriquecida del método. El camino de autoapropiación es en si mismo un camino de captación progresiva del método y por ello, el regreso de la interioridad al campo del sentido común y de la teoría nos capacita como seres humanos para ver de otra manera ambos campos y para incidir en su progresiva transformación y autenticación a partir de lo que se va descubriendo como formas y exigencias normativas del método en el campo de la interioridad. Del mismo modo, los campos del sentido común y de la teoría pueden incidir en la interioridad al darle nuevas percepciones, herramientas de expresión o conceptualización, preguntas, que enriquezcan el proceso de atención y comprensión de las operaciones conscientes e intencionales.



3.7. Conocimiento de la realidad: el papel de las creencias.

“Es común contrastar la ciencia con la creencia, sobre el supuesto de que toda la ciencia es conocimiento generado inmanentemente y que la creencia está en la frontera de la superstición. Pero si uno ha aprendido alguna ciencia empírica se da uno cuenta de que la mayor parte del tiempo uno toma la palabra del autor o del profesor tal como es dicha. Uno hace los experimentos cruciales, pero no considera necesario repetir cada experimento y cada cálculo. Las creencias tal como aquí las concebimos son en mucho, parte de la colaboración del campo científico como casi en ninguna otra disciplina.”³⁷
(CRONIN, 1999; p. 208)

Normalmente se concibe el conocimiento, sobre todo el conocimiento teórico, se concibe como algo totalmente distanciado e incluso opuesto del campo de las creencias. Sin embargo, Lonergan nos hace notar que el mundo del conocimiento científico está mucho más fundado en las creencias que lo que normalmente pudiéramos imaginar. Para comprender el papel fundamental de las creencias en el campo del conocimiento, es necesario clarificar el qué se entiende por creencias. La idea de creencia no tiene aquí ninguna connotación de fe religiosa, sino que expresa simplemente aquello que se acepta como verdadero, que ya no se cuestiona. Aquello que se asume como cierto a partir no de un proceso de experiencia, intelección y reflexión personal sino desde la base de una fuente confiable. Esta fuente puede ser la de un experto en cierto campo, un amigo, un profesor, un libro, periódico o fuente documental, o incluso un medio de comunicación como la TV, el radio o el cine. Puede ser también la misma comunidad científica a la que se pertenece o la comunidad del lugar donde uno vive o su propia cultura.

Si entendemos de esta manera la palabra creencia, podremos asumir, como decía Ortega y Gasset, que el ser humano vive, “más que en el mundo, en sus creencias”, pues todo lo que aceptamos como verdadero, lo que

37 Traducción libre del texto publicado en inglés que dice: “It is common to contrast Science with Belief, on the assumption that all science is immanently generated knowledge and that belief is on the borderline of superstition. But if you have learned any empirical science you notice see that most of the time you take the author’s or professor’s word for what he says. You do crucial experiments, but you do not find it necessary to repeat every experiment and calculation. Belief as we are using the term is as much part of the collaboration of the scientific enterprise as of any other discipline”.

ya no cuestionamos, es como el piso donde estamos parados y sobre el que vamos construyendo todo proceso de nuevo conocimiento. Esto sucede tanto en el campo del sentido común como en el campo de la teoría. Normalmente, como dice la cita de Cronin, nuestro conocimiento en un campo disciplinar se sustenta en la aceptación de lo que otros han descubierto, experimentado, entendido, comprobado y afirmado. El proceso de avance del conocimiento sería imposible si cada vez que alguien inicia una investigación en un campo, tuviera que verificar personalmente todos los supuestos sobre los que descansa su búsqueda. Es necesario y natural, creer para poder progresar en el conocimiento.

“El conocimiento humano no es, pues, una posesión individual sino más bien un fondo común, del que cada uno puede aprovecharse, si acepta creer, y al que cada uno puede contribuir en la medida en que realice correctamente sus propias operaciones cognoscitivas y reporte con exactitud los resultados”.
(LONERGAN, 1988; p. 49)

Este proceso de avance del conocimiento que se funda en el sustento de las creencias sobre lo que otros han ido aportando y en lo que uno puede si realiza nuevos descubrimientos, aportar, hace que el conocimiento humano no sea una cuestión de acumulación individual sino un proceso histórico que se vuelve común. “Todo lo que sabemos, lo sabemos entre todos” decía Antonio Machado, y esto es totalmente cierto si miramos que el bagaje de conocimientos que se va acumulando y que va progresando-decayendo en claridad, especialización y profundidad, es un fondo común, una propiedad colectiva, una herencia que pertenece a todos los seres humanos y a la humanidad como sujeto colectivo.

“No puedo darle a otro mi entendimiento, pero puedo referirle con verdad lo que he llegado a entender y él puede creerlo...Este es el primer paso, no es dado por la persona que cree sino por la persona a quien se cree... El segundo paso es un juicio general de valor. Aprueba la división del trabajo humano en la adquisición del conocimiento... El tercer paso es un juicio particular de valor. Se refiere a la credibilidad de un testimonio, de una fuente, de un informe... El cuatro paso es la decisión de creer. Es una elección que sigue a los juicios de valor anteriores...El quinto paso es el acto de creer”.
(LONERGAN, 1988; pp. 50-51)

El proceso que define el progreso del conocimiento humano como un patrimonio histórico común, es bastante complicado, pues sigue los cinco grandes pasos que refiere Lonergan en la cita anterior: primero: el que haya gente que ha ejercitado su actividad cognoscitiva correctamente y que está dispuesto a referir y compartir sus descubrimientos con los demás; segundo, el que un sujeto, grupo o comunidad acepte la división del trabajo humano y encuentre que es imposible que todos los sujetos conozcan todos los campos y por ello es bueno que haya gente que se especialice en determinadas disciplinas; tercero, que se analice y acepte la credibilidad de una fuente o de un testimonio –cuando uno va a sustentar sus propios procesos de búsqueda de conocimiento en lo que otros han dicho, estos otros deben ser razonablemente confiables–; cuarto, la decisión de creer y finalmente, el acto de creer que va a sustentar en esta creencia el proceso de búsqueda personal ulterior.

Si analizamos bien, es una mínima parte de nuestro conocimiento o del de cualquier científico experto en un campo, el que se ha generado de manera personal e immanente –a través de su propia evidencia y juicio personal– y es muchísimo más la cantidad de conocimiento que se sustenta en la creencia en el trabajo que otros –contemporáneos o predecesores en la historia– han hecho respecto al campo en que uno trabaja o investiga.

Sin embargo, como las creencias son cosas que se aceptan como verdaderas y ya no se cuestionan, y como es posible que existan creencias erróneas, es necesario también para el progreso del conocimiento, preguntarse críticamente sobre la veracidad de las creencias propias y ajenas. Para hacerlo es necesario analizar tanto las fuentes, como la comunicación de esta creencia, como el mensaje en que se cree. El conocimiento avanza también de manera en que ciertas creencias –conocimientos que por mucho tiempo se han tenido como verdaderos– son cuestionados críticamente y derrumbados por el proceso de un nuevo conocimiento que demuestra ser más pertinente y verdadero y que pone en evidencia la falsedad o la inoperancia de la creencia anterior.

3.8. El método como dinamismo invariante y normativo

“Tal es la unidad y relación de las distintas operaciones.
Es una unidad y una relación que existe y funciona antes
de que busquemos atender a ella explícitamente, entenderla
y objetivarla...”

(LONERGAN, 1988; p. 23)

Llegamos al final de esta apretada síntesis del enfoque lonerganiano acerca del conocimiento. Es conveniente sin embargo, para concluir este recorrido, hablar de las funciones que tiene el método trascendental y de cómo puede ayudarnos a re-pensar radicalmente nuestra manera de comprender el conocimiento de la realidad y la realidad del conocimiento.

Subrayamos primero el carácter trascendental de este método que nos constituye como seres humanos. Se trata de una estructura de operaciones que tiene una unidad y una relación que existen y operan antes de que nosotros tratemos de poner atención a ellas e intentemos comprenderlas, reflexionarlas críticamente, apropiarnos existencialmente. Se trata de un método –un “conjunto normativo de operaciones recurrentes y relacionadas entre sí que producen resultados acumulativos y progresivos”– que nos pertenece porque le pertenecemos, de un método fundante de todos los métodos, del método que somos como sujetos humanos y por medio del cual podemos caminar en búsqueda del conocimiento y de la acción que configuren nuestra vida.

Este método tiene una función normativa, pues implícitamente en su estructura contiene las exigencias de operación para llegar a conocer correctamente, es decir, coherentemente con nuestra estructura cognitiva. Tiene una función crítica, pues su explicitación nos puede ayudar a descubrir las contradicciones que tienen las teorías o aproximaciones al conocimiento y al conocimiento del conocimiento. Posee además una función dialéctica, pues su uso crítico puede aplicarse a cualquier teoría equivocada y descubrir las contraposiciones –los elementos contradictorios, erróneos, obstaculizadores del desarrollo humano– que posee. El método trascendental tiene adicionalmente una función sistemática, porque en la medida en que lo objetivizamos, vamos encontrando un conjunto de “términos básicos y relaciones básicas” que nos ayudan a construir conocimiento sistemáticamente. Esta función sistemática asegura “la continuidad sin imponer rigidez”, pues nos aporta los términos y relaciones básicas, invariantes en todo proceso de conocimiento, sobre las cuales cada sujeto o grupo humano puede ir construyendo su propio conocimiento dentro de un marco amplio y plenamente flexible.

El método trascendental tiene una función heurística, pues no posee las respuestas ni los contenidos del conocimiento de la realidad, sino las claves para poder anticiparnos y emprender la búsqueda de ese conocimiento. El método es el puente, el intermedio entre la ignorancia y el conocimiento. Nos impulsa a dejar atrás la ignorancia y a ir en busca del conocimiento, a explorar todo el mundo desconocido-conocido que está dentro de nuestro horizonte.

Finalmente, el método trascendental tiene una función fundante porque todos los métodos específicos se derivan y tienen referencia a él. De este modo, el método trascendental puede ayudarnos al camino de articulación y diálogo interdisciplinar y transdisciplinar que tanto necesita el mundo complejo de hoy.

A partir de la exploración del método podemos superar y ubicar las visiones parciales de los empiristas, de los idealistas, de los partidarios del realismo ingenuo y aún de los actuales relativistas, para aproximarnos a una visión del conocimiento desde un verdadero “realismo crítico” que no es un punto medio entre el materialismo y el idealismo sino que se sitúa más allá de ambos –dado que entre él y el materialismo, se sitúa el idealismo-. (Lonergan, 1999; p. 31)

Este método es paradójicamente invariante pero dinámico. Invariante en tanto que está presente en todos los seres humanos de todos los tiempos y de todas las culturas. Dinámico en el sentido de que está en permanente operación, desarrollo, progreso-decadencia, diferenciación, integración, búsqueda de autenticación. Es un movimiento siempre presente en la vida de los seres humanos que buscan incorporarse al proceso de humanización a partir del proceso de hominización.

El método trascendental es una invitación. Una invitación, en su dimensión cognitiva, hacia la conversión intelectual, que significa el gran salto, la gran reorientación desde la perspectiva del conocimiento como actividad simple similar al ver “lo que está ahí, afuera, ahora” hacia la concepción del conocimiento como un proceso complejo de búsqueda de juicios “virtualmente incondicionados” que nos permitan conocer la verdadera realidad y la realidad de la verdad, dentro de un marco humano que trasciende las visiones dogmáticas que sustentan la posesión de LA VERDAD, pero que nos aporta un conjunto de criterios para poder aproximarnos progresivamente a la afirmación de juicios verdaderos: contingentes, condicionados y por eso mismo humanamente verdaderos.

Capítulo 4

Complejidad y humanización del conocimiento en y de la Educación

“Los hombres de una cultura, por su modo de conocimiento, producen la cultura que produce su modo de conocimiento. La cultura genera los conocimientos que regeneran la cultura”.
(MORIN, 2001; p. 25)

“Si queremos conocer la situación presente de la humanidad en general y la crisis de nuestra cultura en particular, debemos darnos cuenta del hecho de que hemos tenido éxito y hemos fallado exactamente por la misma razón, a saber por nuestro modo de racionalidad”.
JERZY A. WOJCIECHOWSKI

“Esta especialización 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. Dice que tuvo mucha suerte por tener a su alcance una serie de volúmenes que comunicaban una captación de la totalidad. En cambio, dice, 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 pudiera sobrevivir en las presentes estructuras de currículos universitarios y exámenes obligatorios”.
(LONERGAN, 1998; p. 44)

Apuntábamos en el primer capítulo de esta tercera parte de nuestro recorrido, que el conocimiento es un elemento central en el proceso educativo y que incluso hoy por hoy, parece ser el elemento más importante. Por ello podríamos afirmar que la visión de conocimiento imperante en nuestra sociedad y en nuestro sistema educativo es una de las principales responsables de la crisis en que nos encontramos en la actualidad.

Como bien apunta Wojciechowski, nuestro éxito y nuestro fracaso como humanidad podrían atribuirse con igual porcentaje de responsabilidad, a nuestro modo de racionalidad. Es indudable que los grandes avances de la ciencia moderna y los impresionantes desarrollos tecnológicos que rodean hoy la vida cotidiana de millones de seres humanos –los millones que tienen acceso al desarrollo y no se encuentran excluidos del proceso humano– no podrían ser posibles sin el avance enorme que ha tenido el conocimiento humano en todos los campos en los últimos siglos. Sin embargo, también parece hoy en día indiscutible, que la gran crisis ecológica, la crisis de empobrecimiento y el riesgo de autodestrucción de nuestra especie, elementos que también nos circundan en el mundo actual, son igualmente responsabilidad del modo concreto en que se ha concebido el conocimiento y de la manera en que se está construyendo y distribuyendo el conocimiento en el mundo.

De manera que el saber, es un elemento que hoy en día se articula con el tener y el poder –conocimiento, capital económico e influencia política– y regenera constantemente la crisis que envuelve a nuestro mundo en esta “era de hierro planetaria”. La educación obviamente no es ajena a este proceso tanto en el lado del círculo del éxito que ha generado el conocimiento –avance científico y tecnológico–, como en el lado oscuro del círculo del fracaso social y humano –crisis ecológica, empobrecimiento, riesgo de autodestrucción–, dado que así como “toda educación genera una visión de ser humano que la genera”, también “toda educación genera una visión de conocimiento que la genera”.

Porque decíamos en ese primer capítulo que tanto el desarrollo que se va generando a partir de la praxis del conocimiento humano a lo largo de la historia y que va configurando el enorme bagaje de conceptos, ideas, leyes, explicaciones, juicios verdaderos que se acumulan como herencia de la humanidad, como el desarrollo de la visión que se tiene de lo que es el conocimiento y de las condiciones que debe cumplir un conocimiento para ser validado en una sociedad determinada, son elementos que están articulados dialógicamente con el proceso educativo. De este modo, detrás de todo proceso educativo hay una visión del conocimiento desde la cual se persigue formar a las nuevas generaciones y un conjunto de conocimientos que se persigue que estos aprendan para integrarse de mejor manera a la sociedad y la cultura a la que pertenecen. De este modo funciona lo que afirma Morin respecto a que la cultura genera los conocimientos que regeneran la cultura, ya que la educación es una parte fundamental de todo sistema cultural.

Pero el problema que genera el lado oscuro del fracaso de nuestra racionalidad, que ha sido abordado de manera bastante amplia en los dos capítulos anteriores en que presentamos la visión crítica de Morin y de Lonergan sobre la racionalidad imperante, podría ser sintetizado en la frase de Lonergan que encabeza este capítulo: La dinámica de especialización del conocimiento que en principio es un asunto sano de división social del trabajo entre los seres humanos, dado que es imposible que todos los sujetos se dediquen a cultivar todos los campos del saber, se ha vuelto un problema porque se ha convertido en una carrera ciega y dispersa en la que, como afirma Morin: “vamos sabiendo cada vez más acerca de las partes y volviéndonos cada vez más ignorantes acerca del todo” que constituye el mundo humano. El reflejo de este problema de hiperespecialización ciega y dispersante en la educación, se puede ver claramente en la dinámica que ha convertido el proceso educativo en un enorme archivo de información dispersa que se transmite al estudiante de la misma manera desarticulada, dejándole la tarea de armar en su mente este confuso rompecabezas que ni los profesores pueden armar. De esta manera, cada asignatura, cada disciplina va corriendo por un eje paralelo y totalmente ajeno y separado de las demás, cada una ocupada frenéticamente de añadir cada vez más y más contenidos pues la producción de nuevo conocimiento no cesa, haciendo, como decía Einstein, imposible la labor y la supervivencia de la inteligencia. La única inteligencia que se desarrolla es una inteligencia práctica que podríamos llamar “inteligencia escolar”, que se ocupa de desarrollar estrategias, no para aprender ese cúmulo enorme de conocimientos, no para construir una visión articulada de ellos ni una interpretación o una crítica de los mismos, sino para “aprobar cursos y materias”, para “pasar exámenes” y para ir pasando por el sistema educativo en sus distintos niveles con los menores problemas posibles. Sin embargo, esta visión de la educación como un campo de fragmentos de contenidos desarticulados genera un proceso educativo desarticulado y desarticulante que al final se convierte en un proceso sin sentido que se toma simplemente como una manera de obtener “legitimación social” mediante un título o un certificado. Un sistema educativo basado en esta visión del conocimiento, genera sin duda una visión también distorsionada del saber y contribuye a reforzar esta tendencia desarticulada, simplificadora y cada vez menos significativa para los estudiantes y para la sociedad en general en la que el conocimiento es simplemente información que se capta por los sentidos y se desecha de inmediato, seleccionando solamente de ella, los datos que “sirven” para algo práctico. Este círculo vicioso envuelve hoy a una sociedad que presiona a las instituciones educativas

para enseñar “cosas útiles”, es decir, “que sirvan” a los educandos –servir significa, servir para ganar dinero o para volverse un consumidor más activo en el mercado– y un sistema educativo obsesionado por responder a esta perspectiva pragmática, reforzando la percepción social de que los conocimientos “teóricos” deben desecharse y que solamente se tiene que valorar el conocimiento “práctico” y “útil”.

De esta manera, se da en nuestra educación actual una doble dinámica igualmente desviante del proceso de construcción de auténtico conocimiento: por una parte la hiperespecialización genera esta idea de educar como transmitir la mayor cantidad de conceptos o información posible –la más actual, la más novedosa, sin importar si es la más sólida o la más pertinente– y se genera esta dinámica de currículos dispersos y sobrecargados y exámenes obligatorios de la que hablaba Einstein, haciendo imposible el cultivo de la inteligencia. Pero por otra parte, se da un segundo nivel de degradación del conocimiento al seleccionarse de ese cúmulo de información a transmitir de manera aislada, solamente o prioritariamente la información de carácter práctico, funcional, utilitario, la que sirve para preparar “repuestos capaces” para el sistema de mercado, que requiere en su mayor parte, gente que sepa “hacer” y no personas que sepan “pensar”. De esta manera, la idea de Montaigne de que es “más importante una mente bien hecha o bien ordenada que una mente bien llena”, se vuelve la antítesis de la educación actual en la que se pretende tener “cabezas bien llenas” y además, bien llenas de cosas prácticas que no impliquen demasiado pensar, pues la posibilidad de pensar se concentra en los que tienen el acceso a la riqueza económica y al poder político y social.

Nuestra propuesta tiene que ver con generar un proceso que nos permita “repensar” el fenómeno educativo a partir del replanteamiento de sus bases –ser humano, conocimiento, ética, sociedad–, con la ayuda de dos grandes pensadores que han abierto caminos nuevos a partir de este diagnóstico de la crisis contemporánea. El propósito de este replanteamiento tiene que ver con generar una propuesta de reforma profunda de la educación que la ponga al día, lo cual no consiste sin duda en simplemente añadirle elementos novedosos –tal como se entiende a veces la actualización en esta visión educativa distorsionada– sino en reconstruirla de fondo, sustentándola en los nuevos cimientos que vamos descubriendo.

En el caso específico del conocimiento en la educación, vamos a plantear en este capítulo algunos elementos que pueden ayudarnos a este replanteamiento y orientar un camino posible hacia la reconstrucción. Lo haremos del mismo modo que en el apartado anterior sobre la visión del ser humano, es decir, guiándonos por los dos ejes de reflexión que

constituyen la mirada –complejidad– y el horizonte –humanización– que desde nuestra apuesta, deben guiar el proceso educativo. Al igual que en ese apartado anterior, resultará imposible agotar aquí toda la riqueza de los planteamientos epistemológicos de Morin y Lonergan y plantear exhaustivamente todas las implicaciones que estos planteamientos pueden tener para la educación. Haremos sin embargo el trabajo de “abrir un nuevo campo de exploración” y dejar algunos caminos señalados para que puedan ser recorridos en posteriores trabajos. Como dice bien Morin, toda obra tiene que tener clara consciencia de ser un producto inacabado, al que se tiene que delimitar y concluir pero sin pretender que se ha logrado agotar la reflexión. Pasemos pues a explorar este campo de la transformación educativa que parte del cambio en la visión acerca del conocimiento.

4.1. Complejidad: Primera dimensión para la transformación de la visión del conocimiento en Educación

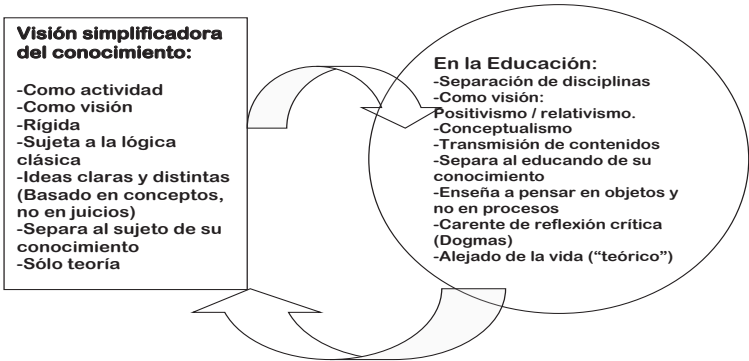
“Tenemos pues, tres problemas fundamentales respecto a la educación contemporánea: Primero, está el problema de las masas, la manera de educar a todos. Segundo, está el nuevo aprendizaje, que no es meramente un añadido a los antiguos temas, sino su transformación de una u otra manera –y funciona de manera diferente en los distintos campos–. Finalmente, está el problema de la especialización: el nuevo conocimiento es gigantesco, está dividido y no se ha asimilado”.
(LONERGAN, 1988; p. 45)

“Lo que enseña a aprender, eso es el método. No aporto el método, parto a la búsqueda del método”.
(MORIN, 1981; p. 27)

Como en el caso de la visión de ser humano que sustenta nuestra educación, el problema de la visión del conocimiento que está detrás y se genera a través de la educación consiste fundamentalmente en que esta visión se ha construido desde la racionalidad simplificadora que domina nuestro mundo científico y cultural. Es así que el problema de las masas –la necesidad de educar a una enorme cantidad de seres humanos con buena calidad–, el problema del nuevo conocimiento que “es gigantesco, está dividido y no se ha asimilado” y el problema del “nuevo aprendizaje” que no consiste en hacer un “añadido a los antiguos temas” sino en “su transformación”, siguen siendo problemas vigentes hoy día, a más de

cincuenta años de su planteamiento por Lonergan, debido a que no se ha podido superar esta visión simplificadora y reductora del conocimiento y no se ha logrado generar un nuevo fundamento de la educación que pueda revertir este proceso.

En los dos capítulos previos hemos presentado ya una caracterización de la visión simplificadora del conocimiento. Hagamos una breve síntesis para describir cómo se ha reflejado y se refleja esta visión en nuestra educación. Veamos de entrada el siguiente esquema que nos puede ayudar a visualizar este primer planteamiento:



El problema principal de la simplificación del conocimiento es, para Lonergan, la persistencia de las distintas corrientes filosóficas y de nuestra visión del sentido común en considerar el conocimiento como una actividad y no como un proceso complejo, y plantear además que esta actividad simple es equiparable a la visión, es decir, que conocer es como “ver lo que está ahí, afuera, ahora”. De alguna manera Morin coincide en esta afirmación, dado que es muy insistente en señalar que no es posible sostener que el ser humano puede conocer haciendo un “retrato fiel y exacto” del exterior sino que todo conocimiento “es una traducción” de la realidad externa.

De este problema esencial de concepción del conocimiento se desprende una visión errónea de objetividad que consiste en “ver correctamente, lo que está “ahí, afuera, ahora”, dejando de lado o despojándose de la propia subjetividad que distorsiona ese mirar correctamente”, lo cual quiere decir, llevado al extremo, que conocer consiste en mirar y conocer objetivamente es mirar correctamente sin la interferencia del sujeto que mira. A partir de esta visión distorsionada de la objetividad se entra en

una dinámica que trata de establecer, del modo más estricto y riguroso posible, las “reglas del conocimiento objetivo”. Estas reglas básicamente son de carácter lógico y metodológico. Nos encontramos entonces como resultado, con una visión de conocimiento que es rígida y excluyente y que se centra en “EL método científico” –reglas metodológicas para conocer– y en la lógica clásica –que es disyuntiva y simplificadora por su propia naturaleza–, es decir, en reglas inflexibles de pensamiento y en reglas inflexibles de procedimiento. Las reglas metodológicas expresadas en el llamado “método científico”, excluyen o menosprecian cualquier otro método de investigación que se aleje de sus postulados inflexibles. Las reglas lógicas expresadas en los principios de la lógica formal, excluyen o menosprecian cualquier posibilidad de otros modos de pensamiento que pueden ser a-lógicos o aún ilógicos.

Este esfuerzo por definir y seguir las reglas del conocimiento “objetivo” nos ha conducido a considerar como conocimiento, exclusivamente al conocimiento teórico-científico –sustentado en la visión del método científico único– y a rechazar y combatir toda forma de pensamiento alternativo, desde el pensamiento del sentido común que se ve como inferior, hasta el pensamiento mítico que se considera signo de atraso cultural y de superstición.

El tipo de conocimiento que se deriva de este proceso sustentado en la concepción simplificadora del conocer, está sustentado fundamentalmente en conceptos e ideas y no en verdaderos juicios de hecho, como trataremos de explicar más adelante.

En el campo educativo este proceso distorsionado del conocimiento se expresa en currículos dispersos que están contruidos sobre la base de la hiperespecialización y la total separación de las disciplinas, teniendo como meta de calidad la acumulación de contenidos en cada una de ellas bajo el principio de que el sujeto más educado es el que “sabe” más cosas. Es indudable que la perspectiva del conocimiento como visión está vigente en el mundo de la educación y que la noción de una objetividad como desarraigo del sujeto respecto a su propio conocimiento es algo también operante en el día a día de las aulas.

Esta perspectiva del conocimiento como acumulación de ideas o conceptos “objetivos”, se traduce en una concepción de la actividad docente como transmisora de contenidos y en una enseñanza conceptualista y memorista, que busca el almacenamiento de información considerada como verdadera porque viene en los libros de texto. En el mejor de los casos, los procesos de enseñanza-aprendizaje tratan de buscar la comprensión por parte de los estudiantes, de los conceptos centrales del curso, pero

no llega a la promoción de una auténtica reflexión crítica sobre ellos. En general la escuela y la universidad enseñan a pensar en objetos simples y no en procesos complejos y lo hacen de una manera que se concentra en los aspectos formales del análisis de esas cosas –conceptualización, formulación adecuada– pero no en la realidad de las cosas y en la relación de esa realidad con otras realidades contextuales. A esto se refieren muchas veces educandos y educadores cuando dicen que los conocimientos que se imparten son demasiado “teóricos” –quieren decir, fríos, meramente formales, descontextualizados, desarraigados de la humanidad que los produce–, lo cual ni implica que en realidad en las aulas se genere verdadero pensamiento teórico –explicativo, que busca lo universal concreto, la relación de unos objetos con otros independientemente de nuestra percepción de ellos–, como sería deseable.

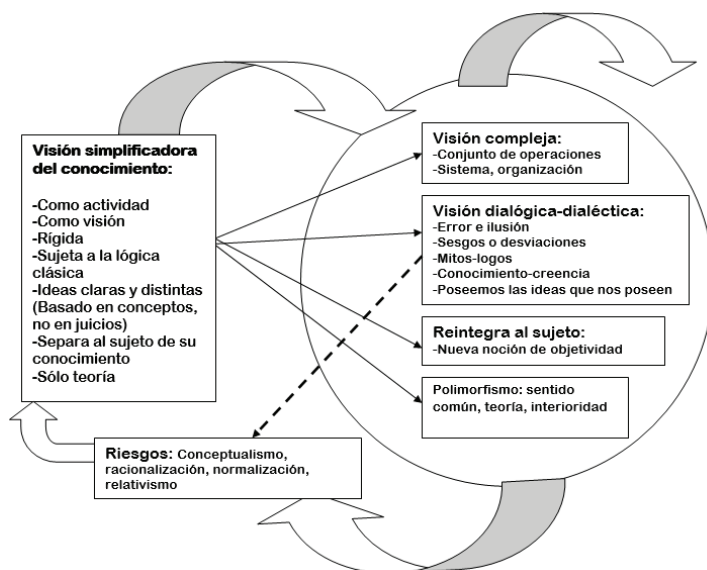
De esta manera, el conocimiento desarraigado del sujeto humano que lo produce y del sujeto humanidad para el que se produce, se llama en la educación conocimiento “teórico” lo cual produce un rechazo de educandos y educadores a la teoría. A este rechazo de responde, no mediante un profundo replanteamiento de la visión de conocimiento y una reestructuración curricular que devuelva la vida al conocimiento teórico verdadero y que arraige nuevamente al ser humano en él, sino con un proceso de degradación pragmatista del conocimiento, que va convirtiendo los contenidos de la educación en simples “ideas o recetas prácticas”, fácilmente asimilables, que no requieren de pensamiento crítico y que tienen una evidente aplicación utilitaria. Este proceso, como ya hemos dicho se refuerza en el contexto de una sociedad consumista y utilitarista que premia este tipo de educación porque resulta funcional al sistema.

La carencia de reflexión crítica y la visión conceptualista de la educación, embonan perfectamente con una visión positivista de lo educativo que promueve esta “monometodología” que se sustenta en que el conocimiento válido es el que se verifica empíricamente –mira y revisa la mirada correcta– y que no existe otra manera de conocer. En el mejor de los casos, esta visión lleva a una educación en la que los estudiantes verifican empíricamente en el laboratorio lo que dicen los libros y en ocasiones logran comprender el fenómeno estudiado; en la mayoría de las ocasiones, se aprenden los principios científicos y las leyes que explican los fenómenos naturales, simplemente como “dogmas incuestionables”.

En el campo de las ciencias sociales y humanas, esta visión del conocimiento como ideas y conceptos, lleva fácilmente al relativismo. Porque si conocer es “ver lo que está ahí, afuera, ahora” y en las cuestiones sociales y humanas que son subjetivas, no existe la posibilidad de que todos veamos

los fenómenos de la misma manera, entonces no existe nada que pueda afirmarse como verdadero y todo depende de cómo lo mire cada sujeto. “Todo es según el color del cristal con que se mira” o “cada quien tiene su verdad” sobre los asuntos humanos, históricos y sociales; esta parece ser una realidad muy actual en las aulas, que se deriva de esta visión errónea del conocer.

La escuela entonces enseña conceptos que en el caso de las ciencias naturales son dogmas de fe porque se han verificado empíricamente y en el caso de las ciencias humanas y sociales son simples “puntos de vista” o “discursos” más o menos coherentes y atractivos. Pero la verdad está totalmente ausente de los procesos educativos, porque a ella se llega a través de la reflexión crítica y de la afirmación de juicios virtualmente incondicionados, y estos procesos no son nada frecuentes en nuestras aulas.



El primer gran paso necesario a partir de esta situación prevaleciente respecto al conocimiento en la educación, es el paso de la visión simple a la visión de complejidad. Este primer gran paso tiene varios componentes que es necesario tener claros para poder construir una estrategia integral que ayude a lograr esta reforma profunda del conocimiento que genera/es generado por la educación contemporánea. En el esquema anterior ve-

mos estos componentes: la transición de una visión simplificadora a una noción operativa compleja, el cambio hacia una visión dialógica-dialéctica del conocimiento, el paso hacia la reintegración del sujeto cognoscente en su propio conocimiento y, finalmente, la comprensión del polimorfismo del conocimiento y la articulación de los distintos tipos de conocimiento en el proceso educativo.

El paso de la visión simple a la de complejidad, requiere en primer lugar de una transición que nos lleve a considerar al conocimiento no como una actividad simple similar al ver, sino como un proceso complejo al que Lonergan entiende como un “esquema normativo de operaciones recurrentes y relacionadas entre sí que producen resultados acumulativos y progresivos” y que Morin concibe como una organización sistémica que comprende desde la computación unicelular, la computación animal de la estructura humana, la computación cerebral y el proceso de cogitación único en el cerebro humano que es bihemisférico y triúnico.

El proceso de conocimiento en la educación se enriquecería enormemente y apuntaría hacia la construcción de procesos de aprendizaje realmente relevantes y significativos si incorporara la visión bihemisférica del cerebro humano como gran “solucionador de problemas” (GPS) y tratara explícitamente de desarrollar los procesos intelectuales propios de ambos hemisferios con igual interés e intensidad. El desarrollo del pensamiento analógico, intuitivo y creativo propio del hemisferio derecho se encuentra en enorme desventaja dentro de un sistema educativo racionalista que ha privilegiado siempre los procesos de pensamiento lógico, racional, lineal y llegado a considerar que la única inteligencia es la “inteligencia lógico-matemática” (cfr. Gardner, 1993^a y b). Un gran avance sería entonces la introducción enfática y sistemática de una nueva visión del conocimiento que articule el potencial de ambos hemisferios. Esto no consiste en la introducción “complementaria” de cursos de creatividad o de talleres de expresión artística en el currículo sino en el replanteamiento global del mismo para introducir otra forma de concebir el conocimiento y de trabajarlo en el aula, para que en todas y cada una de las asignaturas se construyan procesos de aprendizaje que potencien de manera inseparable ambos tipos de pensamiento.

La introducción simultánea de la visión del cerebro como entidad “triúnica” en la que la razón, la emoción y la pulsión están interactuando de manera concurrente, complementaria y en ocasiones antagonista en el educando y el educador, sería otro requisito para cambiar la perspectiva del conocimiento en la educación y empezar a hablar de un conocimiento verdaderamente humano. El conocimiento se construye con razón, pero

también con pasión y emoción, también incluso con una dosis de pulsión irracional. Incorporar la dimensión emocional y la dimensión pulsional-animal del ser humano al conocimiento, sería reencarnar el conocimiento y darle nuevamente forma humana, contenido humano. Esto haría que se pudiera superar esa falsa visión de lo “teórico” –falsamente teórico como ya dijimos– como algo que no es atractivo para el educando y que además no tiene relación con su vida y con la vida de la comunidad. Un proceso de aprendizaje que involucra la pasión, la emoción, la pulsión y la razón del educando sería sin duda un proceso de aprendizaje significativo donde el conocimiento más teórico –verdaderamente teórico– movería todo el mundo del estudiante y ampliaría sin duda su horizonte humano.

Un cambio de perspectiva en relación al conocimiento que tomara en cuenta además el análisis del mito y del pensamiento mítico en la vida de nuestras sociedades humanas y que articulara de manera armónica aunque señalando su tensión, este tipo de pensamiento con el pensamiento científico-racional que se persigue enseñar, sería un conocimiento mucho más vivo, que hablaría más en profundidad al educando y que llegaría hasta esa parte del “inconsciente colectivo” que todos compartimos como especie humana, haciéndolo sentir más plenamente cohesionado con su propia naturaleza.

El análisis del mundo de las ideas como un mundo que tiene vida propia y que se rige por sus propias dinámicas, considerando el modo en que muchas veces los seres humanos “somos poseídos por las ideas que poseemos”, sería un elemento fundamental para desterrar la visión dogmática que hace que se sigan corrientes teóricas hasta convertirlas por su cerrazón en verdaderas ideologías inmovilizadoras. Este análisis sería sin duda un elemento revitalizante de toda la dinámica de la educación en sus distintos niveles y ayudaría a generar la consciencia respecto a la necesidad de contar con teorías y propuestas científicas abiertas a la crítica y a la constante autocorrección. No es fácil que el estudiante, habituado a ver los conocimientos como “cosas cerradas y acabadas” tal como se le presentan en la educación conceptualista actual, caiga en la cuenta de esta naturaleza dinámica del conocimiento, siempre abierto a futuras correcciones y críticas.

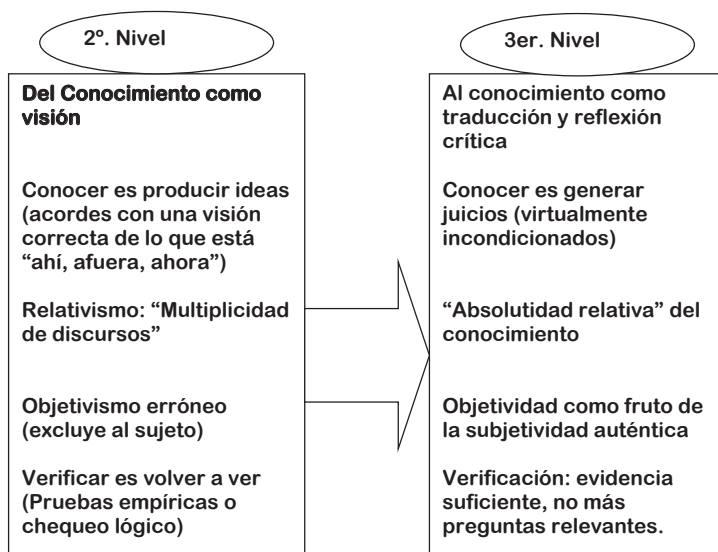
La visión del método trascendental descrito por Lonergan, aportaría una perspectiva holística y heurística que ayudaría a formar esta visión compleja del conocimiento tan urgente en nuestra educación contemporánea. El conocimiento que no es una actividad sino todo un conjunto de actividades de distinta naturaleza –empírica, intelectual, reflexiva-racional– que producen resultados que van conformando acumulativamente

una herencia pero que además son progresivos en su claridad, profundidad, pertinencia y veracidad, es indudablemente muy distinto al conocimiento monótono y formalista que se aprende hoy en día en las aulas.

La perspectiva de que la experiencia empírica es muy importante en el proceso cognitivo pero que experimentar no es conocer, que la generación de comprensión inteligente es básica en todo proceso de conocimiento pero que “hacerse una idea de algo” no es conocer y la clara afirmación de que la reflexión crítica y la generación de juicios de hecho es una fase indispensable para cerrar el proceso de conocimiento, pero que no es conocimiento por sí sola dado que requiere de experiencia empírica y comprensión inteligente para realizarse, representa sin duda una verdadera “revolución copernicana” en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que solamente cuando se ha llegado a vivir en la experiencia propia, es posible de valorar en toda su trascendencia.

En este cambio de perspectiva –verdadera conversión intelectual la llama Lonergan, respecto del conocimiento, es fundamental la comprensión acerca de la necesidad de distinguir y realizar el paso del segundo al tercer nivel de consciencia. La transición definitiva en nuestra visión sobre lo que es conocer, depende de esta transición que nos lleve a superar la concepción de que el conocimiento es un proceso que termina con la generación de “ideas claras y distintas” sobre las cosas que están “ahí, afuera, ahora” y a asumir plenamente, desde nuestra propia experiencia de autoafirmación como sujetos cognoscentes, que el conocimiento es un proceso que solamente culmina con la “aprehensión de lo virtualmente incondicionado” que se expresa en un juicio de hecho probablemente verdadero o verdadero con plena certeza.

Esta transición fundamental incluye la comprensión plena de que un juicio no es una oración o una expresión, es decir, que un juicio no es la expresión de una afirmación o negación sobre la verdad de algo sino el contenido de esta expresión que es un “incondicionado virtual”, es decir, un condicionado cuya totalidad de condiciones se ha cumplido. Se puede expresar de la misma forma una idea afirmativa y un juicio de hecho, pero el juicio es la respuesta a una pregunta en orden a reflexionar y la idea no lo es. El juicio es además el contenido de un acto de juzgar y la idea no lo es, pues es el contenido de un acto de comprender. De esta manera, no estamos hablando de juicios en el sentido de ideas que son la conclusión de un silogismo lógico, sino de juicios en el sentido de contenidos de un insight o acto de intelección reflexiva o refleja.



Cuando se ha comprendido esto y se logra dar el paso plenamente –y sumergirnos en la “desconcertante extrañeza” que implica este cambio– se puede trascender el relativismo que se sustenta en que existe una multiplicidad de discursos inteligentes porque hay una multiplicidad de percepciones de la realidad, pero que concluye erróneamente que por ello existe una “multiplicidad de verdades” o que “no existe ninguna verdad”. Se puede también trascender la visión equivocada de objetividad que excluye al sujeto de su propio conocimiento y llegar a la convicción que afirma la “absolutidad relativa” del conocimiento, porque un juicio es absoluto respecto a los datos y la inteligencia y la reflexión crítica que le dieron origen. Porque un juicio es relativamente absoluto pues es una afirmación virtualmente incondicionada –y por lo tanto sujeta a condiciones–.

Esta transición se reflejará indudablemente en el aula donde se trascenderá el conceptualismo y se buscarán procesos en los que el educando aprenda mediante la experiencia que le aporte datos suficientes y relevantes sobre un fenómeno, que sea capaz de formular preguntas adecuadas, de generar o recibir del docente imágenes pertinentes, que llegue a comprender y a conceptualizar para generar formulaciones inteligentes del problema, que pueda hacer preguntas para la reflexión crítica, que sea capaz de reunir pruebas, de ponderar la evidencia, de abrirse a la intelec-

ción refleja y de llegar a un juicio, cuando ya no existan más preguntas relevantes que hacerle al problema en cuestión.

De esta manera, se podrá llegar a afirmar juicios verdaderos que expresen la realidad de las cosas que se estudian, sabiendo lo “absolutamente relativos” que son estos juicios, conociendo las condiciones a las que están ligados y la manera en que se cumplen estas condiciones. Los educadores y los educandos podrán además ser conscientes de la vulnerabilidad o invulnerabilidad de las afirmaciones que se hacen en el aula, en los libros, en internet o en cualquier otra fuente de información.

Una segunda dimensión del paso de la visión simple a la visión compleja es la de la concepción dialógica-dialéctica³⁸ del conocimiento. En la visión simplificadora no cabe la idea de que dentro del proceso de conocimiento pueda existir error o ilusión, que el conocimiento pueda ser ciego a determinadas condiciones o elementos de la realidad. La visión de complejidad concibe el error y la ilusión como elementos permanentemente presentes en todo proceso cognoscitivo y la ceguera ante determinados elementos de la realidad, como un aspecto inevitable dentro del camino para conocer.

Resulta tan evidente y natural la presencia del error en el conocimiento que Morin llega a hacer una primera definición tentativa de la verdad como “el anti-error”, es decir, como el proceso mediante el cual se desvela el error dentro de un problema o proceso. Resulta tan natural la presencia posible de cegueras en el conocimiento que también nos alerta a estar siempre en proceso de vigilancia de estas cegueras e ilusiones y sobre todo, a las cegueras e ilusiones que se producen cuando existe en alguna persona o grupo la actitud de “que posee la verdad” y que “no hay ninguna posibilidad de error en sus afirmaciones”.

Lonergan nos plantea la presencia de “sesgos” o desviaciones³⁹ en la consciencia y nos describe la manera en que estos sesgos nos cierran a la posibilidad de conocer al excluir datos, nuevas preguntas, ciertos actos de intelección, cuestionamientos críticos, sobre algunas realidades a las que el sujeto individual o el grupo son verdaderamente “ciegos”. Hemos hablado ya de cómo la presencia de un “sesgo dramático” de carácter psicológico puede hacer que sobre-opere el censor inconsciente y llevar al sujeto a no experimentar, indagar, entender, reflexionar, juzgar cierto

38 Vamos a usar el término “dialógica-dialéctica” para utilizar la forma convergente –aunque no idéntica– en que Morin –dialógica– y Lonergan –dialéctica– adjetivan los procesos naturales y humanos en los que existen fuerzas opuestas que actúan simultáneamente en un fenómeno y que se influyen mutuamente.

39 Designados con el término Bias, en inglés. Cfr. Capítulos 6 y 7 de Insight.

aspecto de la realidad en la que vive. O como el sesgo individual del egoísmo puede hacer que el sujeto individual excluya preguntas o intelecciones que impliquen tener que renunciar a ciertos intereses individuales o a la comodidad con que se vive. Hemos planteado también que los grupos sociales van desarrollando un “sesgo grupal” que es parecido al sesgo dramático pero que actúa a nivel colectivo, cerrando al grupo completo a la experiencia, comprensión y juicio sobre ciertos elementos de la realidad que no son considerados relevantes o que cuestionan sus excesivos privilegios. O como, finalmente, la humanidad entera puede estar sujeta a un “sesgo general del sentido común” que la lleve a poner la inteligencia práctica como única manera de conocer la realidad y que ciegue a los seres humanos respecto a todo conocimiento que no sea inmediato y útil, conduciendo al “largo ciclo de decadencia” a las civilizaciones.

La visión dialógica-dialéctica del conocimiento tiene que incorporar explícitamente la consciencia de que existen estos posibles sesgos en el modo en que construimos conocimiento los seres humanos.

Por otra parte, la visión tradicional del conocimiento también excluye tanto la idea del mito como la idea de las creencias. El mito es considerado precisamente como lo opuesto al conocimiento, como el anti-conocimiento y la superstición y no como una forma distinta de conocimiento que no solamente fue la forma dominante en las civilizaciones ancestrales sino que existe y sigue estando presente en muchas formas de conocimiento contemporáneo. La creencia por otra parte, es reclusa en el ámbito de lo religioso y no se acepta tampoco que pueda haber creencia en el proceso de conocimiento. Sin embargo, como hemos visto ya al analizar la perspectiva de Lonergan, muy poco del conocimiento es autogenerado o “inmanentemente generado” por los sujetos y la mayor parte se sustenta en conocimientos previos, generados por otro, que se asumen como verdaderos sin cuestionamiento. Si aceptamos que una creencia es una afirmación que se considera verdadera sin ser verificada y sin cuestionarse, entonces vemos que el avance del conocimiento humano se sustenta en buena medida en la creencia.

En el campo educativo, esta visión dialógica-dialéctica introducirá sin duda cambios sustanciales en los procesos de aprendizaje que tradicionalmente se centran en la autoridad del conocimiento que es infalible, carente de posibilidades de error o cegueras o desviaciones, y por extensión, en la autoridad del docente que es el depositario de este conocimiento cuasi-sobre-humano. La introducción de la visión del conocimiento como un proceso sujeto a autocorrección y siempre en peligro de caer en el error o en la ilusión, de generar percepciones falsas si se le mitifica o se

le pone en posición de divinidad intocable, pero siempre en posibilidad de nuevas preguntas y nuevos descubrimientos cuando se le coloca en su justa dimensión humana, reintroduciría la dimensión humana en la educación y haría del proceso de conocimiento una aventura apasionante y significativa para los educandos.

La comprensión de la relación dialógica-dialéctica entre conocimiento y creencias, daría también una perspectiva a educadores y educandos para comprender la dinámica del progreso en el conocimiento y la construcción, desarrollo, declinación y desaparición de paradigmas en las distintas disciplinas, con la consiguiente capacidad para distinguir entre el conocimiento que se puede generar de manera directa –“inmanente”– en el aula y de aquél que se sustenta en lo que es previamente conocido y aceptado como verdadero en un campo determinado. Esta perspectiva puede ayudar también a comprender la manera en que el cuestionamiento crítico puede en algunos momentos, poner en duda cierta creencia o sistema de creencias científicas –y con ello incluso poner en riesgo todo un paradigma– y generar nuevos descubrimientos que cambian las bases sobre las que se sustenta la investigación de toda una ciencia en un determinado momento de la historia.

El conocimiento adquirirá entonces una perspectiva alcanzable por el educando y una lógica incluyente en la que todos los seres humanos están invitados a participar, de manera que el sujeto que aprende –e incluso el que facilita el aprendizaje– dejarán de ser meros espectadores en la historia del conocimiento y podrán visualizarse como actores humildes pero efectivamente co-partícipes de esta aventura humana.

Dentro de esta visión dialógica-dialéctica se encuentra también, y será bueno hacer conciencia de ello, el riesgo permanente de caer en la dinámica del error o la ilusión, de dejarse llevar por los sesgos de la consciencia y caer por ello en la dinámica que destruye el conocimiento auténtico y que se manifiesta en formas cosificantes del mismo tales como la racionalización, el conceptualismo, la normalización del conocimiento de acuerdo a los parámetros convencionales o el relativismo que niega toda posibilidad de afirmación de verdad. Pero esta visión de los riesgos ayudará sin duda a los educadores y a los educandos a mantener una vigilancia crítica y autocrítica en los procesos de enseñanza-aprendizaje para evitar caer ciegamente en estos errores que reproducen y refuerzan la visión simplificadora del conocimiento, como parece suceder con demasiada frecuencia en las instituciones educativas actuales.

En tercer lugar, el paso hacia la visión de complejidad incluye por supuesto la reintroducción del sujeto cognoscente en su proceso de cono-

cimiento, que generará una nueva visión de la objetividad. A esta tercera dimensión dedicaremos un espacio en el apartado siguiente que trata sobre la humanización del conocimiento en la educación.

Finalmente, una cuarta dimensión tiene que ver con lo que aquí llamamos el “polimorfismo” del conocimiento, es decir, con la multiplicidad de formas en las que el conocimiento se desarrolla y se manifiesta en la vida humana. Tradicionalmente se acepta como conocimiento solamente el conocimiento científico y se desecha o desprecia cualquier otro tipo. Sin embargo, el conocimiento se manifiesta, por el “polimorfismo de la consciencia”, en muy distintas formas y campos. Tocaremos ahora las tres formas generales más importantes de conocimiento que Lonergan denomina “campos de la significación” y que son: el campo del sentido común, el campo de la teoría y el campo de la interioridad.

Como habíamos mencionado en el capítulo anterior, el campo del sentido común es el ámbito del conocimiento altamente especializado que tiene que ver con la resolución de problemas de la vida cotidiana y se caracteriza por su interés en lo particular concreto, su carácter práctico e inmediato y su modo de proceder relacionando los objetos con la experiencia del sujeto. El campo de la teoría en cambio, es el campo de conocimiento que tiene que ver con las ciencias y se caracteriza por su interés en lo universal concreto, su pretensión de generalización, su carácter no práctico y su visión de mediano y largo plazo, así como por su modo de proceder en el que se relacionan los objetos entre sí y no con la percepción del sujeto. Finalmente, el campo de la interioridad se caracteriza por relacionar al sujeto consigo mismo, explorando y conociendo las operaciones que conforman la estructura misma del conocimiento y no los objetos; su mirada es también de largo alcance y su carácter no es práctico en el sentido utilitario.

En general, la visión imperante magnifica el papel del conocimiento teórico en la educación —aunque como decíamos, tiende a deformar el sentido de lo teórico—, a mirar despectivamente el conocimiento del sentido común —por considerarlo no ilustrado— y a ignorar prácticamente el campo de la interioridad o a considerarlo un aspecto relacionado con lo mítico, lo esotérico o lo religioso —por no comprenderlo adecuadamente—; Sin embargo habría que introducir en el campo educativo una reflexión sobre estos campos de significación y su posible introducción para un enriquecimiento del proceso de aprendizaje.

El campo del sentido común es el tipo de conocimiento en el que el educando vive su vida cotidianamente —al igual que los educadores— y del que tiene mayor número de experiencias significativas, preguntas,

ejemplos y juicios que indican modos concretos de entender, explicar y resolver problemas que se presentan en la existencia práctica, debajo de los cuales existen principios o problemas científicos, antropológicos, sociológicos o hasta filosóficos. ¿Por qué no tomar entonces el conocimiento del sentido común, que es el conocido-conocido de los educandos como punto de partida para construir desde allí el conocimiento marcado en el currículo?

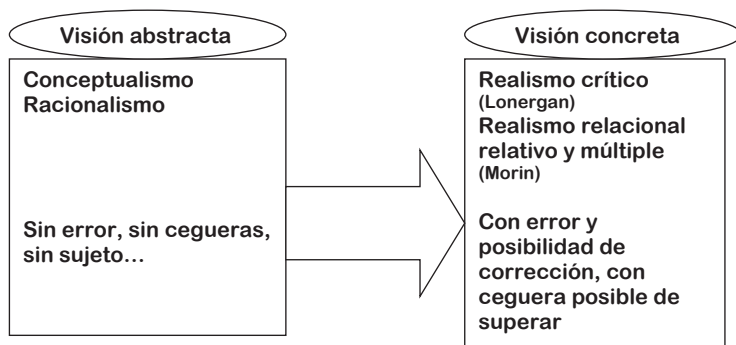
Iniciar el proceso de conocimiento a partir de ejemplos del sentido común y del rescate de lo que el educando ya sabe acerca de ellos, puede ser un buen generador de motivación para el aprendizaje, que aporte algunos datos –que posteriormente habrá que discernir críticamente– y genere un buen número de preguntas para emprender la búsqueda. A partir de estos ejemplos iniciales, se pueden ir tejiendo los conocimientos teóricos, construyendo comprensión de los fenómenos, apoyando el proceso de conceptualización y formulación de las ideas, incentivando la emergencia de preguntas críticas y la reflexión que apoye en el camino hacia el juicio de hecho que concluya el proceso de conocimiento.

El conocimiento teórico auténtico es el que va a tratar de construir explicación de los fenómenos –es decir, relaciones inteligibles entre los objetos o componentes– a partir de preguntas adecuadas, imágenes pertinentes de apoyo, intelecciones que generen ideas, conceptualizaciones que pueda formularse en lenguajes especializados. Sin embargo, este proceso es un proceso que incluye, como habíamos dicho, emoción, pasión, pulsión, posibilidad de acierto y de error o ilusión, afirmación de verdades que nos abran a la realidad o repetición de juicios previos que pueden cerrarnos a la comprensión de los fenómenos y acabar por “poseernos”. En este proceso existe el sentimiento de verdad que nos hace comprometernos con nuestras afirmaciones cuando llegamos a ellas y defenderlas con argumentos pero también con pasión, con pasión sustentada, con argumentos apasionados. Todo esto tiene que ser contemplado en el proceso de conocimiento teórico que se busca comunicar y generar en las aulas para que el proceso sea realmente un proceso de conocimiento.

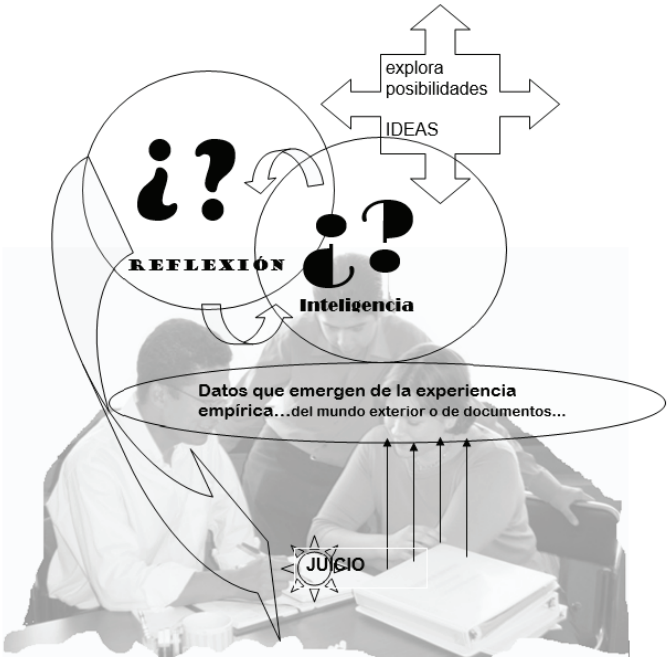
El campo de la interioridad nos hace pensar no solamente en objetos sino pensar sobre nuestro propio pensar, pensar sobre nuestros procesos de pensamiento. De este modo, no se trata de un campo “esotérico” o “religioso” sino de un campo indispensable para que la educación forme educandos no solamente capaces porque poseen muchos conocimientos sólidamente contruidos y pueden aplicarlos

a situaciones concretas, sino que conocen y han ido apropiando su propio proceso de conocimiento, de manera que son suficientemente conscientes de su ser sujetos que conocen como para poder seguir durante toda su vida profesional y personal, generando y regenerando sus propios conocimientos sin la necesidad de depender de un docente o de una institución educativa.

De manera que la introducción y adecuada combinación del conocimiento del sentido común, el conocimiento teórico y el conocimiento de interioridad, será una estrategia importante para revitalizar y volver a hacer significativo el proceso de aprendizaje y para generar personas capaces de generar conocimiento y no solamente poseedores de conocimientos.



Así como en el caso de la visión de ser humano que es generada/generadora de educación, el paso fundamental que se tiene que dar es el que va desde una visión abstracta hacia una visión concreta, en este caso, del proceso de conocimiento. En el punto que estamos ahora tratando, esto implica un “viraje epistemológico” desde posturas conceptualistas y racionalistas hacia una postura “realista crítica” –en el sentido lonerganiano del término– o hacia una postura “realista relacional relativa y múltiple” como la llama Morin, visiones que, como ya hemos dicho antes, sin ser exactamente equivalentes, son profundamente convergentes y pueden ser ambas, muy orientadoras para el proceso educativo.



“Lo que es bien conocido, y precisamente porque bien conocido, no es conocido”.
HEGEL

Este paso fundamental, este “viraje epistemológico” no puede darse sin una profunda y seria “conversión intelectual”, es decir, sin un proceso en el que cada sujeto educador deje atrás el supuesto que lo hace pensar que el proceso de conocimiento es “algo bien conocido” y algo que domina a la perfección por ser su campo de trabajo cotidiano y lo haga, -a partir de la sospecha de que como dice Hegel, precisamente porque se piensa que es algo bien conocido, es seguramente algo que no es conocido-, introducirse en un proceso en el cual experimente en carne propia la estructura dinámica y compleja del conocimiento humano y verifique cómo opera el conocimiento en el ser humano a partir del modo en que opera él o ella misma como sujeto conociendo.

Esto significa hacer un ejercicio introspectivo que le permita descubrir el modo en que experimenta y adquiere datos de la realidad o de su propia consciencia, la manera en que genera ideas a partir de la comprensión de

la ingeligibilidad de esos datos y de la exploración inteligente de posibilidades, del modo en que reflexiona críticamente y llega a la intelección reflexiva que lo hace afirmar un juicio, un “incondicionado virtual”, conociendo las condiciones de esta afirmación y el modo en que se cumplen estas condiciones y sabiendo los límites y alcances de esta afirmación verdadera cierta o probable.

Un ejercicio introspectivo en el que caiga en la cuenta del papel fundamental de las preguntas para la inteligencia y las preguntas para la reflexión para generar el proceso de búsqueda y que pueda distinguir claramente las características de ambos tipos de preguntas y la diferencia fundamental en su estructura y en su finalidad.

Una vez hecho este ejercicio, cuando el educador haya caído en la cuenta de su propio proceso y sea capaz de autoafirmarse con el juicio básico: “yo soy un sujeto cognoscente”, pudiendo argumentar y sustentar esta afirmación, será posible que este educador inicie la reorientación de su visión del conocimiento y pueda facilitar procesos de conocimiento en sus educandos. Pero llegar a esta primera autoafirmación no es el punto final de la conversión intelectual, sino solamente el gran punto de partida, el enorme paso necesario para iniciar el camino con un rumbo nuevo. Esto es lo que hace que el reto sea tan difícil de afrontar, pero precisamente es también lo que lo hace un proyecto profundamente creativo y apasionante, un proyecto por el que vale la pena apostar, invirtiendo el esfuerzo y la constante auto-vigilancia crítica que son necesarios en la vida de todo educador para evitar caer en el riesgo siempre presente, siempre oculto, siempre confortable, de la rutina y la repetición.

4.1.1. La dialógica: transmisión-descubrimiento-construcción del conocimiento en el aula

“El nuevo aprendizaje en que nos interesamos,
no es una mera adición a los antiguos temas,
sino su transformación”.
(LONERGAN, 1998; p. 42)

Un aspecto adicional que surge de este paso desde la visión simple hacia la visión compleja del conocimiento tiene que ver con el “falso dilema” entre transmisión y construcción del conocimiento en el aula, que se ha estado debatiendo durante mucho tiempo entre los estudiosos de la educación. La visión simplificadora tradicional ha sostenido que el proceso educativo consiste en la transmisión de conocimientos del educador al

alumno –visión centrada en la enseñanza-, proceso en el que el educando es un simple espectador u objeto pasivo, un mero receptor de lo que el profesor le enseña.

Esta visión simplificadora tradicional ha sido sustituida en tiempos recientes por la perspectiva que centra el proceso educativo en el aprendizaje y que postula que el proceso en el aula consiste en la construcción del conocimiento por parte del educando que se convierte en un sujeto activo del proceso de su propio aprendizaje. Sin embargo, esta visión parece ser una nueva visión simplificadora que podría llamarse visión simplificadora moderna o visión simplificadora constructivista.

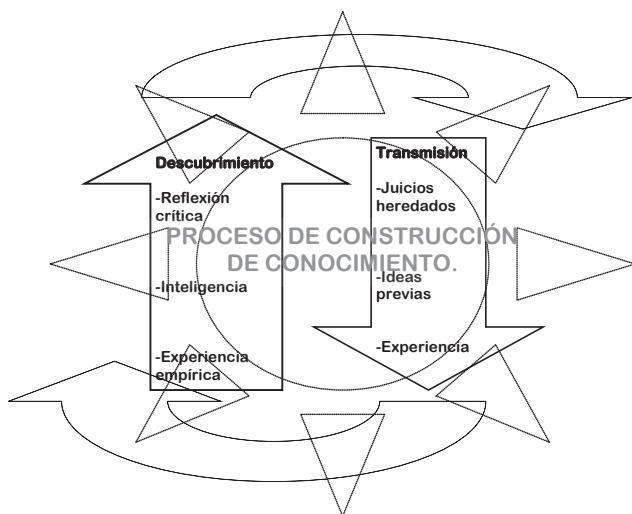
Si en la primera visión se deja al estudiante como un mero receptor pasivo del conocimiento que le llega desde el profesor, en la segunda se deja al docente como un mero promotor de experiencias que pongan al estudiante en situación de construir su propio aprendizaje, pero se le niega toda posibilidad de comunicar o transmitir su propio saber al estudiante. En la primera perspectiva se borra el término aprendizaje por subrayar la enseñanza, mientras en la segunda se proscribe el término enseñanza por enfatizar el aprendizaje. Si bien en el caso de la visión moderna o constructivista se trata de un asunto de énfasis, es cierto que muchas veces en la práctica se cae en el extremo de negar toda posibilidad de transmisión o de enseñanza e incluso se convierte en algo mal visto usar el término enseñanza o enseñar.

Si recordamos la perspectiva lonerganiana del conocimiento de dos vías –“la vía ascendente” (way up) y “la vía descendente” (way down)-, podemos ver que existe una alternativa compleja que nos permite visualizar de una manera más integral el proceso educativo, convirtiéndolo en un proceso de enseñanza-aprendizaje y no solamente en un proceso de aprendizaje o en un proceso de enseñanza.

El proceso de construcción de conocimiento se da en el marco de una interacción constante y dialógica entre la transmisión y el descubrimiento, es decir, entre la enseñanza y el aprendizaje. Juntos, el docente y el estudiante están construyendo el conocimiento siempre en esta interacción en la cual existe una vía ascendente mediante la cual se van recopilando datos y experiencias que se relacionan, se procesan inteligentemente, se reflexionan críticamente y llevan a juicios de hecho, y existe también una vía descendente en la cual existen juicios verdaderos que vienen de la tradición o de la herencia del conocimiento ya construido que se van transmitiendo vía el docente a los estudiantes, proponiendo su comprensión, tratando de que estos enriquezcan la experiencia del estudiante que reiniciará con este enriquecimiento nuevos procesos de descubrimiento.

El educando es entonces un actor esencial, el sujeto protagonista del proceso de su propio aprendizaje, que va construyendo su propio conocimiento a partir de procesos de descubrimiento y de recepción activa de los conocimientos del profesor. El docente es también un actor fundamental, el sujeto que facilita las experiencias de aprendizaje adecuadas para que los estudiantes construyan su aprendizaje por descubrimiento pero que también transmite sus propios conocimientos, de manera que los alumnos puedan construir conocimiento también a partir de esta transmisión o enseñanza. En este proceso, también ocurre sin duda que los docentes aprenden y entran en la vía de descubrimiento a partir del enriquecimiento que les brinda el contacto profundo y vital, desde el “irrestricto deseo de conocer” que es compartido, con sus educandos; y ocurre de igual modo, que el estudiante puede transmitir y llegar a enseñar elementos de la herencia, conocimientos o ideas preconstruídas y aceptadas en la cultura en la que vive, a sus propios compañeros e incluso al docente.

Este es el producto revitalizante de una búsqueda genuina de conocimiento a partir del cambio radical en la visión del conocer que genera el proceso educativo.



4.2. Humanización: Segunda dimensión para la transformación de la visión del conocimiento en Educación

“¿Dónde se halla la sabiduría que hemos perdido
con el conocimiento, dónde se halla el conocimiento
que hemos perdido con la información?”

T.S. ELLIOT

La segunda dimensión para transformar la visión del conocimiento en la educación es la de la humanización del conocimiento. Nunca como en este inicio del siglo XXI se habían dicho y escrito tantas cosas acerca de la paradójica condición del conocimiento humano que se ha convertido en un conocimiento deshumanizado y constructor de procesos de deshumanización en lugar de contribuir al desarrollo pleno del ser humano y de la humanidad. Es así que cada día admiramos nuevos desarrollos, descubrimientos y teorías que se acumulan y desplazan a los viejos modos de concebir y explicar la realidad pero que sin embargo, no hacen la vida humana más vivible, más justa, más feliz, sino por el contrario, contribuyen muchas veces a ahondar la injusticia, la infelicidad o incluso ponen en riesgo la viabilidad de los seres humanos sobre el planeta.

¿Por qué este proceso de conocimiento deshumanizado y deshumanizante? ¿Por qué hoy, en la llamada sociedad del conocimiento se plantean estos problemas acerca de la necesidad de devolver humanidad al conocimiento humano?

Quizá porque estamos más bien en una sociedad de la información, en una sociedad de las ideas mas que en una sociedad del conocimiento. Quizá porque el conocimiento se ha vuelto algo completamente ajeno a la sabiduría y la información se ha alejado dramáticamente del conocimiento. Por ello las preguntas de Elliot: parece ser que en el camino de la información hemos perdido conocimiento y en el camino del conocimiento hemos perdido sabiduría.

La razón parece encontrarse en lo que ya hemos dicho acerca de la incorrecta concepción del conocimiento que desde una perspectiva simplificadora se entiende como conceptos acabados y cerrados que pueden ser fácilmente transformados en mercancía en esta sociedad de consumo en la que se vive hoy. La razón sin duda se encuentra también en que la visión tradicional del conocimiento ha separado al sujeto humano de su propio conocimiento y por ello el ser humano ya no se reconoce en este cúmulo de “conocimiento” acumulado hoy, se siente ajeno a él, se encuentra enajenado por el conocimiento.

4.2.1. Reintegración del sujeto al proceso de conocimiento

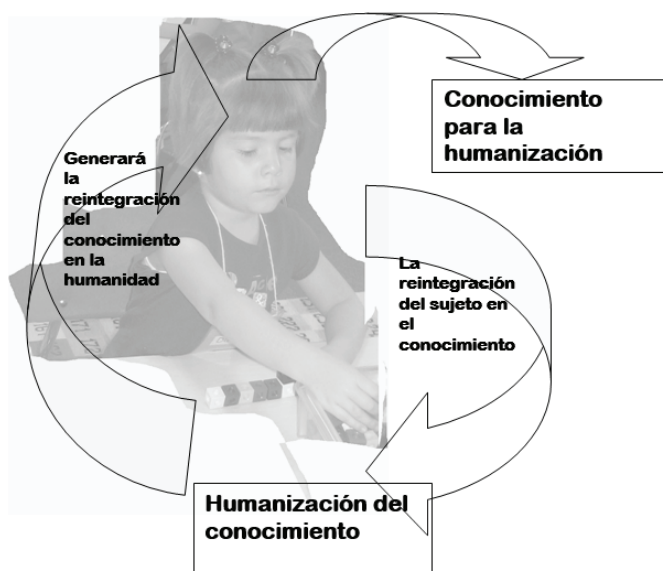
El primer paso fundamental para la humanización del conocimiento es la reintegración del sujeto cognoscente en el proceso de conocer. La complejización de la visión acerca del conocimiento conlleva como ya hemos expresado, una posibilidad natural de reintegración del sujeto a su conocimiento, puesto que concibe el conocimiento como un proceso complejo surgido de las entrañas mismas de lo humano y por tanto, inseparable de él.

El conocimiento nace desde el cómputo celular que nos conforma como seres biológicos y se desarrolla en el cómputo cerebral que se complementa, al acceder al lenguaje, con la cogitación que construye conocimiento explícito, ideas que se saben ideas y se reconocen al ser expresadas como pertenecientes al sujeto que las genera.

En la perspectiva lonerganiana, el conocimiento plenamente humano nace de la actividad compleja de la consciencia que opera de manera empírica, intelectual y reflexiva o racional. La superación de la falsa idea del conocimiento equiparable a la visión, hace que la idea de objetividad se vuelva también una idea compleja y una idea intrínsecamente humana: la objetividad es el producto de la subjetividad auténtica, de manera que no existe conocimiento sin la intervención de la subjetividad. Morin afirma exactamente lo mismo: no hay posibilidad de conocimiento humano sin la intervención de la subjetividad humana que es la que traduce el mundo en ideas, y diría Lonergan, complementando, la que llega a la afirmación de juicios a partir de la intelección reflexiva que es un acto que sucede necesariamente a un sujeto humano.

De esta manera, el cambio de perspectiva sobre el conocimiento que lleva naturalmente a la reintegración del sujeto en el proceso del conocer, constituye el paso fundamental para la humanización del conocimiento.

El reconocimiento del error, de la ilusión, de las cegueras y sesgos del conocimiento como producto plenamente humano, que conlleva así la visión de la imperfección del conocimiento, de la contingencia de todos los juicios que afirmamos -por más que sean absolutos respecto a los datos, la inteligencia y la verificación que les da origen, respecto a las condiciones que se cumplen para ser afirmados-, es otro signo fundamental que lleva a la humanización del conocimiento.



Pero este movimiento de reintegración es doble: puesto que al reintegrar al sujeto humano al conocimiento, estaremos de manera directa incidiendo en la reintegración del conocimiento en el ser humano. La reintegración del sujeto humano en su conocimiento, hará que todos los seres humanos vuelvan a reconocerse en el conocimiento, vuelvan a sentir que el conocimiento “dice algo de ellos” mismos, de su condición y de su historia, de su contingencia, de sus errores y de sus sueños. Este proceso de “desenajenación” de los sujetos humanos hará que sean capaces de reorientar sus procesos cognitivos para producir un conocimiento más plenamente arraigado en las preocupaciones humanas de su tiempo. De este modo, la reintegración del sujeto al conocimiento, hará que se reintegre el conocimiento a lo humano, es decir, promoverá la construcción de conocimiento que aporte elementos al proceso de humanización, de tal modo que tendremos el inicio de un nuevo círculo virtuoso:

- humanización del conocimiento----conocimiento para la humanización

en lugar del círculo vicioso actual:

- conocimiento deshumanizado---conocimiento factor de deshumanización.

En el proceso educativo esta reintegración del sujeto al conocimiento hará sin duda que los procesos de enseñanza-aprendizaje se vuelvan mucho más significativos. El aprendizaje significativo es aquél en el cual el sujeto que aprende se apropia plenamente del conocimiento porque lo siente como propio, se siente de alguna manera reflejado en él. En las condiciones actuales, el conocimiento es un mero conjunto de conceptos fríos y formales que se le hacen aprender y que llegan completamente “esterilizados de humanidad” por su pretensión de objetividad desde la perspectiva errónea de eliminación de la subjetividad, de manera que el educando no se reconoce en ellos y por tanto no es capaz de apropiarlos de manera plena. La reinserción del sujeto en el conocimiento hará que los contenidos –además de estar estructurados de otra manera puesto que la visión compleja articulará y dinamizará el proceso– lleguen al currículo, al libro y al aula, “cargados de humanidad”, es decir, como productos llenos de significado humano, lo que producirá un ambiente y una disposición distinta del educando desde el inicio del proceso de aprendizaje e incluso una mejor capacidad de comunicación por parte del docente que también se reconocerá en lo que está transmitiendo–facilitando en sus estudiantes.

Esta reintegración del sujeto en el conocimiento permitirá también que el docente trans-forme su papel que se ha convertido en el de un simple técnico que opera contenidos fríos diseñados por los expertos – quienes tampoco dejan su huella en ellos puesto que tiene que conservarse esa falsa objetividad–, para pasar a ser un sujeto co-constructor del conocimiento que se busca enseñar, involucrándose en su traducción y construyendo más conscientemente esa “transposición didáctica” que actualmente es más bien oculta, inconsciente y muy marginal.

4.2.2. La humanización como sentido del conocimiento: ciencia con conciencia...

“Una segunda paradoja aparece bajo el doble imperativo,
aparentemente contradictorio, conservar/revolucionar;
es la paradoja pregresar/resistir”
(MORIN, 1993; p. 122)

La reintegración del sujeto al conocimiento de algún modo contribuirá a la reintegración del conocimiento a la humanidad como señalábamos líneas arriba, sin embargo, es necesario un esfuerzo adicional en todos los ámbitos –y por supuesto en el proceso educativo con mucha intensidad– para devolver al conocimiento su sentido humanizador, para colaborar en

la construcción de una “ciencia con consciencia” para usar un término moriniano, para educar sujetos individuales en “letras y espíritu”⁴⁰ para usar un término ignaciano acorde con la visión lonerganiana.

La visión errónea del conocimiento que deriva en una noción equivocada de objetividad produce también una escisión en los objetivos y estrategias de la educación que por concentrarse en la enseñanza de “conocimiento objetivo” descuida, olvida o diseña intencionalmente la formación de la totalidad de la persona del educando –en sus dimensiones afectivas, físicas, espirituales, sociales, etc.–, contribuyendo con esto a reforzar la idea de un conocimiento desarraigado de lo humano. La educación tendrá que esforzarse entonces por cambiar sus objetivos y estrategias a partir del cambio en la visión del conocimiento. Una humanización del conocimiento tiene que contribuir a una visión de la educación con un sentido humanizante, no mediante el añadido de asignaturas de formación humana, moral, física, emocional o incluso religiosa, sino a través del cambio de perspectiva en todas las asignaturas o espacios curriculares, para que el conocimiento que se enseña-aprende en las aulas sea un conocimiento con pleno sentido humano.

Se trata, mediante este cambio en los objetivos y estrategias de la educación, de producir una educación que contribuya a esta doble tarea paradójica de conservar/revolucionar y de progresar/resistir.

El conocimiento que se construya en las aulas tiene que ser un conocimiento que aporte elementos reflexivos reales a los educandos para volverlos capaces de contribuir a conservar el medio ambiente natural, la vida de la especie humana amenazada por las armas nucleares, la diversidad cultural amenazada por las tendencias homogeneizantes de la globalización de mercado, etc. Pero también tiene que ser, al mismo tiempo, un conocimiento que brinde herramientas a los educandos para poder colaborar en procesos revolucionantes –Morin rechaza la palabra revolucionarios pues considera que se ha vuelto “reaccionaria y cargada de barbarie”– de las relaciones entre humanos, entre grupos, entre naciones y culturas, para promover la continuación del proceso de hominización mediante la humanización.

Así también, el conocimiento que se construya en las aulas tiene que ser un conocimiento capaz de brindar elementos a los educandos para

40 Esta expresión se deriva de lo que Ignacio de Loyola, fundador de la Compañía de Jesús a la que perteneció Lonergan, respondió ante una comparecencia ante la Inquisición. Para él era un falso dilema educar en letras –conocimiento científico– o en espíritu –visión trascendente–, pues se tendrían que conjugar ambos elementos en toda educación.

insertarse en procesos de resistencia frente a la “doble barbarie” –la de la violencia y la crueldad abiertas y la de la crueldad soterrada de la tecno-burocracia- para poder preservar y hacer progresar la hominización. Pero el conocimiento que se construya en las aulas tiene que ser capaz también de brindar herramientas para contribuir al progreso de esta hominización construyendo procesos humanizantes en los ámbitos en que cada educando llegue a desenvolverse.

En pocas palabras, el conocimiento que se construya en las instituciones educativas tiene que ser de tal manera crítico y ético que brinde a los educandos las herramientas para contribuir a la reversión del “largo ciclo de decadencia” en el que se encuentra inmersa la civilización humana mediante la detección y reversión de los sesgos individuales, grupales y generales que están impidiendo la emergencia de actos de intelección que orienten las decisiones adecuadas para estos tiempos. Pues como afirma Loneragan: “La babel de nuestro tiempo es el resultado de un proceso acumulativo de rechazos al insight”.

4.3. Trans-formación de la visión del conocimiento de la Educación

“Hay que recomponer el todo”

Marcel Mauss

(En, MORIN. Tierra-Patria)

Todo lo que se ha planteado anteriormente en este capítulo, persigue aportar elementos para “recomponer el todo” de la educación a partir de la recomposición de nuestra visión del conocimiento, que es un elemento central de la razón de ser de todo proceso educativo. Sin embargo, además de recomponer el todo, o simultáneamente al proceso de recomposición del todo, tendría que producirse también una recomposición de nuestra manera de entender y explicar el todo de la educación. En efecto, tiene que haber una reforma profunda de la visión del conocimiento en la educación, pero esto conlleva una reforma profunda en la visión del conocimiento de la educación.

Porque el conocimiento de la Educación, como campo de conocimiento en construcción, como disciplina –o disciplina de disciplinas- relativamente reciente en el mundo intelectual, está regido por las mismas visiones distorsionadas del conocimiento y sujeto a sus mismas normas lógicas y metodológicas.

Nos encontramos entonces en primer lugar con que el conocimiento de la Educación, como todo el conocimiento en la educación, se encuentra también fragmentado y disperso. Existen por un lado las disciplinas que históricamente se han ocupado de la reflexión sobre el hecho educativo: la Filosofía y la Pedagogía —que surgió de ella—, a las que llamaremos aquí “ciencias de la teoría educativa”. Más recientes en su aparición y con más impacto en la actualidad, se encuentran por otra parte, la psicología educativa, la sociología de la educación, la economía de la educación, la historia de la educación, etc. las llamadas “ciencias de la educación” que aquí serán denominadas “ciencias de la práctica educativa”. Encontramos por otra parte, la realidad cotidiana de las aulas y las instituciones de educación de todos los niveles, a la que aquí llamaremos en aras de sintetizar: “prácticas educativas individuales e institucionales”.

Dentro de cada campo, encontramos cada disciplina o especialidad totalmente separada de las demás, es decir, en el campo de las “ciencias de la teoría” encontramos a la filosofía de la educación desligada de la Pedagogía, en el de las “ciencias de la práctica” encontramos a la Psicología, a la Economía, a la Sociología, etc. cada una trabajando aisladamente. En el campo de las prácticas educativas encontramos también a los docentes, los administradores de la educación, los formadores de docentes, los diseñadores y ejecutores de políticas públicas educativas, también trabajando en general, en lógicas totalmente separadas.

Cada uno de estos campos produce conocimiento valioso sobre el hecho educativo pero lo produce aisladamente y en la lógica simplificadora —como creación de ideas y conceptos, aislables, recortables, desde una falsa noción de objetividad que desarraiga al sujeto, inconsciente del error y la ilusión, etc.—, lo que hace que se tenga una visión dispersa y unidisciplinar, formalista y conceptualista, de la Educación.

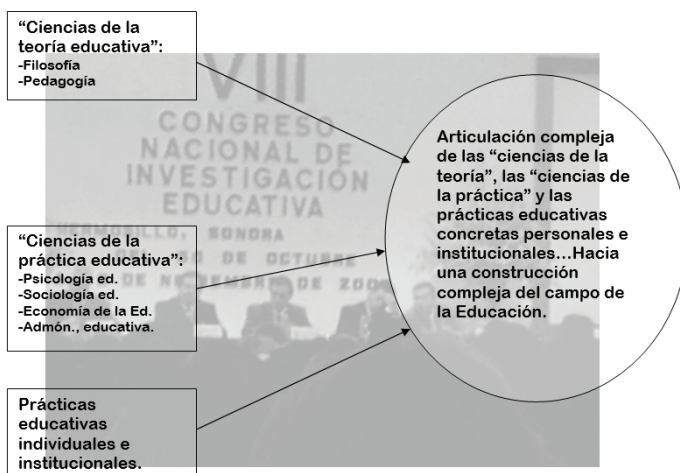
Este aislamiento es mucho más patente entre las “ciencias de la práctica educativa” y las “ciencias de la teoría” pues la visión simplificadora del conocimiento tiende a producir descalificación mutua. Las “ciencias de la práctica” se consideran a sí mismas verdaderamente “científicas” según los parámetros del objetivismo empiricista dominante y consideran a la Filosofía y la Pedagogía como “resabios del pasado” y como productos meramente “subjetivos”. Mientras tanto, las “ciencias de la teoría” ven como inferiores a las ciencias empíricas y muchas veces descalifican sus productos por considerarlos simples “mediciones” o “cuantificaciones” de realidades que son inmedibles. Si a esto se añade que la perspectiva pragmatista actual desecha todo conocimiento que no sea “útil”, pues la filo-

sofía de la educación y la Pedagogía quedan muy relegadas y amenazadas con desaparecer.

Es por esto que el cambio en la visión del conocimiento tendría que producir por una parte el trabajo hacia la articulación de las distintas disciplinas y prácticas que producen conocimiento sobre la educación y por otro lado, la reforma radical de la noción de conocimiento que pudiera aportar elementos para complejizar el conocimiento, reintegrar al sujeto en el conocimiento y producir conocimiento crítico que supere las visiones conceptualistas y racionalistas.

Lo anterior implica una doble apertura lógica y metodológica que se atreva a superar los esquemas tradicionales positivistas rígidos en que aún se encuentra muy atrapada y a explorar nuevos caminos metodológicos –donde los enfoques cualitativos tendrían que tener un peso específico mucho mayor, pero también tendría que haber cabida para otro tipo de investigaciones de carácter reflexivo-teórico con plena aceptación y sin discriminación implícita- y nuevas lógicas de pensamiento de lo educativo.

El conocimiento de la educación deberá también, al reintegrar al sujeto, reintegrarse a lo humano, para producir conocimiento desde la perspectiva humanizante que contribuya a la dinámica de conservación/ revolución y resistencia/ progreso que se requiere para trans-formar al mundo actual y superar la edad de hierro planetaria en que nos encontramos.



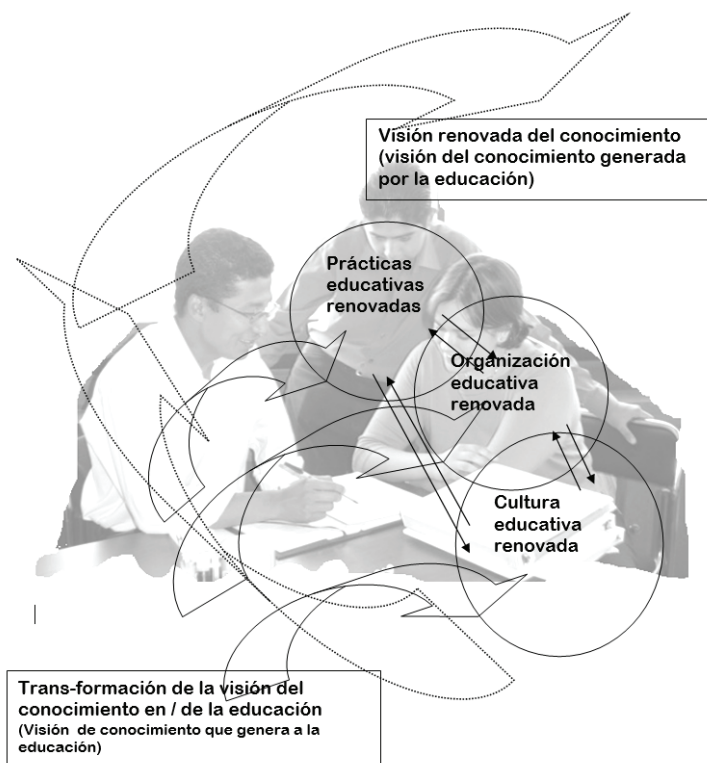
4.4. Hacia la trans-formación de la dialógica prácticas-estructuras-cultura desde el cambio en la visión del conocimiento

Una nueva visión del conocimiento en la educación y del conocimiento de la educación tiene que redundar en una reforma profunda de la dialógica prácticas educativas-organización educativa-cultura educativa que son las tres dimensiones de actualización cooperativa de la trans-formación educativa, según habíamos apuntado ya.

Porque si toda educación genera una visión del conocimiento que la genera, entonces un cambio de visión en el conocimiento tiene que impactar en las distintas dimensiones de la dinámica de la educación. Una nueva visión del conocimiento impactará sin duda el modo en que se conciben, se planean, se ejecutan y se evalúan las prácticas educativas concretas cotidianas y este cambio producirá una nueva visión del conocimiento en los destinatarios- actores de estas prácticas. Por otra parte, un cambio en la visión de conocimiento producirá también cambios en el modo en que se estructura la organización educativa en lo curricular, lo institucional, lo normativo, etc. lo que generará una nueva visión del conocimiento en las comunidades educativas como colectivos y en la sociedad o comunidad donde se encuentra inmersa esta organización educativa. Finalmente, un cambio en la visión del conocimiento producirá igualmente un cambio en la cultura educativa, es decir, en los significados y valores que determinan o condicionan los modos concretos de vivir el proceso educativo, haciendo surgir paulatinamente una nueva forma de interpretar y valorar el proceso educativo y el aprendizaje de conocimientos dentro de la comunidad educativa y la sociedad en general.

En el mismo proceso, los tres niveles se irán influyendo de manera mutua: las prácticas incidirán en demandas de trans-formación organizativa y las transformaciones organizativas en las prácticas; los cambios organizacionales influirán en el cambio de cultura educativa y el cambio de cultura educativa generará exigencias de cambios en lo organizativo y en las prácticas concretas.

En resumen: el cambio en la visión del conocimiento que genera a la educación, tenderá a dinamizar cambios en los tres niveles de actualización cooperativa de la trans-formación educativa, que harán surgir cambios en la visión del conocimiento que es generada por la educación.



4.4.1. Trans-formación de las prácticas educativas a partir del cambio en la visión del conocimiento.

El primer nivel de trans-formación que se verá afectado positivamente por el cambio en la visión del conocimiento es el de las prácticas educativas cotidianas. Existe una gran cantidad de literatura que habla sobre la necesidad de trascender la docencia centrada exclusivamente en la enseñanza y promover un cambio que construya una docencia centrada en el aprendizaje, apuntando el cambio de una educación transmisora de contenidos a una educación que facilita procesos de aprendizaje, es decir, de construcción de conocimiento por parte de los estudiantes. No vamos aquí a abundar más al respecto, dado que estos desarrollos de la didáctica y de la Psicología del aprendizaje coinciden en su intención de fondo —la de convertir el proceso de enseñanza-aprendizaje en un proceso

significativo donde el educando tenga el papel activo que supone una educación auténtica- con el planteamiento de este trabajo. Sin embargo, consideramos necesario apuntar aquí, los elementos de contenido en que estas propuestas de renovación educativa son todavía insuficientes y las líneas que se desprenden del cambio de visión del conocimiento aquí apuntado, que podrían ayudar a superar estas insuficiencias y a lograr un cambio real en la dimensión cognoscitiva en el aula.

En primer lugar, es todavía muy evidente que a pesar de los esfuerzos encaminados al cambio de visión del aprendizaje que ha implicado el auge del constructivismo en la educación, esta perspectiva –al menos tal como se ha trabajado al nivel de los educadores- no ha logrado trascender la perspectiva que equipara al conocimiento con la visión y la noción equivocada de objetividad que se deriva de ella. Necesitamos entonces un cambio radical de perspectiva del conocimiento para dar ese paso que aún falta en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El cambio ha sido básicamente de rol en el educador y el educando y de perspectiva en el “cómo” se genera el aprendizaje –por transmisión de contenidos o por construcción activa por parte del educando- pero la perspectiva epistemológica de fondo no llega a superar la idea de que conocer es “ver lo que está ahí, afuera” y que la objetividad consiste en despojar esa mirada, hasta donde es posible, de la carga que le impone la subjetividad del que mira. El paso hacia la perspectiva del conocimiento, no como visión sino como aprehensión de lo virtualmente incondicionado, es decir, de la verdad como adecuación entre lo construido mentalmente y lo percibido exteriormente a la verdad como propiedad del juicio, que es una afirmación condicionada cuya totalidad de condiciones se ha cumplido, no se ha dado aún en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Del mismo modo, el paso de la objetividad como desarraigo del sujeto que conoce respecto de su propio conocimiento a la objetividad como producto del ejercicio auténtico –atento, inteligente, razonable- de la subjetividad, no se ha podido dar en las aulas. Por ello los docentes reales oscilan entre la visión del conocimiento como objetivo por “autoridad” –está en el libro, lo dice tal autor o tal enfoque científico- y la visión de la imposibilidad de objetividad que lleva al relativismo. Como hemos dicho antes, esto se hace muy evidente entre los docentes de áreas de ciencias naturales, que parecen estar más en el primer caso, y los de ciencias humanas y sociales, que se ubican mayormente en el segundo.

En segundo lugar, existe también la necesidad de dar el gran paso entre el conocimiento que se percibe como producto de lo que Lonergan llamaría el “nivel intelectual” de la consciencia y el conocimiento comple-

jo y completo que se concluye hasta que se opera en el “nivel racional o reflexivo” de consciencia. Así como muchas corrientes teóricas y muchos filósofos no han logrado dar plenamente ese paso –la perspectiva sobre la cogitación de Morin, no deja mucha claridad de que él mismo lo haya dado plenamente–, las propuestas didácticas y de psicología del aprendizaje tampoco muestran tener claramente distinguidos estos dos niveles como autónomos y orientados hacia distintos fines. De esta manera los procesos de enseñanza-aprendizaje siguen concibiendo el conocimiento como producción de ideas sobre un fenómeno y como conceptualización clara de él. Los mapas conceptuales por ejemplo, muestran la comprensión, conceptualización y formulación más o menos inteligente de un educando respecto a un contenido, pero no dan cuenta de que se haya concluido un proceso de conocimiento hasta llegar a las preguntas para la reflexión, la búsqueda de pruebas, la ponderación de la evidencia, la intelección refleja y la afirmación del juicio.

El paso de un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que había solamente transmisión de contenidos que se memorizaban y se repetían, a un proceso en el que el alumno va construyendo su propia comprensión y conceptualización de un tema hasta poderlo formular en su propio lenguaje, es sin lugar a dudas un gran paso. Lograr que todos los profesores lleguen a transformar su docencia y logren este objetivo es todo un reto. Sin embargo, aunque se llegara a lograr al cien por ciento, no se habría llegado aún a un cambio de fondo en la visión del conocimiento desde la perspectiva presentada en este trabajo, pues se requeriría todavía el “salto hacia el nivel reflexivo” y la correcta ejecución de las operaciones de este nivel hasta llegar al juicio, entendido, repetimos, como aprehensión del incondicionado virtual y no solamente como juicio lógico.

Por supuesto que no estamos queriendo implicar aquí que el cambio de perspectiva respecto del conocimiento se tenga que hacer en dos etapas, es decir, primero lograr que todos los docentes lleguen a trabajar bajo la perspectiva constructivista y logren una adecuada comprensión y conceptualización en el estudiante, para después empezar a trabajar en el objetivo de llegar al nivel reflexivo. Se trata de cambiar la perspectiva del conocimiento y trabajar el proceso complejo y completo de una manera simultánea. No hay ningún problema metodológico para hacerlo sobre la base de lo que los docentes han ido apropiando respecto a estrategias constructivistas, pero es necesario que el docente tenga la visión de los tres niveles de operaciones requeridos para hablar de un verdadero proceso de construcción de conocimiento: el nivel de la experiencia, el de la inteligencia y el de la reflexión crítica.

En tercer lugar diemos que existe también la necesidad de superar la dualidad entre inteligencia y afectividad en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este es un viejo tema que sin embargo no se ha logrado trabajar de manera integrada. El estudio y la reflexión puesta en estrategia de la perspectiva de “cerebro triúnico” que plantea Morin, para poder concebir que en el proceso de conocimiento intervienen tanto las ideas como los sentimientos y las pulsiones “animales” que hay en el ser humano, es una tarea pendiente y necesaria si se quiere hablar realmente de “aprendizaje integral”.

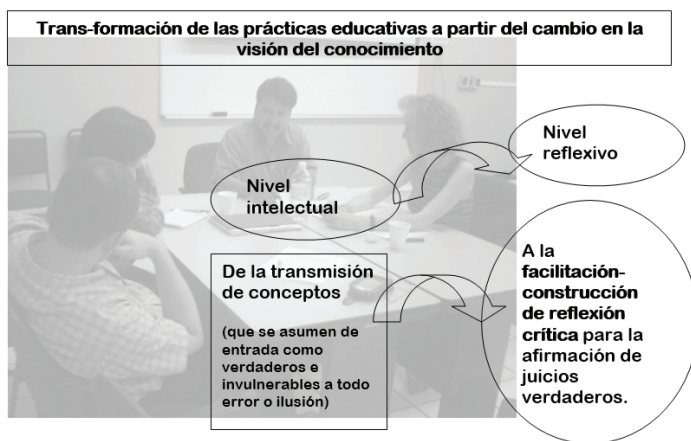
Las teorías de las “inteligencias múltiples” de Gardner (1993^a y 1993b) y de la “inteligencia emocional” de Goleman (1997), pueden aportar muchos elementos para aproximarnos a la construcción de una didáctica “triúnica” o isomórfica con el cerebro triúnico.

Un cuarto elemento tiene que ver con la necesidad de romper con el racionalismo en la educación para construir una racionalidad más humana que contemple de manera más equilibrada el conocimiento lógico con el analógico, el conocimiento intuitivo con el conocimiento racional. Los avances en cuanto a teorías y métodos de desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y creativo en el aula han aportado elementos que es necesario generalizar, reforzar y llevar más allá de cursos aislados o complementarios para “enseñar a pensar” a los estudiantes –mientras en las materias curriculares no se piensa– para hacerlos parte integral de la metodología de enseñanza-aprendizaje que se trabaja en todas las asignaturas o espacios curriculares.

Una quinta dimensión de esta transformación se ha abordado ya y es la que se refiere a la necesidad de superar la contradicción excluyente entre transmisión –enseñanza– y descubrimiento –aprendizaje autogenerado– para unirlos en bucle. Como ya hemos dicho y esquematizado, el proceso de construcción de conocimiento se produce en la articulación dialógica entre “la vía ascendente” –descubrimiento y la “vía descendente” –transmisión– y no es posible pensar en la eliminación de uno u otro de estos componentes sin deteriorar de algún modo el proceso total.

Finalmente, es muy importante señalar la necesidad de que el proceso de construcción de conocimiento en el aula tenga un sentido humanizante, es decir, que a partir de la reintegración del sujeto en el conocimiento, se pueda reintegrar el conocimiento en el proceso humano. El sentido humanizante concreto en este tiempo de crisis-cambio-globalización en que nos ha tocado vivir tiene que ver con las dos paradojas que menciona Morin en “Tierra-Patria” que son: conservar/revolucionar y resistir/progresar.

El proceso de construcción de conocimiento en el aula tiene que tener como horizonte la humanización de los educandos y la de la humanidad toda. Es por ello que debe producirse desde una perspectiva que brinde a los estudiantes herramientas para moverse dentro de la incertidumbre que caracteriza al mundo y ser capaces de identificar los elementos necesarios para conservar inteligente y responsablemente los elementos que hacen posible la vida humana como tal: desde el medio ambiente natural hasta la diversidad cultural, al mismo tiempo que descubre elementos para revolucionar los estados de cosas que se encuentran en decadencia y contribuye con ello a la humanización. Del mismo modo, el conocimiento debe generar en los educandos las herramientas que los capaciten para resistir la “barbarie”, la “decadencia” del mundo actual manifiesta en la violencia abierta de las guerras y conflictos y en la crueldad oculta de la tecnoburocracia, al mismo tiempo que le brinda elementos para poder contribuir al progreso real –siempre mezclado con elementos de decadencia- del género humano.



4.4.2. Trans-formación de la organización educativa a partir del cambio en la visión del conocimiento

El siguiente nivel de trans-formación educativa que se vería influido por el cambio en la visión del conocimiento es el nivel estructural, el nivel de la organización de lo educativo, manifiesto en las instituciones y en el sistema educativo como microsistema dentro del sistema social.

A nivel sintético diríamos que el asunto del cambio en el nivel organizativo de la educación tiene que ver con el paso de una “baja complejidad” a una “alta complejidad” –en términos morinianos– y con la apertura a la inteligencia a partir de la superación de los sesgos grupales y generales –en términos lonerganianos– de los distintos elementos que constituyen las estructuras organizativas de las instituciones educativas y de todo el sistema.

El paso de la baja complejidad a la alta, consiste sobre todo en una capacidad de combinar la organización centralizada con la organización poli-céntrica y a-céntrica en un todo dinámico, y en la combinación en la conducción institucional de lo jerárquico y lo anárquico –la concentración de autoridad y definición clara de niveles de ejercicio de la misma con elementos de libertad y autonomía relativa de acción de todos los componentes de la organización– que garantiza la conducción adecuada del proceso pero también la creatividad y el compromiso de los elementos que participan en él.

El paso de los sesgos grupales y generales hacia la apertura a la inteligencia, tiene que ver con el descubrimiento autocrítico de los intereses grupales y de las cegueras generalizadas que impiden la emergencia de actos de intelección que originen decisiones correctas, generando procesos en que predominan los elementos de decadencia en lugar de procesos donde predominen los elementos de progreso.

En el caso de la modificación en la visión del conocimiento, estos cambios tienen que ver sobre todo con el nivel curricular que es el que determina la organización de los conocimientos y la intencionalidad con la que estos van a ser propuestos o “enseñados” a los educandos a partir de una síntesis donde se conjugan los diversos objetivos, intereses, presiones sociales y elementos de la cultura dominante con los ideales y utopías formativas vigentes en el momento.

El cambio en la visión del conocimiento deberá generar entonces un cambio en la visión y estructura del currículo en términos de mayor complejidad, es decir, implicará la concepción y el diseño de currículos menos centralizados y controlados –o que combinen de manera equilibrada la centralización y control con lo policéntrico y lo acéntrico–, con espacios más multidimensionales y diversos centros de interés y de énfasis, lo cual los hará necesariamente más interdisciplinarios. Currículos menos jerarquizados en la organización de conocimientos y con visiones más horizontales y “democráticas” del conocimiento.

Por otra parte, el análisis autocrítico de los sesgos grupales o generales para generar apertura a la inteligencia, tendrá que manifestarse en una

revisión muy crítica de los intereses de los diversos sectores sociales y de los elementos de poder que presionan hacia determinada orientación del currículo para poder distinguir los que impliquen un genuino interés de desarrollo educativo y los que sean meras expresiones de intereses grupales egoístas que persigan perpetuar el statu quo a partir de la educación. Este ejercicio, que se inscribe en lo que Lonergan llama “dialéctica” – como una especialidad funcional del método de las ciencias humanas – es un requisito fundamental para lograr “filtrar” hacia el currículo, el mayor porcentaje posible de intencionalidades auténticamente educativas y la menor cantidad posible de expresiones de los intereses de grupos de poder o de la ceguera pragmatista generalizada.

En términos más particulares, esta trans-formación dará como resultado currículos que no sean ya concebidos como simple sumatoria de contenidos sino que se piensen en función de procesos de desarrollo del educando y de grandes problemas humanos que se deben analizar desde una óptica integrada por diversas disciplinas. El currículo entonces, dejará de ser visto como una especie de gran armario compuesto de múltiples cajones donde se van depositando partes de conocimiento que pueden ser divididas y subdivididas a discreción y empezará a ser entendido como una unidad organizadora del conocimiento, compuesta de procesos que confluyen y retroactúan unos sobre otros para generar un resultado educativo común.

Este cambio hará que se tengan currículos menos rígidos –centralizados, jerárquicos–, menos lineales o “tubulares” y menos especializantes, para generar currículos flexibles, globales y multidimensionales. En la concepción misma de estas organizaciones curriculares estará la visión de objetividad que es producto de la subjetividad y no la de un conocimiento desarraigado del sujeto que lo produce.

El paso del conocimiento entendido como ideas al conocimiento que se concibe como afirmación de juicios de hecho, llevará a una visión curricular centrada menos en cantidad de contenidos que se suman y más en problemas y grandes preguntas por resolver y responder a través de procesos complejos de indagación.

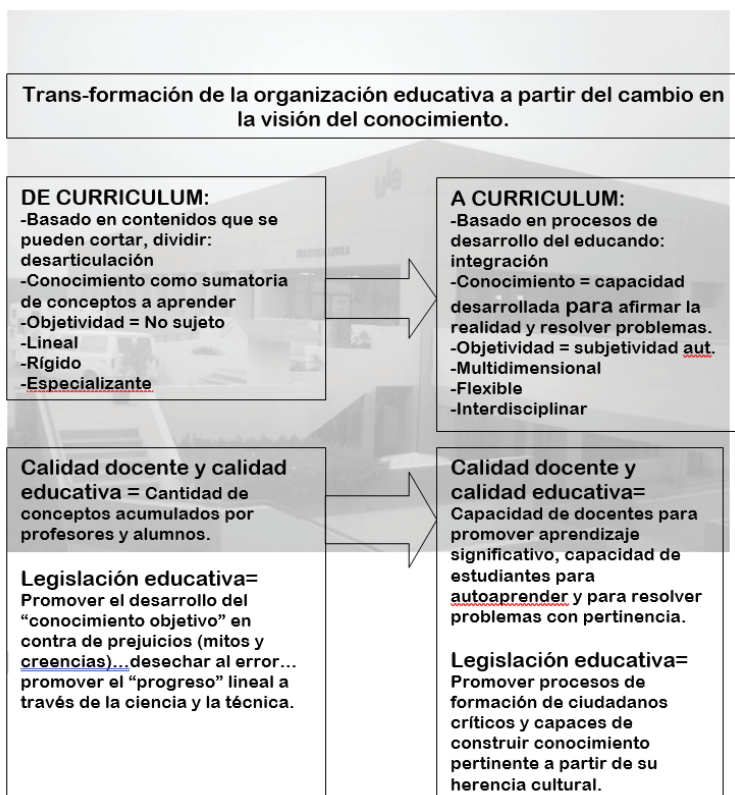
Por otra parte, además de la manifestación curricular, el cambio en la visión del conocimiento tiene sin duda una manifestación en la visión y evaluación de la calidad educativa, docente e institucional, así como en la legislación educativa.

La trans-formación educativa derivada del cambio en la visión del conocimiento tendrá que originar un cambio en la visión de la calidad educativa, docente e institucional, para pasar de una visión que privilegia

la cantidad de conceptos acumulados como parámetro fundamental, a la visión cualitativa que evalúa la promoción de procesos de aprendizaje significativo, capacidad de autoaprendizaje generada en la escuela o universidad y procesos de corresponsabilidad en la marcha institucional.

En lo referente a la legislación educativa, se tendrá que producir un cambio que va desde la perspectiva positivista que sustenta en gran medida las leyes referentes a educación en muchos países y que se sustenta en la visión clásica del conocimiento “objetivo”, que “libera de prejuicios” —es decir, que combate el conocimiento mitológico y las creencias, desecha todo componente afectivo y desarraiga al sujeto del conocimiento— y contribuye a generar el “progreso” automático y lineal —la falsa promesa de la modernidad— hacia una nueva visión que vea en la educación el espacio instituido por la sociedad para generar ciudadanos autónomos, críticos y comprometidos, con una visión “planetaria” y una perspectiva de humanidad al mismo tiempo arraigada en su cultura nacional o regional específica.

Lo anterior redundará en un sistema educativo que también tendrá que ser construido desde una visión de “alta complejidad”, es decir, construirse desde una perspectiva menos centralizada y controladora, con visión “multicéntrica” que asigna responsabilidades compartidas y confía y evalúa su cumplimiento, un sistema menos “jerárquico” que el actual en el que existe un excesivo “culto a la autoridad” y un “credencialismo” que parece sustentar toda capacidad educativa o administrativa en documentos formales y no en competencias reales. Tendrá que ser un sistema educativo menos obsesionado en la “supervisión” y mucho más ocupado en la promoción, la formación, el desarrollo y la evaluación de procesos a partir de una constante reflexión sobre el rumbo que se desea para el país y para el mundo entero y del tipo de educación que es necesaria para lograr caminar en esa dirección. Contará por ello con un ministerio de educación que se componga más por filósofos que trabajen en esta reflexión continua, que por burócratas que se ocupen de controlar todo lo que salga de la norma, matando con ello muchas veces, toda propuesta creativa.



4.4.3. Trans-formación de la cultura educativa a partir del cambio en la visión del conocimiento

La tercera dimensión de la trans-formación educativa que tendrá que ser reformada a partir del cambio en la visión del conocimiento es la de la cultura educativa, pues los significados y los valores que definen los modos concretos de vivir la educación, están sin duda fuertemente mediados por la perspectiva epistemológica que se tenga en el sistema educativo y en la sociedad.

La visión de conocimiento imperante hace que el significado actual de lo que es una “buena educación” esté relacionado íntimamente con la idea de “qué cantidad de conceptos” adquieren los educandos en ella y la valoración que se hace de la educación sea directamente proporcional a

esta cantidad de contenidos que se transmiten. En la visión pragmatista impuesta por la visión innovadora tecnocrática, este proceso de significación y valoración sobre lo que es una buena educación se ha distorsionado adicionalmente con una perspectiva utilitarista que hace que se entienda y valore como buena educación, un proceso en el cual se brinde al educando la mayor cantidad posible de “conocimientos prácticos y útiles” para su inserción en el mundo laboral y en el mercado global.

La noción de competencias que está hoy tan en boga en los procesos educativos tiene sin duda este riesgo de caer en la perspectiva de formación de estudiantes que desarrollen “saberes en ejecución” de manera muy eficiente, práctica, pero irreflexiva y sin consideraciones éticas. El origen del enfoque de competencias en el mundo empresarial y en las llamadas “competencias laborales” y la fácil connotación del término competencias en relación al término competitividad hacen este riesgo muy presente.

El cambio tiene que darse entonces hacia la visión más compleja e integral del conocimiento, que vea en el conocimiento un proceso que parte de la experiencia, pasa por la inteligencia y llega a la reflexión crítica para lograr la afirmación de juicios verdaderos sobre la realidad de las cosas. Desde esta nueva perspectiva y desde la idea que de ella se genera respecto a que la objetividad es el producto de la subjetividad auténtica, la significación y valoración de lo que es una buena educación y la concepción misma del término competencia en educación, se verá radicalmente modificado.

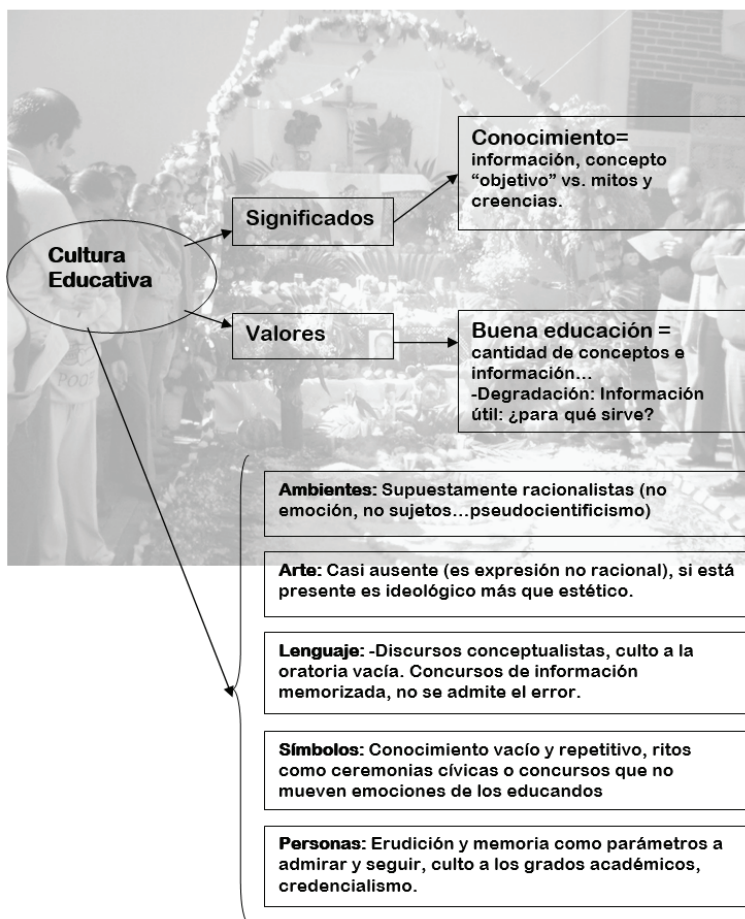
De este cambio radical se derivará un cambio en todos los componentes de la cultura educativa, superando los ambientes educativos espontáneos cargados ahora de una supuesta racionalidad que es en realidad racionalismo y de un cientificismo que reprime toda emergencia de afectividad y ve con mirada despectiva toda manifestación del pensamiento mitológico; devolviendo la relevancia a la presencia del arte en la educación que tiene ahora un papel marginal –por ser emocional e “irracional”, no regido por la lógica- y que cuando está presente en el ámbito educativo se usa muchas veces con intenciones ideológicas de indoctrinación, más que con un espíritu de promoción de la dimensión estética de la comunidad educativa; transformando el lenguaje educativo que se caracteriza hasta ahora por discursos conceptualistas y culto a la oratoria vacía; cambiando profundamente los símbolos que rodean la vida escolar y que en muchas ocasiones se han vuelto rituales vacíos que ya no mueven la emoción de los que en ellos participan –como es la función de todo símbolo- y que carecen de significado real para sus pro-

tagonistas; transformando, finalmente a las personas que participan en el proceso educativo, haciendo que se valore a los auténticos buscadores de conocimiento, a los que se dejan mover por el “deseo de conocer” y no a los eruditos que poseen cantidades enormes de información en su memoria pero que muchas veces no han asimilado esta información y la tienen en su mente de forma dispersa y desintegrada de su existencia concreta, rompiendo con el “credencialismo” como forma de legitimación en el campo de la educación.

Evidentemente la trans-formación de la cultura educativa en este campo o en otros, implica la trans-formación de las conciencias y esto es algo que requiere de un tiempo mucho mayor que la trans-formación de las estructuras o de las prácticas. Pero sin la trans-formación de la cultura educativa desde una visión renovada y renovadora del conocimiento no será posible regenerar el proceso de humanización, reintegrando al ser humano en su conocimiento y reintegrando el conocimiento en el proceso humano.

Ambientes de búsqueda genuina de conocimiento –búsqueda racional, pasional, pulsional–, arte que promueve el cuestionamiento humano profundo y hace surgir la dimensión poética del ser humano, lenguajes cargados nuevamente de significado vivo por ser productos de procesos de conocimiento complejo y completo que involucran a todo el sujeto humano en su construcción, símbolos verdaderamente profundos y ricos en connotación y en impacto emocional educativo y finalmente, personas auténticas que buscan conocer la realidad tal como es y más allá de lo que a ellos les parece o trascendiendo sus propias interpretaciones personales, teorías favoritas o autores sagrados. Todo esto será el fruto de una cultura educativa renovada a partir de un verdadero cambio en la visión del conocimiento.

Trans-formación de la cultura educativa a partir del cambio en la visión del conocimiento.



CUARTA PARTE

LA ÉTICA EN LA EDUCACIÓN

Capítulo 1

Toda educación genera una perspectiva ética que la genera

“...la raíz de la ética...no está en los enunciados, ni en las proposiciones, ni en los juicios, sino en la estructura dinámica de la autoconsciencia racional”.

(LONERGAN, 1999; p. 697)

“Los fundamentos de la ética están en crisis en el mundo occidental. Dios está ausente. La ley fue desacralizada. El superego social ya no se impone incondicionalmente y, en algunos casos, también está ausente. El sentido de responsabilidad se reduce; el sentido de solidaridad, se debilita... Estamos, de ahora en adelante, predestinados a lo que Pierre Legendre llama el “self-service” normativo”, en el que podemos escoger nuestros valores”.

(MORIN, 2005; p. 27)

Si, como afirma Savater (1997): “La asignatura más importante que se enseñan los hombres unos a otros es en qué consiste ser hombre” y si la Ética consiste en la reflexión sobre el significado de “la buena vida humana”, entonces podemos afirmar sin temor a equivocarnos que la Ética juega un papel fundamental en el proceso educativo, aunque en muchas ocasiones no exista la conciencia explícita entre los educadores sobre su relevancia, o incluso en muchas otras, se haya combatido a la ética en la educación por considerársele una cuestión meramente religiosa o “no científica” ni “objetiva”.

En el fondo de todo proceso educativo, por más técnico o científico que sea, se está siempre comunicando un modo de concebir la vida humana y de vivirla adecuadamente, justamente, felizmente. Es así que muchos autores afirman como Kolvenbach (1990) que: “...hoy parece claro que no hay aspecto en la educación, aún en las llamadas ciencias duras, que sea neutral. Toda educación comunica valores”. Esta dimensión moral, ética o valoral del proceso educativo permanece muchas veces implícita y se desarrolla de una manera no sistemática ni intencionada, ubicándose dentro

de lo que suele llamarse “currículum oculto”, es decir, dentro de lo que se enseña en el día a día de las aulas pero que no está expresamente señalado como objetivo o contenido dentro del currículo formal o declarado.

Sin embargo, suele ocurrir que en las épocas históricas de crisis se haga más evidente esta dimensión de la educación y se genere una demanda social al sistema educativo respecto al modo en que se están formando las nuevas generaciones en el aspecto ético, para tratar de revertir la situación de degradación o deterioro humano que se padece en la sociedad. Ante esta demanda social, la educación responde normalmente con una explicitación de este aspecto de la formación y se genera entonces una dinámica de investigación, reflexión y acción educativa en el terreno de la ética.

Tal es el caso de la época de crisis-cambio-globalización en que se encuentra el mundo de este inicio del siglo XXI. La sociedad constata una crisis en el terreno moral, una carencia ética en la vida ciudadana, en el ejercicio profesional, un divorcio total entre la ética y la política, y apela entonces al sistema educativo para que se pregunte acerca de su papel en la formación humana, en la visión ética de las nuevas generaciones que constituirán el colectivo de los futuros ciudadanos y para que intensifique su labor en este campo.

Pero como hemos dicho, la dimensión ética se encuentra presente en todo proceso educativo, exista o no conciencia explícita de ella, existan o no declaraciones formales en los idearios educativos o en los currículos acerca de ella, se hagan o no esfuerzos y estrategias sistemáticas para trabajarla en el día a día de la educación. Detrás de toda educación, hay una visión ética, es decir, una respuesta a la pregunta fundamental: ¿En qué consiste una buena vida humana? que se desglosa en un conjunto de valores, es decir, de elementos que deben caracterizar esta buena vida humana, de apuestas por lo que verdaderamente vale la pena elegir para vivir humanamente.

El problema es que normalmente, en los tiempos de claridad ética en la sociedad, no hay necesidad de explicitar esta dimensión ética de la formación porque existe un consenso implícito, latente, sobre la respuesta a la pregunta ética fundamental y sobre qué valores deben elegirse para vivir como seres humanos. Esta respuesta común de la sociedad, se refleja también de manera implícita en el modo de ser y hacer de los educadores en su conjunto, comunicándose vía el “currículum oculto” este modo “correcto o aceptado como bueno” de ser humano a los educandos. Existirán, en toda sociedad como la descrita, pequeños grupos de seres humanos que se rebelen contra los valores establecidos y propongan otras posibles respuestas a la pregunta ética fundamental, otros modos de vivir humanamente bien y esta rebeldía podrá generar alguna pequeña o gran crisis que removerá el tejido social, hará que

se reflexione sobre esta rebeldía y acerca de estas nuevas propuestas o nuevos valores y lo que al inicio fue marginal y minoritario, si tiene suficiente fuerza y consistencia, acabará por imponerse, por asimilarse y por aceptarse dentro de la sociedad como parte del “buen vivir humano”. La educación será entonces exigida por la sociedad para poner atención a estos cambios y para formar a los ciudadanos en los nuevos valores asumidos por todos y se construirán declaraciones y estrategias para responder desde el sistema educativo a esta demanda.

También puede darse el caso de que esta rebeldía sea pasajera, propia de conflictos entre generaciones o grupos sociales y que los nuevos modos de responder a la pregunta ética fundamental no tengan la consistencia o la fuerza suficiente para imponerse ante la resistencia al cambio y las tendencias conservadoras de la sociedad. En este otro caso, se reforzarán los valores tradicionales y se pedirá a la educación poner mayor énfasis en formar en ellos a los estudiantes.

Pero el problema es mucho mayor en las crisis propias de los cambios de época como el que se vive hoy en el mundo. Como afirma Morin en la cita que abre este capítulo: “Los fundamentos de la ética están en crisis en el mundo occidental...” es decir, no estamos ante una crisis generada por el pequeño o gran desajuste que provoca la rebeldía de unos cuantos que se inconforman con la respuesta a la pregunta por la buena vida humana y quieren proponer o imponer otra respuesta. Estamos más bien ante una crisis de los fundamentos mismos de la ética, es decir, de los parámetros desde los cuales se puede responder a esta pregunta. El asunto entonces es de una envergadura mucho mayor y presenta un reto enorme al sistema educativo.

Porque ante los síntomas de esta crisis de fundamentos: “El sentido de responsabilidad se reduce, el sentido de solidaridad se debilita...”, no basta hoy con recurrir a la “recuperación” o la “defensa” de los valores tradicionales, como apelan las fuerzas neoconservadoras que existen en la sociedad y que sin duda tienen gran influencia actualmente en el sistema educativo de muchos países. No basta esta recuperación o esta defensa porque no están amenazados solamente esos valores por una fuerza de rebeldía que propone otros valores distintos, sino los fundamentos mismos que permiten pensar y formular esos valores como los adecuados para vivir una vida humanamente buena. La crisis de fundamentos deja en situación de total inoperancia esos valores, de manera que aunque sean “enseñados” con la mayor intensidad posible en las escuelas y universidades, ya no responderán a los dilemas y situaciones problemáticas que presenta la vida actual a los sujetos y a los grupos humanos. Tampoco es suficiente entonces, recurrir a la consideración y posible aceptación de lo que proponen los “rebeldes” o inconformes éticos, a la revisión de su respuesta novedosa

a la pregunta ética fundamental, al análisis de los valores que proponen en sustitución de los existentes, porque no existe tal respuesta y no hay una propuesta valoral alternativa a la tradicional. El cuestionamiento de los fundamentos de la ética no es una nueva respuesta alternativa sino la puesta en duda de todas las respuestas históricas y posibles, no es una nueva lista o propuesta de valores sino un cuestionamiento radical sobre la posibilidad y la pertinencia de que existan ciertos valores en común.

De esta manera, la crisis de nuestro cambio de época es mucho más profunda y radical de lo que muchos parecen darse cuenta. Es una situación que nos deja, como dice nuevamente la cita: “en el self-service normativo”, en una especie de gran mercado de autoservicio donde cada uno puede escoger sus valores de acuerdo a su conveniencia, con las consecuentes posibilidades para la libertad individual –si este self-service realmente posibilita la libertad– pero también y sobre todo, con las implicaciones amenazantes para la solidaridad, la convivencia armónica y la construcción de un futuro común como especie mediante la continuación del proceso de hominización, en un esfuerzo serio y colectivo de humanización.

La educación actual, se encuentra entonces en la encrucijada de responder a una creciente demanda social por una educación con talante ético para resolver la crisis social imperante, pero en un contexto en el que es presionada de manera antagónica por las fuerzas que consideran que la manera de responder se encuentra simplemente en la “recuperación” o “defensa” de los valores tradicionales – a los que se otorga carácter de universalidad, inmutabilidad y eternidad– para ser enseñados o inculcados en la escuela y aquéllos que ven que la respuesta consiste más bien en una educación en la tolerancia llevada al extremo de la indiferencia, donde se capacite a cada individuo para poder “escoger” sus propios valores en este gran mercado de autoservicio normativo, sin que existan criterios claros para esta elección y sin que haya una posibilidad o preocupación real de construir una respuesta ética común. La educación se encuentra entonces, entre la respuesta dogmática a la pregunta ética fundamental, y la multiplicidad de respuestas individuales, que prácticamente significa una imposibilidad de respuesta real a esta pregunta.

¿En qué consiste entonces una buena vida humana? En una serie de normas preestablecidas –ética de la ley, moralismo– o en lo que cada individuo sienta –ética de la indiferencia o mejor dicho, estética de la vida–. Esta tensión, esta confusión, está siendo reflejada aún sin que los educadores se den cuenta de ello, en el día a día de las escuelas, porque es la crisis, la tensión, la confusión en la que vive la sociedad actual. Esta

perspectiva ética de crisis de fundamentos con estas respuestas extremas es la que está generando a la educación de nuestros tiempos y es la que está siendo generada por la educación de nuestros tiempos.

¿Por dónde apuntar un camino de cambio en la visión ética que genera a la educación que la genera?

1.1. El sujeto humano es estructuralmente ético: la base de la reflexión

“...el niño nace con dos grandes motivaciones, que se mantendrán a lo largo de toda su vida. Busca el bienestar físico y afectivo. El dinamismo hedónico no nos abandonará nunca. Todos queremos disfrutar, sentirnos bien, cómodos, seguros. Pero, además, sentirse apreciado, valorado por los demás (fama) y por sí mismo (sentido de la propia dignidad). Al lado de la satisfacción placentera busca la satisfacción estimulante. Esta dualidad contradictoria se ve en muchos niveles. Necesita la relación y la autonomía. Es egoísta y altruista...”

(MARINA, 2004; p. 37)

“El ser humano es estructuralmente moral”.

ADELA CORTINA.

“Nuestro método es empezar con la gente tal como es en la total diversidad y riqueza de su experiencia moral concreta. Perseguimos discernir en esa diversidad, el patrón de actividades relacionadas, que subyacen, son operativas, son normativas en esta experiencia. Entonces, nos moveremos desde la riqueza y la diversidad de contenidos hacia el patrón básico e invariante de actividades, que produce y está debajo de esta diversidad”.⁴¹

(CRONIN, 2006; p. 80)

41 Traducción libre del texto publicado en inglés que dice: “Our method is to start with people as they are in the total diversity and richness of concrete moral experience. We aim to discern in that diversity the pattern of activities, that underlie, that are operative, that are normative, in this experience. Hence we move from the richness and diversity of contents, to the basic, invariant pattern of activities, that underlies this diversity.”

El punto de partida que nos lleva a afirmar que toda educación genera una visión ética que la genera y a plantear, como lo hemos hecho, que existe una visión ética detrás de toda acción educativa, ya sea de manera implícita o explícita, es el hecho de que, como afirman muchos filósofos y confirman muchos estudios antropológicos y psicológicos, el ser humano es “estructuralmente ético” o “estructuralmente moral”⁴². Lo anterior no implica que existan ciertos contenidos morales –valores o normas morales o “imperativo categórico”– que sean comunes a todos los seres humanos y que deban guiar necesariamente su existencia. No implica tampoco que todos los seres humanos por su propia naturaleza actúen siempre moralmente bien o que tiendan naturalmente y de manera lineal y automática al bien. Implica simplemente que todos los seres humanos en su estructura eco-bio-psico-socio-racional-espiritual están constituidos de tal manera, que dentro de su dinamismo vital existe una tendencia hacia la búsqueda de lo que lo puede llevar a su auto-realización como humano, un deseo de vivir que es deseo de vivir humanamente y a este desconocido-conocido tiende de manera espontánea desde el momento de su nacimiento y durante toda su existencia.

Esta tendencia estructural hacia la auto-realización como humanos, este deseo de vivir humanamente surge de la misma naturaleza biológica y de los principios de exclusión y de inclusión que posee todo sujeto vivo y que se vuelven principios conscientes en el sujeto humano: el principio derivado de su ser auto-ego-organización que lo lleva a “ponerse en el centro de su mundo” y a buscar la “satisfacción placentera” –según la llama Marina- excluyendo a los otros sujetos semejantes como “No yo”, como extraños; y el principio derivado de su ser auto-eco-organización que lo conduce a “abrirse a su mundo” y a buscar la “satisfacción estimulante” –según la llama también Marina- que lo haga crecer y que le hace incluir a los otros semejantes, “convirtiendo a todo ego alter en un alter ego” –a todo otro en otro yo- y siendo capaz de comunicación y de amor. Egoísmo y altruismo son pues, dos caras de la misma moneda que es la estructura que tiende hacia la auto-realización –mediante la seguridad y

42 Como afirma Adela Cortina, los términos ética o moral pueden distinguirse de manera que se llama moral a lo que tiene que ver con la acción humana concreta y ética a la reflexión filosófica sobre esta acción humana, pero pueden también usarse y de hecho se usan en la vida cotidiana indistintamente, como sinónimos. Por tratarse de la sección dedicada a la visión ética, vamos a usar a veces estos términos de manera indistinta y a precisar su distinción en las partes que lo requieran.

el placer, pero también mediante el crecimiento que incluye al otro- y que confirman la estructura ética de todo sujeto humano.

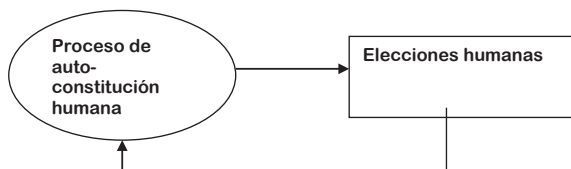
Como afirma Cronin siguiendo la propuesta de Lonergan, la riqueza y la enorme variedad de contenidos morales es producto de una estructura común de actividades compartidas por todos los seres humanos, que conforman un patrón normativo. Existe entonces, una fuente estructural común de la que emanan todos los contenidos morales –normas, valores- y formas de comportamiento humano socialmente aceptadas en cada cultura y tiempo histórico particulares.

Por esta estructura moral que poseemos, todos los seres humanos desde que nacemos estamos movidos por esta tensión de búsqueda de bien vivir o de buena vida humana –como menciona Marina, no solamente en el sentido hedónico sino también en el sentido humano profundo – que nos mantiene siempre más allá del simple vivir para sobrevivir y nos hace luchar permanentemente por construir una vida digna, por una vida que pueda ser calificada verdaderamente como humana. Esta búsqueda no solamente es individual sino que está orientada por esta tensión egoísmo-altruismo que se deriva de que la estructura ética del ser humano es una estructura de relación, una estructura, dice Morin, de religación, que implica necesariamente a los otros y que hace que la “buena vida humana” no sea nunca una “buena vida aislada y egoísta” sino una “buena vida compartida”, pues así como “todo lo que sabemos lo sabemos entre todos”, también “todo lo que somos –humanamente hablando- lo somos entre todos”.

Es así, que todos los seres humanos, además de ser seres que buscan realidad, que buscan la verdad, somos seres que buscan bien, que buscan valor. Pues así como existe el “irrestringido deseo de conocer”, existe –y es una unidad separable solamente para fines de análisis- el “irrestringido deseo de elegir”. Esta es de hecho la manifestación experiencial más evidente y fundante de nuestra estructura moral: la necesidad de elegir que todos los seres humanos, en nuestro carácter de seres en proceso, precarios, inacabados, tenemos que vivir cotidianamente y a lo largo de toda la existencia. Estamos, como decía Sartre: “condenados a elegir”; estamos, como dice Lonergan “movidos por el deseo de elegir”. Esta es una realidad inevitable de todo ser humano, pues elegir no elegir es ya una elección, una elección que resulta incluso prácticamente imposible de llevar a la práctica, pero que si fuera realizable, sería de cualquier modo una elección.

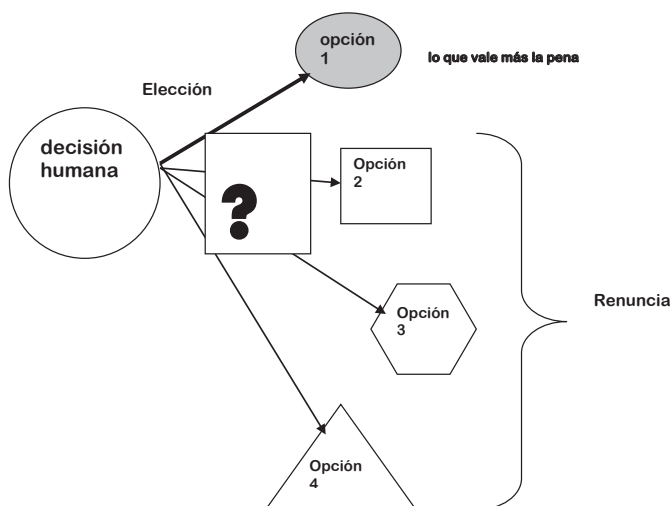
Mediante cada elección, el sujeto se va configurando, va construyendo su propio talante como ser humano, construyendo un modo de vivir –re-

lación con los valores instrumentales, según Rockeach⁴³- y apuntando hacia “un estado final de existencia” –relación con los valores terminales, según el mismo autor- que será finalmente su autodefinición como individuo más o menos humano, más o menos parte del proceso de humanización general. “Cada elegir, es un elegirnos” dice Savater (1995), pues en cada momento de decisión, el sujeto humano está decidiendo simultáneamente el tipo de persona que quiere ser. Existe pues una relación dialógica y recursiva entre la elección humana y la auto-constitución de la persona humana:



Todo proceso de elección implica una opción y una renuncia, puesto que por la realidad limitada del ser humano es imposible elegir todo –aunque el deseo de elegir es ilimitado, sus realizaciones son limitadas- se tiene siempre que escoger algo y al hacerlo, se está rechazando o renunciando a muchas otras cosas o a muchas otras posibilidades. Escoger un curso de acción posible implica un compromiso, una opción, una apuesta que afirma explícita o implícitamente que ese curso de acción es el mejor para ese sujeto en esas circunstancias precisas, es decir, que “vale la pena” elegirlo. Implica también una renuncia a todos los demás cursos de acción posibles, que se consideran menos “valiosos” que el elegido. Es así que surge la reflexión sobre lo que denominamos valores, puesto que en toda elección hay una carga valorativa, una “no neutralidad” frente a los objetos o circunstancias de la realidad del mundo y de la realidad humana. Se elige lo que “vale la pena”, es decir, “lo valioso”, lo “valorable” y esto, lo veremos en los capítulos subsiguientes, no significa necesariamente lo más agradable o placentero en términos egoístas, sino lo que apunta con mayor pertinencia hacia el crecimiento, hacia la auto-realización, hacia la construcción de una vida digna como ser humano, para sí mismo y/o para la comunidad humana.

43 En: Escamez (s/f). La enseñanza de actitudes y valores.



1.2. Ética vivida, ética socialmente aceptada y ética reflexionada y formulada: un proceso interminable

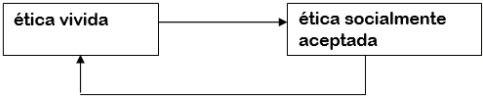
“¿Para qué filosofar?
Nada sabes ni sabrás.
Sólo hay astros, tierra
y mar,
y tu vida
que se escapa sin cesar.”
ELÍAS NANDINO

La naturaleza estructuralmente moral del ser humano como sujeto que elige y se elige, que es movido por el dinamismo de búsqueda de una vida humanamente buena, humanamente digna, humanamente vivible para sí mismo y para los demás, conlleva el hecho de que existe siempre, en toda persona y grupo humano una “ética vivida”, una forma habitual de afrontar la existencia a la que se llama de manera más precisa: moral. La moral es en primer lugar el conjunto de “modos de vivir” humanos: costumbres, hábitos, comportamientos, considerados desde el ángulo del bien o del mal. La definición de la palabra indica que moral es: “(Del lat. *morālis*). adj. Perteneciente o relativo a las acciones o caracteres de las personas, desde el punto

de vista de la bondad o malicia”⁴⁴. De este modo, la primera fuente de toda reflexión ética en el sentido filosófico, la constituyen los distintos modos de comportamiento de los seres humanos concretos, de los grupos humanos históricamente existentes, desde la consideración de qué tanto se acercan a la bondad o se alejan de ella. Esta primera fuente, en su sentido original es espontánea, pero dado que el ser humano desde su nacimiento, está siempre regido o condicionado por el “imprinting” de su cultura, podemos decir que es un comportamiento “mediado por los significados y valores de la sociedad” a la que este individuo o grupo pertenecen.

En segundo lugar, tenemos la ética socialmente aceptada, la moral de una sociedad. En este segundo nivel, la moral contiene todos los modos de comportamiento que un grupo social, que una cultura considera “humanamente válidos”, porque los percibe como orientados hacia una “buena vida humana”, según el modelo de buena vida humana que esa sociedad concreta ha construido a partir de la herencia recibida de sus antepasados. En este segundo nivel, la moral es normativa, puesto que establece “un deber ser” para todos los miembros de esa sociedad que quieran ser aceptados, indica, con base en la respuesta a determinadas preguntas sobre modos de proceder bajo determinadas circunstancias, lo que se considerará humanamente “bueno” o “malo”.

La vida “que se escapa sin cesar” necesita por su misma fragilidad, ser enfrentada y vivida de determinada manera. Esta ética vivida está por supuesto en continua evolución. Las maneras habituales de vivir que son aceptables en una sociedad y cultura no lo son de la misma manera en otra. Los modos de concebir una “buena vida humana” varían de una época histórica a otra. El ser humano va respondiendo a sus circunstancias de maneras diversas conforme a lo que considera que es humanamente mejor en cada situación concreta y los grupos humanos van construyendo normas y valores morales a seguir, a partir de los comportamientos de los miembros de su sociedad que son considerados “ejemplares” o “modelos” a seguir. Para definir la virtud, habría que observar cómo se comporta un hombre virtuoso, decía Aristóteles definiendo esta dinámica de desarrollo y relación dialógica entre la “ética vivida” y la “ética socialmente aceptada”.

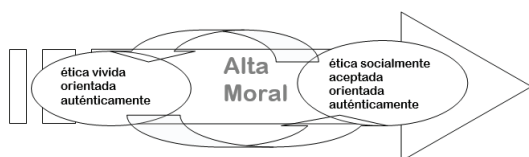


44 Tomado de la versión en internet del Diccionario de la Real Academia Española. Vigésima segunda edición.

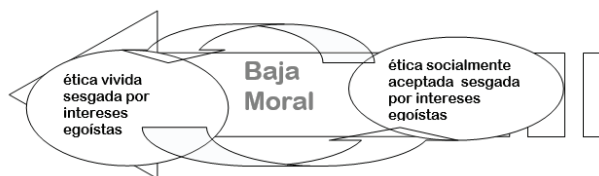
Para los fines de nuestro estudio en el campo educativo, habría que destacar que muchas veces, en muchas épocas y sociedades distintas, y aún en gran medida en el mundo actual, los maestros han sido considerados como estos “modelos de humanidad a seguir”, no solamente por sus estudiantes sino por la comunidad humana en la que viven y se convierten por ello en “puentes”, en mediadores entre la “ética vivida” y la “ética socialmente aceptada”.

Existe una tercera dimensión de la moral, que es resultado de la relación constructiva y auténtica o sesgada e inauténtica entre la “ética vivida” –moral espontánea- y la “ética socialmente aceptada” –moral normativa social-. Esta tercera dimensión es la que se deriva de otro significado de la palabra moral, que es el de “estado anímico”, “estado de ánimo o de ánimo”, que podríamos llamar también “estado del deseo de vivir” humanamente de una sociedad determinada. A esta tercera dimensión hace referencia Cortina (2004), cuando dice que más que sociedades morales o inmorales, más que personas morales o inmorales, existen personas y sociedades con una “alta moral” y personas y sociedades desmoralizadas.

En efecto, cuando la relación dialógica y recursiva entre la “ética vivida” y la “ética socialmente aceptada” se encuentra en una dirección de búsqueda auténtica y abierta a la pregunta fundamental sobre ¿en qué consiste una buena vida humana? en cada situación y en cada tiempo, tendremos comportamientos humanos “espontáneos” –aunque mediados por la cultura- que se orienten auténticamente hacia el bien y habrá un buen número de ejemplos o testimonios de “buena vida humana” que inspiren y vayan regenerando y corrigiendo la “ética socialmente aceptada” para que sus normas y criterios respondan al dinamismo de la vida humana y estén, “a la altura de los tiempos”. De la misma forma, cuando la “ética socialmente aceptada” –la moral normativa social- se encuentra viva y en un dinamismo constante por aproximarse a responder la pregunta ética fundamental, habrá una constante evolución de sus criterios y normas que brinden incentivos y revitalicen las búsquedas concretas de los miembros de la sociedad que la conforman. El resultado de esta “relación virtuosa” será una elevación progresiva del “deseo de vivir humanamente”, es decir, encontraremos una sociedad y unos individuos con una alta moral, con una alta motivación para vivir de una manera humanizante.



Por el contrario, cuando la relación dialógica y recursiva entre “la ética vivida” y la “ética socialmente aceptada” se encuentra inmersa en un círculo vicioso que la des-orienta hacia un deterioro progresivo de la vida humana por la cerrazón a la pregunta: ¿en qué consiste una buena vida humana? o por respuestas sesgadas a esta pregunta, que nacen de intereses egoístas personales o de grupo, o de cegueras generales de la humanidad en un tiempo histórico determinado, tendremos comportamientos “espontáneos” sesgados, regidos por estos intereses egoístas, que llevarán a una descomposición y deshumanización progresiva que redundará en una carencia de “modelos humanos” o testimonios a seguir, lo cual hará que las normas de la moral social se cierren y se rigidicen y dejen de responder a las exigencias de la época, o bien se diluyan en la confusión. De la misma manera, cuando la “ética socialmente aceptada” muestra signos de cerrazón a la pregunta ética fundamental, cuando se encierra en respuestas preestablecidas y rígidas y deja de considerar las circunstancias de su tiempo, o bien es controlada por los grupos que pretenden imponer sus intereses egoístas al resto de la sociedad, se genera una dinámica de deterioro progresivo de esta “moral normativa social” que incide de manera negativa en los individuos y grupos humanos de esa sociedad, generando rebeldía y actitudes contestatarias o bien –lo cual puede ser aún más grave– un conformismo apático que aparentemente respeta esas normas establecidas pero que en el fondo las siente ajenas, impuestas y sin significado y por ello las viola constantemente de manera soterrada. Este círculo vicioso generará una sociedad con un bajo “deseo de vivir humanamente”, con una baja moral, es decir, una sociedad “desmoralizada”.



De esta compleja dinámica que obviamente nunca se presenta de manera lineal y pura, es decir, orientada cien por ciento hacia la alta moral o bien, des-orientada cien por ciento hacia la desmoralización, se nutre la reflexión filosófica sobre “la buena vida humana”, a la que de manera más estricta se llama Ética y que aquí llamaremos “ética reflexionada y formulada” para distinguirla de las demás.

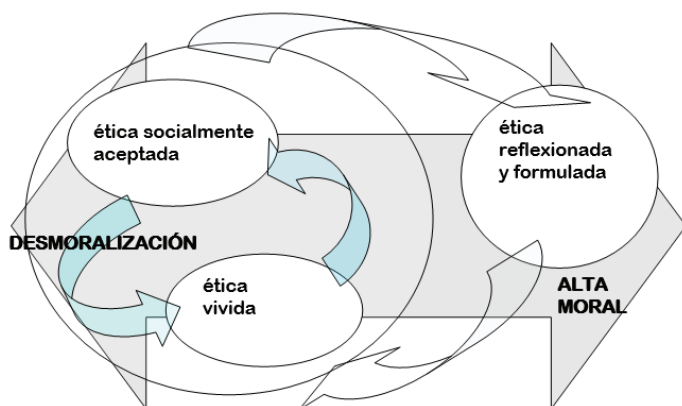
En efecto, la “ética reflexionada y formulada”, la reflexión filosófica sobre la “buena vida humana”, se nutre del análisis crítico profundo de las dialécticas que se establecen entre la “ética vivida” y la “ética socialmente aceptada” que derivan en procesos de “alta moral” o en procesos de desmoralización social –o como ya dijimos, en distintas proporciones de ambos procesos– para tratar de ir respondiendo de una manera más universal –lo cual no significa más abstracta, aunque a veces erróneamente lo haya sido– a la pregunta fundamental por el bien humano que aquí hemos formulado como: ¿En qué consiste una “buena vida humana”?

Pero aunque se nutre del análisis de estas tres dimensiones anteriores, por su pretensión de universalidad las trasciende. Porque la Ética en el sentido de reflexión filosófica profunda que se orienta a responder a esta pregunta, tiene que tener pretensiones de transculturalidad y transhistoricidad; la respuesta a la pregunta fundamental por la “buena vida humana” tiene que plantearse en términos que trasciendan lo que debe ser la “buena vida humana” en la sociedad X o en la época Y, para plantearse el reto, que se logra solamente de manera aproximativa, progresiva y limitada, de responder a la pregunta en términos de: ¿En qué consiste “La buena vida humana” en cualquier tiempo y espacio?

De este modo, puesto que la respuesta a esta pregunta, como ya dijimos, no puede darse de una manera definitiva y absoluta, la “ética reflexionada y formulada” se convierte en un proceso heurístico permanente y sistemático, que debe ser abordado de la manera más seria y profunda posible.

Los resultados parciales de esta búsqueda de respuesta filosófica universal, tienen relación con las dimensiones anteriores –“la ética vivida” y “la ética socialmente aceptada”– pues no solamente se nutren de ellas y trabajan analizando sus dialécticas, sino que también influyen sobre ellas y las modifican de una manera gradual. De hecho las distintas aproximaciones filosóficas sobre la ética, las diferentes “formulaciones de la reflexión ética” inciden también –según su talante y autenticidad humanizante o los posibles sesgos dramáticos, individuales, grupales y generales que desvían la reflexión de los distintos autores o escuelas filosóficas– en la generación de una “alta moral” social o en la construcción de “desmoralización” social.

De este modo, se establece una relación dialógica y recursiva adicional que completa este esquema en el que pretendemos describir el dinamismo de la búsqueda del bien humano o de la “buena vida humana” en sus distintos niveles:



1.3. Praxis ética, reflexión ética y educación

“Toda educación genera la visión ética que la genera”. Esta es la afirmación que sustentará el recorrido de esta sección de nuestro trabajo reflexivo. La razón fundamental para sustentarla es que toda esta dinámica que se establece entre la “ética vivida”, la “ética socialmente aceptada” y la “ética reflexionada y formulada” tiene una relación íntima, directa e inevitable con el proceso educativo⁴⁵ que resulta un mediador entre la visión ética y la sociedad.

Aclaremos en primer lugar, que usaremos el término “visión ética” para referirnos a este proceso complejo que se produce en la dinámica e interacción constante, dialógica y recursiva entre la ética que se vive, la ética que es normada por la sociedad y la ética que es producida por la reflexión filosófica.

De manera que cuando hablemos de aquí en adelante de la relación entre visión ética y educación, estaremos considerando una relación multidimensional y compleja que resulta de la interacción entre el sistema que conforman las tres dimensiones de la ética –con su consiguiente resultante en “alta o baja moral” social– y todos los niveles del proceso educativo.

⁴⁵ Esta relación es con el proceso educativo como tal, tanto en su dimensión formal como informal, institucional o no institucional. Aunque ya hemos aclarado que nuestro trabajo se enfoca prioritariamente a la educación formal o escolarizada, esto no excluye la educación informal que sucede en la vida cotidiana.

Esta interacción también es dialógica y recurrente, es decir, la educación es generada por la visión ética imperante en una sociedad determinada, al mismo tiempo que la educación genera una visión ética en esa sociedad. ¿De qué manera se produce esa relación?

a.- Relación entre la dialógica “ética vivida” - “ética socialmente aceptada” y la educación:

Una primera línea de interacción es la de la ética vivida y la ética socialmente aceptada hacia la educación. Esta interacción se produce a través de dos vías principales. En primer lugar, se da una incidencia –generación de educación por la visión ética- a través de la presencia y comunicación cotidiana de los actores del proceso educativo en el proceso de la educación formal. Tanto los educadores, como los educandos, lo mismo que los directivos de las instituciones escolares y universitarias, viven dentro de la sociedad y tienen por ello la “marca” o el “imprinting cultural” que esta sociedad les va imponiendo desde su nacimiento y durante toda su vida, es decir, son de alguna manera “producto” de la “ética socialmente aceptada”, de la moral normativa de su sociedad. Al mismo tiempo, como sujetos individuales posibilitados para deliberar y actuar de manera más o menos libre, pueden dejar atrás en alguna medida este imprinting y establecer nuevas pautas morales a partir de sus comportamientos. De esta manera, el simple hecho de la convivencia en las aulas produce, por la vía ascendente –desde la experiencia hasta la deliberación, pasando por la inteligencia y la reflexión de los sujetos- una influencia de la visión ética en la educación. La educación de alguna manera es generada por esta interacción entre sus actores, que es una interacción ética por la propia estructura ética de los seres humanos.

Pero en esta misma vía, en sentido opuesto, la educación a través de sus ambientes, su cultura, su currículo declarado, operativo y oculto, su normatividad y su modo de insertarse y relacionarse con la comunidad, incide en la visión ética de sus actores. De esta manera, tanto los educadores como los educandos –y los mismos directivos- se van moldeando éticamente, van madurando o bloqueando su madurez, diferenciando o no sus visiones éticas, capacitándose o no para valorar adecuadamente y tomar decisiones morales más responsables. Por esta incidencia de la educación en sus actores, los educandos y los educadores se vuelven más o menos autónomos en el proceso de construcción de su propia existencia y en su participación en la comunidad. De esta manera, también por la

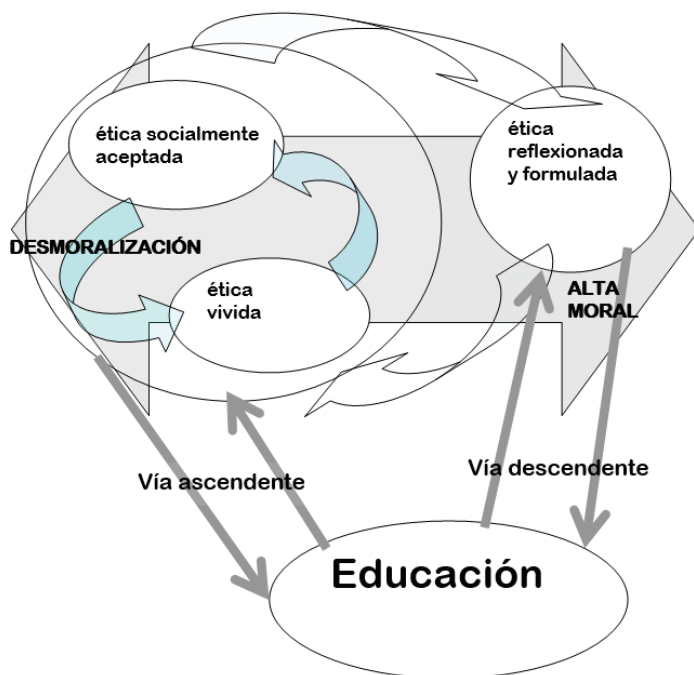
vía ascendente —de la experiencia escolar a la deliberación y decisión ética, pasando por la inteligencia y la reflexión— la educación genera una visión ética.

b.- Relación entre la “ética reflexionada y formulada” y la educación:

Una segunda relación se produce entre la reflexión ética sistemática y la educación. Esta relación es también en dos sentidos y con incidencias mutuas. En primer lugar, la reflexión ética sistemática que producen las distintas corrientes filosóficas es producida aún en un gran porcentaje —aunque existen ya centros de investigación y de generación de pensamiento ajenos al sistema educativo formal— en las universidades y los institutos de educación superior. Estos productos reflexivos —producidos o no en el seno mismo de la educación— se van difundiendo en el ámbito educativo a partir de publicaciones, congresos, conferencias y otras vías, influyendo en la perspectiva de pensamiento de los directivos, los docentes, los formadores de docentes, los investigadores, los diseñadores curriculares y los teóricos de la educación. Mediante esta influencia se van creando nuevos modos de enfocar la dimensión ética en la educación que incidirán, por la vía descendente —por la transmisión de los investigadores, formadores, directivos hacia los docentes y de los docentes hacia los estudiantes— en la visión ética de los actores de la educación y del sistema educativo en general. Se genera un tipo de educación específica a partir de las visiones éticas más aceptadas en cada tiempo y lugar.

Por otra parte, se da una incidencia de la educación en la reflexión ética sistemática, a través de lo que el comportamiento mismo de educandos, educadores e instituciones educativas va generándose como fuente de datos y preguntas nuevas para el análisis de los filósofos. La educación genera elementos de visión ética que los profesionales de la reflexión filosófica procesan y sistematizan generando también nuevas aproximaciones al fenómeno ético. Por otra parte, la educación genera una visión ética en sus educandos y en la sociedad misma mediante su incidencia estructural como subsistema del gran sistema social. Esta incidencia va reconstruyendo la “herencia moral” de la sociedad que será recogida y analizada reflexivamente por los filósofos que sistematizarán estos elementos y producirán nuevos enfoques éticos. Esta incidencia se da también por la vía descendente en tanto herencia terminada que es recogida, reflexionada, comprendida por quienes hacen la ética.

De esta manera tenemos una interacción compleja y dinámica entre los procesos de desarrollo –con elementos de progreso y decadencia– de la “ética vivida”, de la “ética socialmente aceptada” y de la “ética reflexionada y formulada” y la educación como mediadora de estos procesos, que también se encuentra en constante desarrollo.

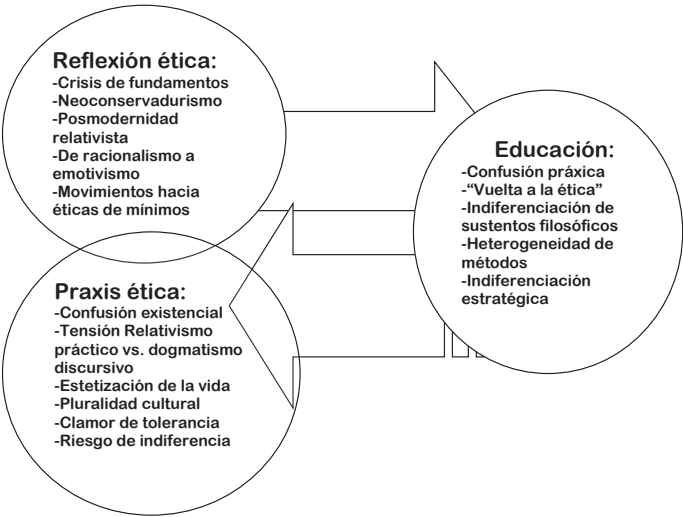


1.4. La relación recursiva y dialógica entre visión ética y educación.

“La fraternidad amante y la inteligencia consciente son las fuerzas vivas de la humanidad”.
(MORIN, 1997; p. 515)

Terminemos este capítulo señalando finalmente algunos rasgos generales que pueden ayudarnos a caracterizar la relación recursiva y dialógica entre la visión ética y la educación. Haremos en los siguientes capítulos –como en las secciones anteriores– un planteamiento sintético de las visiones éticas de Lonergan y Morin, enfatizando los elementos que más puedan

aportar a nuestro proceso de trans-formación de la educación para ponerla “a la altura de nuestros tiempos”, para continuar con un análisis de los elementos que estas perspectivas humanistas nos brindan para orientar el cambio de visión ética necesario para generar esta trans-formación educativa que genere a su vez, un cambio de visión ética.



El signo de los tiempos podría llamarse sintéticamente incertidumbre, como lo señala Morin, pero como estamos preparados para trabajar solamente a partir de certezas, la incertidumbre de nuestro tiempo se traduce, en el terreno ético, básicamente en confusión e indiferenciación. Esta confusión e indiferenciación que produce la incertidumbre se manifiestan tanto en el terreno de la reflexión ética como en el de la praxis ética y por supuesto también, en el campo de la educación.

Aunque como decía Borges, “Le tocaron como a todos los hombres, tiempos difíciles en que vivir”, refiriéndose a que todas las épocas son tiempos complicados para los sujetos a los que les toca vivirlas, estamos viviendo una etapa de “cambio de época”, que como toda transición histórica, tiene sus dificultades muy específicas y más evidentes y generalizadas.

En el terreno de la reflexión ética nos encontramos en una época, como señala Morin en el epígrafe del presente capítulo, en una profunda crisis de fundamentos. Esta crisis se manifiesta en algunas dinámicas que caracterizan los grandes movimientos de nuestro tiempo. Por una parte,

la dinámica de tensión entre la posmodernidad que plantea básicamente una visión relativista de la ética como reacción a la “dictadura del racionalismo” que se vivió en la modernidad y una tendencia a refugiarse en el pasado para “recuperar” o “rescatar” valores que se consideran eternos y que se afirma se han “perdido” en la crisis actual. Esta tendencia hacia el pasado se ha denominado neoconservadurismo y es una corriente muy poderosa que está teniendo gran incidencia en el mundo. En segundo lugar, la dinámica “pendular” que se mueve del racionalismo moderno al que rechaza y parece proclamar ahora la “dictadura de las emociones” y la estetización de la vida como remplazo a la vida sustentada en la ética. Lo bello –en su versión light y pragmática de lo indoloro, lo cómodo, lo agradable– tiende a sustituir a lo verdadero y a lo bueno como sustento de la vida actual.

Ante este panorama surgen también movimientos que intentan recuperar el sentido original del proyecto moderno, que consideran se desvió de la razón al racionalismo, para plantear la necesidad de construcción de una “ética de mínimos” sustentados en el diálogo racional y asumidos como universales por las diferentes culturas, que puedan aportar elementos de probabilidad para la supervivencia armónica de la humanidad, a partir de una ética mundial.⁴⁶

En el terreno de la praxis ética, nos encontramos también en una profunda incertidumbre que se manifiesta en una confusión existencial bastante generalizada. La tensión entre la visión relativista posmoderna y la visión neoconservadora parece resolverse en muchos ámbitos del mundo educativo mediante la adopción de un discurso dogmático que habla de la “importancia de rescatar los valores, de enseñar valores universales” y sostiene la inmutabilidad de los valores y su transculturalidad y transhistoricidad –aunque el problema comienza cuando se indaga sobre cuáles son esos valores–, combinando este discurso dogmático con un relativismo práctico que se manifiesta tanto en un modo de actuar en el aula –excesos de “tolerancia”, carencia de disciplina, permisividad total en nombre del cambio pedagógico– como en modos concretos de vivir la vida personal y familiar.

En este terreno práctico, se manifiestan también dinámicas de estetización de la vida según lo anteriormente señalado, así como una revaloración

46 Un ejemplo de estos movimientos está en el planteamiento del teólogo Hans Küng en su obra reciente y en la “Fundación ética mundial” que él impulsa y preside. Para mayor información ver: http://wel.tethos.org/dat_spa/indx_2sp.htm

ción de lo emocional que en principio es muy positiva, pero que no está siendo en general, una visión equilibrada y diferenciada y está tendiendo al extremo de negar la razón. Por otro lado, se vive un mundo que exige con cada vez más fuerza educar en la tolerancia ante las manifestaciones generalizadas y vividas cada vez más de cerca en todos los países y regiones, de la pluralidad cultural que caracteriza el siglo XXI. Esta exigencia de educación en la tolerancia tiene también un ángulo riesgoso, siendo en principio algo necesario y muy constructivo. Es el riesgo de confundir la tolerancia con la indiferencia. La idea de que tolerar es vivir la propia vida sin inmiscuirse, pero también por ello sin interesarse por la de los demás, está generando aislamiento, mayor tendencia egoísta y una cada vez más patente imposibilidad de construir esa ética de mínimos global. Veremos en el capítulo siguiente la noción de tolerancia en Morin, que puede ser sumamente útil para evitar este riesgo y asumir plenamente el reto humanizante de educación para y en la tolerancia.

En el campo específico de la educación, estas tendencias se están manifestando principalmente en una especie de “vuelta a la ética”, es decir, de revaloración creciente de la cuestión moral en lo educativo. Esta tendencia es muy positiva y se está manifestando en el creciente número de investigaciones y publicaciones que se realizan al respecto, la existencia de redes de investigación en diversos ángulos de esta dimensión de lo educativo, el trabajo curricular y el diseño y operación de programas de “formación en valores” o de cursos de ética profesional.

Sin embargo, por la crisis de fundamentos éticos y la multiplicidad de enfoques, se está viviendo también como una indiferenciación de fundamentos filosóficos, heterogeneidad de métodos e indiferenciación estratégica. En efecto, no existe hasta ahora mucha claridad sobre los sustentos filosóficos para abordar una educación ética que responda a esta época. Derivada de esta indiferenciación teórica, se percibe también una heterogeneidad de métodos de formación moral, muchos de ellos contradictorios entre sí —desde la inculcación de valores hasta el enfoque de razonamiento moral de Kohlberg— y no todos igualmente pertinentes para nuestros tiempos ni igualmente eficaces en sus resultados. Finalmente, la indiferenciación teórica y la heterogeneidad de métodos, se expresa también en una indiferenciación estratégica que va desde la solución simple que sustenta que incluyendo algunos cursos de “ética profesional” o de “Formación cívica y ética” o “formación de valores” se puede resolver el reto ético de la educación actual, hasta la mera respuesta normativa —vía reglamentos y endurecimiento de la disciplina escolar—, pasando por estrategias de formación docente, investigación educativa o evaluación.

No vamos a ahondar ahora en estas tres manifestaciones de la crisis de fundamentos éticos en la educación. Haremos planteamientos concretos al respecto después de analizar las ideas de Lonergan y Morin respecto a la ética y considerar la orientación que estas perspectivas teóricas pueden darnos para superar estos tres campos problemáticos.

Capítulo 2

Ética planetaria, ética del género humano: La visión de Morin

“El problema de la libertad humana se sitúa por encima de la alternativa entre libre albedrío y determinismo. Se le debe introducir la concepción de la autonomía dependiente, como he hecho en todos los niveles. Esta concepción reconoce las determinaciones, pero excluye el determinismo absoluto. Reconoce las libertades pero excluye el libre albedrío absoluto.”
(MORIN, 2003; p. 313)

“Lo que nos posee nos permite existir, nos impide ser libres y al mismo tiempo nos permite ser libres”.
(MORIN, 2003; p. 314)

Complejidad, incertidumbre, comprensión, autonomía dependiente, libertad, solidaridad, amor. Estas son algunas de las palabras clave que podrían identificar sintéticamente la visión ética de Morin. Comprenderlas en su significado específico, ubicarlas en el contexto adecuado y analizarlas en su articulación y relación dialógica son pasos indispensables para asimilar esta perspectiva que se constituye en una apuesta hacia la construcción de una ética planetaria, de una ética del género humano que pueda apoyar a la humanidad, individuo-sociedad-especie siempre ligados, hacia la construcción de una sociedad-mundo que supere esta “era de hierro planetaria” en la que nos encontramos sumergidos.

En el mundo de las racionalizaciones simplificadoras que en el terreno de la ética oscilan entre la afirmación optimista ingenua de la libertad absoluta de los seres humanos y la negación nihilista que proclama –desde su propia libertad negada– el determinismo absoluto de los genes o de la sociedad y la cultura, Morin se sitúa en un “metapunto de vista” que concibe y asume las determinaciones o condicionamientos en que se ejerce todo acto de decisión humana pero evita la simplificación que cae en el determinismo absoluto, al mismo tiempo que concibe y asume las posibilidades de la libertad del elegir humano, pero evita caer en la proclamación ingenua del libre albedrío absoluto. La perspectiva moriniana afirma

sin duda, la posibilidad de la libertad humana, pero lo hace desde la clara y objetiva afirmación de los límites en que esta libertad se hace posible, siempre como proceso, y se concreta como una autonomía dependiente, que constata que aquello que “nos posee” es al mismo tiempo, lo que “nos impide ser libres” y lo que nos posibilita la libertad.

Partiendo del arraigo de la ética en la organización de la vida, pero afirmando la libertad como una emergencia humana que nace con la hipercomplejización del cerebro humano y con el surgimiento del espíritu humano que es consciente, esta perspectiva es fundamentalmente tridimensional, ya que afirma la necesidad de una auto-ética –que nace del interior de la autonomía del sujeto humano– que es también una socio-ética –por el carácter social de la estructura humana– y una antro-po-ética –pues trasciende la organización individual de la auto-ética y conduce a un nuevo humanismo ético planetario– que nos guían hacia esta “ética del género humano” que es, por su propia constitución, una ética transcultural o intercultural que apunta hacia una “ética planetaria” en tanto compartida por todos los miembros de la especie humana que se comprometen con la construcción de la “sociedad-mundo” que está tratando de nacer en medio de la crisis actual.

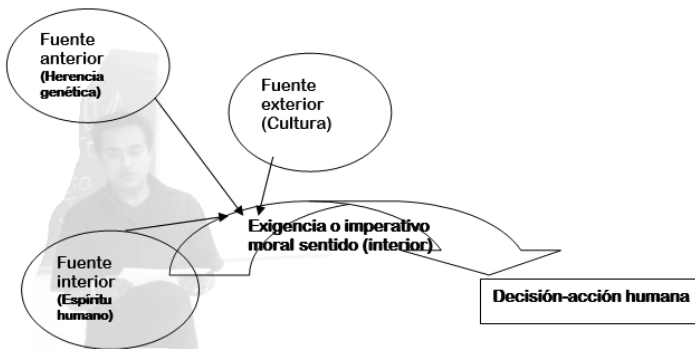
A lo largo de este capítulo vamos a hacer un recorrido por los distintos elementos que componen esta auto-ética, esta socio-ética y esta antro-po-ética, hasta llegar a una reflexión final sobre la necesidad de una reforma personal y social que comprometa al mayor número de seres humanos en la construcción de esta nueva ética planetaria, partiendo de la apuesta que se sustenta en que el destino humano no está escrito y que a pesar de las enormes dificultades que caracterizan el horizonte actual, es posible continuar con el proceso de hominización y apuntar hacia tiempos mejores, puesto que la mayoría de las grandes etapas de humanización han surgido de la improbabilidad y la dificultad. Iniciaremos este recorrido planteando algunos de los puntos de partida que fundamentan la visión y el contexto de la ética de Morin.

2.1. El fundamento de la ética.

“La ética se manifiesta para nosotros, de manera imperativa, como exigencia moral. Ese imperativo se origina en una fuente interior al individuo, que lo siente en su espíritu como la inyección de un deber. Pero proviene también de una fuente externa: la cultura, las creencias, las normas de una comunidad. Hay ciertamente, también una fuente anterior, originaria de la organización viviente,

transmitida genéticamente. Esas tres fuentes están ligadas entre sí como si tuviesen un manantial subterráneo en común...Podemos distinguir pero no aislar unas de otras las fuentes biológica, individual y social".
(MORIN, 2005; p. 19)

El primer fundamento de la ética está sustentado en la experiencia existencial común. Existe en todo ser humano una exigencia moral interior sentida, experimentada, que constituye un imperativo del espíritu del individuo-sujeto, que se mueve internamente como una obligación moral. Esta experiencia es interior al individuo, pero proviene tanto de una fuente interna –el espíritu humano–, como de una fuente externa –la cultura en la que se nace y vive– y de una fuente anterior –la herencia recibida genéticamente–; como dice Morin, estas tres fuentes están ligadas entre sí y conforman el dinamismo ético humano. Es imposible aislar estas tres fuentes, aunque se pueden y deben distinguir para fines de análisis.



De esta exigencia moral interior que nace de las tres fuentes ya descritas, emergen todos los valores y elementos constitutivos más elaborados y complejos que podríamos considerar propiamente humanos. Todos estos elementos constitutivos de la estructura moral humana están arraigados en este imperativo moral fundamental que es el fruto de la organización biológica básica de los sujetos humanos, es decir, que depende de la estructura físico-química y orgánica que constituye a los seres humanos en tanto organismos vivientes. De esta manera, como dice Morin (1981; p.135): “la conciencia (moral), la libertad, la verdad, el amor, son frutos, flores...los fines sublimes a los cuales nosotros nos abocamos, son las eflorescencias de sistemas de sistemas de sistemas, de emergencias

de emergencias de emergencias...” Esta es la paradoja fundamental de la autonomía y de la libertad humana: que al mismo tiempo que depende totalmente de esta organización biológica y de sus procesos físico-químicos, es capaz de trascenderlos.

“Esta autonomía no es la autonomía ingenua de las apariencias. Tampoco es una autonomía de fuente surgida de un principio vital. Por el contrario, es profundamente dependiente de la determinación físico-química y debe producirse a sí misma sin cesar. Es una autonomía emergente.”
(MORIN, 1997; p. 126)

“La autonomía de la autonomía viviente.
Lo que voy a denominar el autos”.
(MORIN, 1997; p. 127)

La autonomía humana surge como una emergencia en un mayor nivel de complejidad, de la autonomía fundamental del sujeto viviente, de lo que Morin denomina el “autos” y que consiste fundamentalmente en esa capacidad de toda organización viviente –desde el nivel unicelular– para “situarse en el centro del mundo” y para operar centrado en la búsqueda de su supervivencia. Este “autos” genera, como ya habíamos dicho en el capítulo segundo de la primera sección, el “principio de introversión” que genera el “egocentrismo” del sujeto viviente. La autonomía del sujeto viviente se sustenta en este “centramiento en sí mismo”, en un “para-sí”, que sin embargo, es capaz de transformarse en un “para-todos”, de abrirse a los demás seres –sin dejar de ser para sí–, generando el principio de altruismo. Dice Morin (1997; p. 64): “Esto podemos empezar a comprenderlo a partir del momento en que un ser viviente se convierte en una exigencia existencial para otro...la exigencia existencial del otro introduce literalmente al ser egocéntrico en las interdependencias y las interretroacciones policéntricas/acéntricas”. De modo que al ser la organización auto-ego-organización pero al mismo tiempo auto-eco-organización por estar inserta en un eco-sistema y depender de él para sobrevivir, se genera esta interacción con otros seres que deviene en interdependencia a partir de la exigencia existencial del otro.

Esta autonomía viviente fundamental se origina en esta paradójica interacción entre el “para sí” que se produce por el principio de exclusión –por el cual el ser viviente se sitúa a sí mismo como el centro del mundo– y el “para-todos” que surge del principio de inclusión que se genera a partir del ser parte de un eco-sistema y depender de él para vivir, y que

introduce la interdependencia a partir de la exigencia existencial del otro. En el caso del principio de exclusión y del funcionamiento de la organización como un sistema cerrado –que funciona “para sí”– se plantea el problema de fondo de la determinación genética. Si miramos al esquema presentado anteriormente podríamos preguntar: ¿Qué tanto la “fuente interior” del imperativo moral está determinada totalmente por la “fuente anterior” –la configuración genética– y en esa medida es imposible hablar de autonomía? Puesto que la configuración genética puede ser vista como una herencia o regalo que recibe el sujeto viviente de sus antecesores, pero puede también ser vista como una “heredad” o una carga de la que es imposible liberarse, cabe la pregunta por la posibilidad de extraer de esta configuración genética la propia autonomía o bien, por la total dependencia de ella en una relación de sojuzgamiento absoluto. La racionalidad simplificadora funciona aquí de manera disyuntiva, es decir, se plantean a partir de esta pregunta por la herencia genética, dos posturas extremas: la que se pronuncia por la libertad respecto a los propios genes –pero hace este pronunciamiento desde una herencia genética– o la que se pronuncia por una total determinación y una imposibilidad de autonomía respecto a esta carga genética –pero que se pronuncia ejerciendo un acto de autonomía respecto a esta carga–. La respuesta desde el pensamiento complejo es una respuesta que introduce una relación de conjunción, es decir, que afirma que no se trata de “lo uno O lo otro”, sino de “lo uno Y lo otro”.

“Estamos determinados en nuestros genes
pero no por nuestros genes. Nuestros genes nos son
responsables de tal realización o de tal carencia.
Son contables y computables.”
(MORIN, 1997; p. 163)

Al mismo tiempo que estamos determinados en nuestros genes y que cualquier ejercicio de libertad será siempre posible a partir de esta herencia genética que es irrenunciable, somos capaces de trascender esta herencia y ejercer nuestra autonomía. Esta es la gran paradoja que constituye el punto de partida de la ética de Morin: “Nuestra autonomía se forja en esta servidumbre absoluta. Nuestra libertad nace en esta prisión...” (1997; p. 170), de aquí la afirmación de que todo ser viviente y también los seres humanos poseen una autonomía dependiente.

Lo mismo sucede respecto al “imprinting cultural” con el que es marcado el sujeto humano desde su nacimiento. Del mismo modo que desde el esquema presentado surge la pregunta sobre la determinación genética

respecto a la autonomía de todo sujeto viviente, también surge, para el caso específico del sujeto humano, la pregunta acerca de la posible determinación cultural sobre la autonomía humana: ¿Qué tanto la “causa exterior” puede determinar de tal manera la “causa interior” del imperativo moral, de manera que sea imposible o ilusoria la idea de autonomía en el sujeto humano? Puesto que la cultura –ese mundo de significados, valores y normas que determinan los modos concretos de vivir– es un factor inevitable y ejerce una influencia fundamental en el modo en que el sujeto humano percibe, traduce y actúa sobre su mundo, es posible plantear la disyuntiva similar a la de la configuración genética y decir: ¿existe autonomía individual en la actuación del sujeto humano o esta responde simplemente a la determinación absoluta de la cultura en la que ha nacido y vive? Del mismo modo también que en el caso de los pangenetismos y los extremos libertarios ingenuos, la razón simplificadora genera aquí, a partir de la racionalidad disyuntiva, visiones opuestas que afirman la libertad total del sujeto respecto a las influencias de su cultura –pero la afirman desde los significados y valores de una cultura concreta– o los que niegan totalmente la posibilidad de libertad y plantean que la cultura nos sojuzga a todos los seres humanos –pero afirman este sojuzgamiento desde la libertad de pensamiento y opinión que los pone por encima de sus determinismos culturales–; Nos encontramos en este caso también con que la respuesta compleja plantea, desde una racionalidad de conjunción, que el asunto no es de un extremo O el otro, sino de una perspectiva Y la otra. Es decir, que todos los sujetos humanos están determinados por su imprinting cultural y al mismo tiempo están capacitados para trascenderlo. Esta capacidad de trascendencia es relativa, se establece entonces una nueva “autonomía dependiente”, en este caso, de la influencia cultural.

De esta manera, el sujeto humano es autónomo-dependiente de manera doble: respecto a su herencia genética y respecto a su imprinting cultural.

Pero volvamos a la base fundamental de esta autonomía dependiente y a la raíz biológica del imperativo ético humano, que arraiga el fenómeno de la ética en la estructura de la vida. Recordamos entonces que la autonomía fundamental nace de la auto-eco-ego-organización y de sus principios de exclusión e inclusión, que generan el doble movimiento de ser “para-sí” y de ser “para los otros” o “para-todos”. A este hecho básico se añade el de la decisión. Morin caracteriza así, el nivel básico de decisión de todo organismo viviente:

“Definamos en primer lugar la decisión: Esta supone la computación de una situación que presenta alternativa o incertidumbre, y supone la posibilidad de elección: es una toma de partido aleatoria en una situación aleatoria. En toda decisión hay una componente aleatoria, pero la decisión no se reduce por ello al alea, ya que supone una computación que reconoce la incertidumbre”.
(MORIN, 1997; p. 192)

“La inseparabilidad de la referencia a sí, del ego-auto-centrismo y de la auto-trascendencia confiere al individuo-sujeto el carácter lógico-ético de distribuidor de valores”.
(MORIN, 1997; p. 198)

Por su carácter computante, toda organización viviente comporta una toma de decisiones, aunque sea a nivel elemental y no consciente, ni propiamente libre. Esta decisión se presenta cuando existe una situación en el procesamiento de información para organizar y mantener la vida y su interacción con el ecosistema, en el que existe alternativa o incertidumbre y por tanto, existe posibilidad de elección. La computación del organismo viviente se encuentra en esas situaciones, sujeta a una necesidad de “toma de partido” por una opción u otra, en la que juega un papel lo aleatorio pero no solamente es aleatoria, puesto que el mismo proceso computante reconoce la incertidumbre y participa en esta elección. De la misma forma que Morin plantea, en el caso del nivel cognitivo de todo sujeto viviente, que cuando no existe la consciencia, es decir, en la mayoría de los seres vivientes, se trata de “un conocimiento que no se conoce”, así también podríamos decir en este caso, que la situación descrita y el papel de la computación viviente en la decisión por una alternativa en situaciones de incertidumbre, representa una “elección que no se elige”, es decir, una decisión que no es consciente de las consecuencias que tendrá sobre el mismo sujeto viviente que efectúa esta actividad computante.

Pero de esta actividad computante en su dimensión de toma de decisiones, implica que el sujeto viviente se constituye a sí mismo como “distribuidor de valores”, una característica lógico-ética fundante derivada de su misma estructura simultáneamente ego-auto-céntrica y auto-trascedente, que hace que toda computación del ser sujeto sea “al mismo tiempo que un acto de cálculo y de cognición, un acto de distribución de valores, polarizados entre lo verdadero/falso, lo útil/nefasto, lo bueno/malo...” (Morin, 1997; p. 198). Este carácter de distribuidor de valores, que define a todo sujeto viviente, es el que aporta la base biológica para

pensar la ética humana, si bien es claro –desde nuestro punto de vista y pensamos que en coincidencia con el autor– que este acto de distribución de valores en sus etapas más elementales, no es todavía un acto plenamente moral por no ser un acto consciente.

Por esta característica la noción de sujeto es una noción que comporta una “dimensión lógica (referencia a sí), una dimensión ontológica (del ego-auto-centrismo de donde se deriva la ego-auto-trascendencia) y, por ello mismo, una dimensión ética (distribución de valores) y una dimensión ecológica (ego-auto-finalidad)” (Morin, 1997; p. 199). De esta manera, la perspectiva moriniana de la ética arraiga la noción de la ética en la estructura de la vida biológica, sin reducirla a esta dimensión, tal como lo hizo con la noción de conocimiento que tratamos en la sección anterior y con la noción de sujeto que tratamos en la segunda parte de este trabajo. Este arraigo de lo ético en la vida asume plenamente las contradicciones que surgen de la estructura misma del ser viviente y que se manifiestan también en esta dimensión de la existencia y que nacen del hecho de que “cada ser viviente integrado en un ser de grado superior (la célula en el organismo, la hormiga en el hormiguero), está condenado a la vez al egoísmo y al altruismo” (Morin, 1997; p. 244).

“...en mi opinión, la libertad constituye una emergencia propiamente humana...”
(MORIN, 1997; p. 272)

“Efectivamente la libertad emergerá en la esfera antropológica, allí donde la competencia cerebral, cree, multiplique, desarrolle condiciones de elección...”
(MORIN, 1997; p. 272)

De estas condiciones previas y fundantes que nacen de la organización misma de la vida, surge como emergencia propiamente humana, la libertad que es el hecho fundamental que origina propiamente la ética en su sentido pleno que responde a la pregunta que hemos planteado: ¿En qué consiste una buena vida humana? La libertad humana es, como la autonomía dependiente de todo sujeto viviente, una libertad que tiene condiciones “no libres”, puesto que está determinada en los procesos físico-químicos y la organización biológica fundamental que ya se ha descrito sintéticamente. Se trata pues de una libertad que “es libre, pues, aunque determinada por procesos no libres” (Morin, 1997; p. 273).

La libertad humana es entonces una libertad limitada, una capacidad que se “aniquila en el absoluto”, pues el absoluto lleva a su contrario que es “la nada”. “...Lo que nos muestra que la libertad real, a diferencia de la libertad metafísica, siempre es relativa y sólo vive en la relatividad...” (Morin, 1997; p. 273). En este sentido, Morin coincide plenamente con la distinción que hace Lonergan entre “libertad esencial” –que sería lo que él llama “libertad metafísica”– y “libertad efectiva” –que correspondería a la “libertad real”– y en la perspectiva de que la libertad humana que es realmente vivida, es una libertad limitada por múltiples condiciones y condicionamientos, por lo que aspirar a una visión absoluta de la libertad, implica su aniquilamiento, o como en muchos planteamientos filosóficos, lleva a la negación de su existencia.

“Ser sujeto es asociar egoísmo y altruismo. Toda mirada sobre la ética debe reconocer el aspecto vital del egocentrismo así como una potencialidad fundamental de desenvolvimiento del altruismo. Toda mirada sobre la ética debe tomar en consideración que su exigencia es vivida subjetivamente”.
(MORIN, 2005; p. 21)

La libertad real, la libertad humana que es limitada, se ejerce, crece y se desarrolla o decrece y se atrofia en al rejuego dialógico entre egoísmo y altruismo que es propio del sujeto viviente y también, de una manera consciente y más compleja, del sujeto humano. No hay entonces posibilidad de ética sin egoísmo –en el sentido que plantea Savater (2005) de “Ética como amor propio”– y no hay tampoco posibilidad de ética sin altruismo, sin apertura del sujeto que se reconoce y se autovalora hacia los demás sujetos a quienes reconoce como alter ego –otro yo–.

“Toda mirada sobre la ética debe percibir que un acto moral es un acto individual de religación; religación con otro, religación con una comunidad, religación con una sociedad y, en el límite, religación con la especie humana”.
(MORIN, 2005; p. 21)

A partir de este reconocimiento del otro como “otro yo”, es decir, como un semejante, nace propiamente la ética. Para Morin todo acto moral es

un acto de religación: con otro al que se reconoce como semejante, con una comunidad cercana, con una sociedad y con la especie humana como tal, y podríamos decir que esta religación con lo exterior nace –por este re juego entre altruismo y egoísmo– de una religación inicial profunda del sujeto con su propio ser.

La visión del acto moral como acto de religación es un fundamento central en la ética de Morin. Todo lo que contribuye a esta religación es lo que sería éticamente deseable, lo bueno, lo que constituye una “buena vida humana” y todo lo que destruye esta religación, todo lo que separa –“diabolus” dice él, es precisamente “el que separa”– es lo indeseable, lo malo, lo que desvía el curso de la existencia de lo que sería una buena vida humana.

La religación surge del principio de inclusión que funciona en todo sujeto. Por ella, el individuo es capaz de abrirse al otro, de vivir la amistad y el amor y de desarrollar el altruismo, de inscribirse en un grupo y de construir comunidad. Para que este proceso pueda desarrollarse es necesario que exista un equilibrio en tensión entre la autonomía individual y la solidaridad, entre el sano funcionamiento del principio de exclusión y el de inclusión. En el volumen VI del método, Morin analiza el proceso de desenvolvimiento de la autonomía individual en la modernidad de occidente y cómo este proceso, al descuidar el otro polo de la solidaridad, generó una especie de “privatización de la ética” que hizo decrecer la solidaridad y la responsabilidad social de los individuos y creó sociedades individualistas, con una distancia creciente entre la ética individual y la “ética de la ciudad”, con el consecuente deterioro de la religación entre los seres humanos. Este deterioro de la capacidad de religación social en las sociedades modernas, aunado al proceso de autonomización de las ciencias que crecieron sustentadas en la separación disyuntiva entre el juicio de hecho (que se considera la base del conocimiento científico) y el juicio de valor (que se considera ajeno al proceso de la ciencia, por la propia separación del sujeto respecto a su conocimiento) y al proceso de secularización entendida más bien como secularismo –total separación del ámbito religioso con respecto a las ciencias, la sociedad y la ética misma– fue generando la situación de crisis de fundamentos en la que se encuentra el mundo actual con respecto a la ética. Esta crisis de fundamentos presenta algunas características que podemos experimentar en nuestro mundo actual y que son caracterizadas por Morin de la siguiente forma:

- “La crisis de fundamentos éticos es producida/productora de:
- Aumento del deterioro del tejido social en innumerables campos;
 - Debilitamiento del espíritu de cada uno, del imperativo comunitario y de la ley colectiva.
 - Fragmentación y, algunas veces, disolución de la responsabilidad en la compartimentación y en la burocratización de las organizaciones y empresas;
 - Un aspecto cada vez más exterior y anónimo de la realidad social en relación con el individuo;
 - Hiperdesenvolvimiento del principio egocéntrico en detrimento del principio altruista;
 - Desarticulación del vínculo entre individuo-especie;
 - Desmoralización que culmina en el anonimato de la sociedad de masas, en la avalancha mediática y en la supervalorización del dinero”.
- (MORIN, 2005; pp. 27-28)

Nos encontramos ahora mismo en medio de esta crisis de fundamentos y padeciendo estos rasgos causados-causantes que se expresan en fragmentación, lejanía de la realidad social respecto del individuo, crecimiento excesivo del egocentrismo y deterioro del altruismo, desarticulación entre el individuo, la sociedad y la especie, en síntesis, un proceso que lleva a lo que Cortina llama el crecimiento de “sociedades desmoralizadas” que van desarrollando un círculo vicioso que tiene como ejes el anonimato, la influencia de los medios de comunicación masiva como medios de control y la supervaloración del dinero como elemento central de aspiración para los individuos y de articulación de la sociedad.

Este proceso genera y es generado por un hiperdesenvolvimiento del individualismo que “conduce al nihilismo que produce sufrimiento” (Morin, 2005; p. 28) puesto que deja al sujeto humano individual y a la sociedad entera, totalmente en el vacío que genera la falta de sentido y la imposibilidad siquiera de intentar una búsqueda del mismo. La “buena vida humana” se convierte en una entelequia o una utopía rebasada y empieza un proceso de búsqueda de comfort, de comodidad, de evasión del sufrimiento, de estetización de la vida, de búsqueda de una “vida humana agradable”.

Dado que la ética está basada fundamentalmente en el proceso de religación humana, la crisis actual de fundamentos puede sintetizarse como una crisis de religación. Crisis de religación entre el individuo y otros individuos, entre el individuo y la sociedad, entre el individuo y la especie humana, crisis de religación también, en lo profundo de cada sujeto indi-

vidual, del ser humano consigo mismo y con toda posibilidad de búsqueda de trascendencia.

“El mundo sólo puede provenir de la separación y sólo puede existir en la relación entre lo que está separado”.
(MORIN, 2005; p. 31)

“Fuerzas de separación, dispersión y aniquilación continua se desencadenan. Pero, casi simultáneamente, en la agitación inicial surgirán las fuerzas de religación”.
(MORIN, 2005; p. 31)

La crisis ha hecho que las fuerzas de dispersión y aniquilación se desencadenen, pero, finalmente dice Morin, también en estos tiempos críticos se produce el resurgimiento de nuevas fuerzas de religación. Es necesario reconocer estas nuevas fuerzas de religación para emprender la búsqueda de una regeneración de la ética desde sus fuentes de solidaridad-colaboración que es una búsqueda para restaurar la religación entre individuo-sociedad-especie en el mundo humano.

Esta búsqueda requiere del esfuerzo de todos los individuos, pues aunque la ética es el resultado de las condiciones sociales y culturales que se generan colectivamente, la fuente fundamental de la ética sigue siendo el individuo-sujeto que es el que puede elegir sus valores y construir su propia autonomía. La ética es para todos los individuos que asumen este reto con responsabilidad, una expresión del imperativo ético básico que es un imperativo de religación: de religación con los demás, con la comunidad, con la sociedad, de religación con los ancestros (vía la herencia genética y cultural) y de religación, en última instancia, con el cosmos. Porque “...Cuanto más autónomos somos, más debemos asumir la incertidumbre y la inquietud y más tenemos necesidad de religación” (Morin, 2005; p. 36).

“Participamos del juego (tetragrama) cósmico entre fuerzas de religación y fuerzas de separación, fuerzas de organización y fuerzas de desorganización, fuerzas de integración y fuerzas de desintegración, sometidos a las astucias del diabolus (el separador) y practicando las astucias que consisten en utilizar ese diabolus para religar a través de la separación, para ir más allá de la separación y utilizar la muerte (la irreparable separación de átomos y moléculas) para regenerarnos”.
(MORIN, 2005; p. 35)

Participamos hoy, todos los seres humanos que vivimos en el mundo de la crisis de fundamentos éticos, en un rejuego entre fuerzas de separación y fuerzas de religación y tenemos que ser conscientes de en qué consisten estas estrategias de separación y cómo poder revertirlas, así como cuáles pueden ser los nuevos mecanismos de religación para promoverlos. La estrategia final de separación es la de llevarnos a la muerte de lo humano, por lo que la lucha ética es una confrontación radical que implica una apuesta por la vida, por ayudar a que el “querer vivir” y más específicamente el “querer vivir humanamente” se vaya imponiendo por encima de las estrategias de separación y de muerte.

La estrategia debe ser compleja como compleja es la crisis. No se puede aspirar simplemente a “adaptar la ética al siglo” sino en una doble adaptación en ciclo que “adapte el siglo a la ética y adapte la ética al siglo” (Morin, 2005; p. 29). Esta doble adaptación es la única forma de salida de esta crisis de fundamentos e implica hacer un esfuerzo tanto por poner a las prácticas humanas de nuestros tiempos “a la altura de la ética”, como por poner a nuestra visión ética “a la altura de los tiempos y de las prácticas humanas”.

“Puesto que lo más complejo comporta una mayor diversidad, una mayor autonomía, un mayor grado de libertad y un mayor riesgo de dispersión, la solidaridad, la amistad y el amor son el cimiento vital de la complejidad humana.”
(MORIN, 2005; p. 36)

“Existe una necesidad vital, social y ética de amistad, de afecto y de amor para que los seres humanos se realicen. El amor es la experiencia fundamental de religación de dos seres humanos”.
(MORIN, 2005; p. 37)

Este esfuerzo requiere necesariamente de amistad, afecto y amor entre los seres humanos. Estas tres fuerzas son vitales para la realización humana, para lograr encaminarse a la búsqueda de “una buena vida humana”. Por ello la solidaridad, la amistad y el amor son el cimiento de la complejidad humana, por eso el amor es la experiencia fundamental de religación, no solamente entre dos seres humanos, sino entre los seres humanos, la sociedad y la especie. Por eso, afirma Morin: “conectarse en amor significa conectarse en religación cósmica” (2005; p. 37).

Si bien la crisis de fundamentos éticos es un momento especialmente difícil que hay que enfrentar con estas estrategias y sustentados en estos cimientos, este rejuego dialógico entre la desintegración y la integración

es un proceso permanente, constituye la “paradoja inconcebible” en la que se desenvuelve la historia de la humanidad. “Todo lo que está ligado está separado; todo lo que está separado está ligado. Eros está en Diabolus y Diabolus está en Eros...” (Morin, 2005; pp. 37-38)

Un elemento que es necesario señalar antes de terminar este apartado, tiene que ver con la necesidad de distinguir, pero de al mismo tiempo integrar el conocimiento y la ética. Volver a articular dialógicamente el juicio de hecho con el juicio de valor es una necesidad fundamental para poder aspirar a reconstruir la religación entre individuo-sociedad-especie en estos tiempos de crisis de fundamentos éticos que vivimos. El acto moral, considerado “en su inserción y en sus consecuencias en el mundo” (op. cit. p. 40) requiere de esta articulación necesaria, que se producirá solamente si se reintegra al sujeto a su proceso de conocimiento, produciendo que el conocimiento se reintegre al sujeto humano.

2.2. El principio de incertidumbre en la ética.

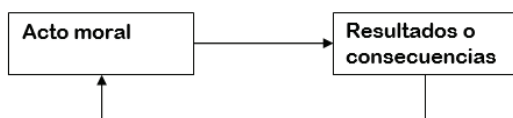
“Infelizmente en un acto, la intención corre el riesgo de fracasar. De ahí la insuficiencia de una moral que ignora el problema de los efectos y consecuencias de sus actos”.
(MORIN, 2005; p. 41)

“Hay por tanto una relación, al mismo tiempo complementaria y antagónica cuando se toman en consideración juntos la intención y el resultado de la acción moral. Complementaria, porque la intención moral sólo adquiere sentido en el resultado del acto; antagónica por causa de las consecuencias eventualmente inmorales del acto moral y de las consecuencias eventualmente morales del acto inmoral”.
(MORIN, 2005; p. 41)

La incertidumbre es un principio de la complejidad. Hemos planteado ya en las secciones previas que el ser humano vive en un entorno de incertidumbre y que su finalidad, como la finalidad del universo, es algo que no está escrito y no puede ser definida de antemano. Del mismo modo hemos visto que el conocimiento humano se mueve en un marco de incertidumbre y que todo conocimiento verdadero es una certeza provisional, parcial, una isla de certeza en un mar de cuestiones inciertas. No podría ser distinto el terreno de la ética que también, como todo lo que tiene que

ver con la vida, se mueve en un contexto de incertidumbre. Es imposible hablar de valores absolutos, de normas morales incontrovertibles e inmutables, de comportamientos humanos que garanticen al cien por ciento su orientación hacia una “buena vida humana”.

El principio de incertidumbre se aplica también al resultado y consecuencias del acto moral. Es muy frecuente que una buena intención moral devenga en un acto con resultados erróneos o que las consecuencias de un acto moral puedan llegar a ser inmorales. Del mismo modo, podemos encontrar actos inmorales que generen consecuencias morales. Es por ello que se requiere en todo planteamiento ético, considerar no solamente los actos morales vistos aisladamente sino sus consecuencias o resultados. Los actos morales y sus resultados se encuentran unidos en una relación dialógica que los hace complementarios –ningún acto moral puede ser considerado sin analizar sus resultados- y también antagónicos –las consecuencias de un acto moral pueden ser inmorales y viceversa-.

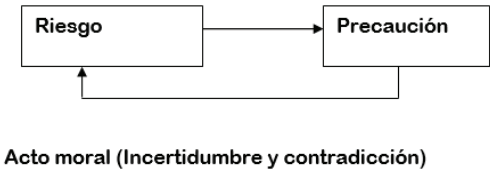


“La ecología de la acción nos indica que toda acción escapa, cada vez más, a la voluntad de su actor en la medida en que entra en el juego de las inter-retro-acciones del medio donde interviene. Así, la acción corre el riesgo no solamente de fracasar, sino también de sufrir desviación o distorsión de su sentido”:
(MORIN, 2005; p. 41)

En el análisis del acto moral, por la incertidumbre en la que se encuentra inmerso, debe aplicarse por tanto el principio de “ecología de la acción”. Como ya mencionamos, este principio señala que toda acción tiene resultados o consecuencias que son cada vez más imprevisibles para su autor, entre más entra en el contexto de las inter-retroacciones del medio donde interviene. Un acto moral entonces, aunque sea producto de una muy buena intención y esté realizado con la mejor intención de religación humana y de aporte a la humanización, está sujeto a transformarse, a deformarse, a distorsionarse o desviarse en el rejuego con las inter-retroacciones del medio.

La ética debe tomar en cuenta la ecología de la acción y considerar entonces no solamente los actos humanos sino sus efectos y el rejuego de todos los actos humanos en su interacción en un medio determinado. Se supera con esta introducción del principio de ecología de la acción en la ética, la visión simplificadora que ubica el problema ético en un acto humano aislado en el que se tiene que elegir entre lo bueno o lo malo –“un valor y un antivalor”– sin tomar en cuenta el complejísimo rejuego de decisiones relacionadas del mismo sujeto y de otros sujetos en su entorno y los conflictos que se presentan entre distintos valores cuando se tiene que decidir, además del tejido también complejo de los posibles cursos de acción que se seguirán de este acto. Es por ello, que “al considerar el contexto del acto, la ecología de la acción introduce la incertidumbre y la contradicción en la ética”. (op.cit. p. 42)

De la incertidumbre y la contradicción como elementos presentes en la vida moral, se deriva la idea de que toda acción moral debe asumir un riesgo, convertirse en una apuesta por lo que se considera valioso o “religante” para el ser humano con los demás, con su sociedad y su especie. Todo acto moral implica pues, un riesgo, porque es imposible prever sus resultados con certeza. Pero al mismo tiempo, se desprende también el principio de precaución que es sin duda necesario al igual que el de riesgo para la decisión adecuada sobre un acto humano moral. Dado que no se tiene una certeza sobre el resultado de la acción moral y dado que existe el riesgo de contradicción entre la intención de cualquier acto y sus resultados en términos de humanización, es necesario proceder con toda precaución y no proceder sin haber hecho una muy detenida reflexión sobre la acción misma y las posibles consecuencias que se derivarían de ella. Estos dos principios están también ligados de manera dialógica y recursiva: todo acto moral requiere de riesgo y de precaución, en la medida en que aumenta el riesgo necesita aumentar la precaución, en la medida en que la precaución es mayor, necesita tomarse un mayor riesgo. “... Conforme dice Pericles: Debemos, al mismo tiempo, demostrar extrema audacia y no hacer nada antes de una reflexión prolongada. Aisladamente, la osadía es un efecto de la ignorancia y la reflexión sólo produce indecisión”. (op. cit.; p. 43)



“Con mucha frecuencia, medios innobles al servicio de fines nobles pervierten estos últimos. Acontece también que, en el circuito medios-fines, los medios se hipertrofian y terminan por asfixiar a los fines”.
(MORIN, 2005; p. 44)

En el marco de estas consecuencias de la ecología de la acción respecto al acto moral, encontramos también la incertidumbre en la relación medios-fines. En muchas ocasiones, la existencia de un fin moralmente válido es pervertida o corrompida por elegirse medios inválidos para conseguirlo. En muchas otras, la complejidad del contexto de inter-retroacciones de las acciones morales, los medios pueden llegar a hipertrofiarse y a hacer desaparecer a los fines. Es común que en la existencia humana, las personas o los grupos abandonen finalidades de largo plazo para responder a las demandas del contexto inmediato –lo urgente priorizado sobre lo pertinente– y que se viva, de acuerdo a lo que Lonergan llama el “sesgo general del sentido común”, en un contexto moral de inmediateismo que lleva a múltiples acciones que no resuelven los problemas fundamentales porque evaden la acción en profundidad que se requeriría para hacerlo.

Por otra parte, el “segundo principio de la ecología de la acción” se manifiesta con mucha claridad en el terreno de la ética. Este principio dice que resulta imposible prever los efectos a largo plazo de una acción que se ejecuta. En ámbito moral, es relativamente posible –dentro del marco de la incertidumbre ya descrito– imaginar las consecuencias que tendrá a corto plazo una decisión o una acción, pero sus consecuencias o efectos a largo plazo resultan totalmente imposibles de prever. En este contexto se enmarca la frase de John Henry Adams referida al proceso educativo, que dice que “toda docencia afecta la eternidad...” puesto que “...nadie sabe hasta dónde llegará su efecto...” Resulta pertinente para todo aquel que se dedica a la educación, tener plena conciencia del efecto a largo plazo de toda acción educativa –para bien o para mal, moralmente hablando– y de la total imprevisibilidad de esta incidencia.

Como decíamos líneas arriba, esta visión supera la simplificación en que caen muchas posturas éticas al considerar la acción moral como una simple elección aislada –o un conjunto de elecciones aisladas– entre un acto orientado hacia el bien y un acto orientado hacia el mal. “El problema ético surge cuando dos deberes antagónicos se imponen” (op. cit.; p. 47), señala Morin. En efecto, el verdadero problema ético al que se enfrentan los seres humanos en el día a día se presenta cuando entran en conflicto diversos valores o cuando se tiene que elegir entre dos acciones

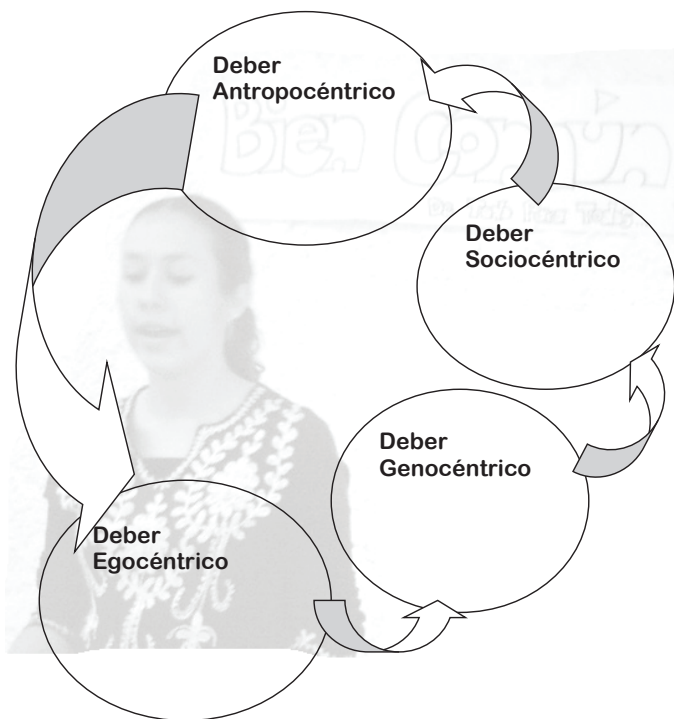
moralmente buenas, ambas con consecuencias positivas y negativas, o más aún, entre dos acciones moralmente no válidas considerando cuál puede ser el “mal menor”.

Al igual que en el problema del conocimiento, la ética no puede tampoco escapar de la contradicción y en situaciones contradictorias o conflictivas como las anteriormente descritas, dice Morin: “...no hay imperativo categórico único en todas las circunstancias”. (op. cit.; p. 47). Vemos entonces que la ética de Morin se sitúa en el terreno de lo concreto y no prescribe un tipo de comportamiento o una regla general abstracta a la que se deban adecuar todos los comportamientos humanos, sino que considera el contexto en que se presenta cada situación contradictoria, como un elemento concreto único en el cual hay que decidir de la manera más ética –humanamente “religante”– posible.

Esta contradicción parece ser estructural –lo mismo que el carácter moral del ser humano– dado que sus fuentes originantes se presentan la mayor parte del tiempo como manifestaciones del antagonismo entre los intereses del individuo y los de la sociedad, entre el bien individual y el bien colectivo, entre la noción de bien que se hereda en la tradición cultural y la idea de bien que desarrollan las nuevas generaciones, etc. La imposibilidad de construir el bien colectivo mediante la simple suma de los bienes de cada individuo y la felicidad de toda la sociedad como mera adición del conjunto de las felicidades de cada sujeto, es otra fuente de contradicción que genera frecuentemente, grandes problemas éticos.

Se requiere entonces conciliar la vivencia del deber egocéntrico por el cual cada individuo humano debe situarse como “centro de referencia y de preferencia”, con la vivencia del deber “genocéntrico” por el cual “los nuestros –progenitores, prole, familia, clan– constituyen el centro de referencia y de preferencia”, con la vivencia adicional del “deber sociocéntrico” que requiere que la colectividad se imponga como el “centro de referencia y preferencia” y finalmente, con la vivencia del “deber antropocéntrico” que nos hace experimentar la exigencia interior que sitúa a la especie humana como “el centro de referencia y de preferencia” por encima del individuo, de su familia, de su clan, de su sociedad. Como afirma Morin: “...Esos deberes son complementarios, pero cuando surgen al mismo tiempo, se tornan antagónicos”. (op. cit.; p. 49).

Fuentes de contradicción ética



“Del mismo modo, debemos vivir el conflicto entre las emergencias antagónicas de preservar lo inmediato y el mediano plazo. Tenemos ciertamente, deberes inmediatos, pero pueden entrar en conflicto con nuestras responsabilidades a mediano plazo y adicionalmente, como en el caso de la degradación de la biosfera, con nuestras responsabilidades en relación a las generaciones futuras”.
(MORIN, 2005; p. 50)

Asimismo, una existencia ética se tiene que vivir tratando de conciliar las exigencias antagónicas entre la resolución de lo inmediato y la visión de mediano y largo plazo. Una visión ética que resuelve lo urgente pero no toma en cuenta el futuro, es una visión mutilada que a fin de cuentas producirá separación y deshumanización puesto que incumplirá el deber antropocéntrico y de alguna manera también el deber genocéntrico. Una

visión que solamente vea el mediano y largo plazo pero que no responda a las exigencias del presente inmediato, será una visión ineficiente e impertinente que sacrificará el deber egocéntrico y el deber sociocéntrico en aras de la construcción de un futuro que puede estar en riesgo si no se vive humanamente el presente. La vivencia ética tiene que ser entonces la de un actuar que responda al presente viendo hacia el futuro y que al mismo tiempo resuelva el futuro pensando en el presente.

De esta manera reaparece el antagonismo entre el riesgo y la precaución, entre la audacia y la prudencia. El asunto de en qué medida debe prevalecer una o la otra, tienen que ver con una sabiduría práctica que se desarrolla en la vivencia reflexiva de lo humano y que lleva finalmente a apostar, dado que en múltiples ocasiones no podemos superar la contradicción ética y tenemos que aprender a vivir con ella y a establecer criterios provisionales para decidir.

Una última fuente de contradicción ética es la que proviene del error y la ilusión, pues así como el conocimiento está sujeto a ellos, también lo está sin duda el actuar moral del sujeto humano.

“Todas las desviaciones éticas provienen ciertamente de una insuficiencia de sentido crítico y de una dificultad de obtener conocimiento pertinente; esa insuficiencia y esa dificultad en combatir la ilusión son inseparables de una propensión o tendencia interior a la ilusión, favorecida por nuestros procesos psíquicos de autoceguera, entre los cuales está la self-deception o autoengaño. Como vimos, la consciencia es extremadamente frágil”.
(MORIN, 2005; p. 55)

La relación entre pensamiento complejo y ética compleja se presenta aquí con toda claridad y con evidente necesidad. Las desviaciones éticas son muchas veces el resultado de una insuficiencia de sentido crítico y de una carencia de conocimiento pertinente. A partir de ello se produce frecuentemente lo que Morin llama “autoceguera” y que tiene en el autoengaño (self-deception) una manifestación muy común. La consciencia humana es frágil y muy limitada, propensa a caer en desviaciones que llevan a este tipo de ilusiones productoras de desviación ética.

Estas dificultades producto del error y la ilusión, del autoengaño o de otras formas de autoceguera, conducen al sujeto a una falta de lucidez ética que lo lleva a construir una existencia situada en la ficción y no en la realidad de una “buena vida humana”, construyendo por tanto falsos procesos de

religación que son en realidad modalidades de contribución a la separación humana. La “moralina” dice Morin retomando a Nietzsche, es una forma de respuesta ética simplificadora que se produce por una autoceguera fundamental, quizá la más grave de todas: la que hace a los sujetos o grupos humanos pensar que se está actuando por una causa ética, cuando en realidad se está siendo movido por una finalidad egoísta personal o grupal que rompe las distintas dimensiones de religación humana. Es una respuesta que reduce todo a una visión maniqueísta y que ignora la complejidad de la ética y por tanto niega toda posibilidad a la comprensión y al perdón.

“Felizmente existen réplicas a las incertidumbres de la acción. El análisis del contexto donde se debe realizar la acción, el conocimiento de la ecología de la acción, el reconocimiento de las incertidumbres y de las ilusiones éticas, la práctica del auto-análisis, la elección reflexionada de una decisión, la consciencia de la apuesta que ella comporta”
(MORIN, 2005; p. 56)

Pero como dice Morin, existen formas de replicar o revertir las incertidumbres de la acción. Todas ellas —las enunciadas en la cita anterior— tienen que ver con la recuperación de la lucidez ética a partir de la reflexión conciente de nuestros procesos de decisión y acción humanos. Subrayamos la necesidad de reconocer las incertidumbres de la acción puesto que nada hay más proclive a producir desviaciones éticas que la falsa e ilusoria certeza sobre el propio actuar y decidir. Esta consciencia de las incertidumbres, lleva a los sujetos al autoanálisis y a una mayor reflexión en sus procesos de decisión y acción. La faceta más radical de la aceptación de la incertidumbre ética es la que lleva a los humanos a asumir plenamente la incertidumbre del destino humano, así como el asumir la incertidumbre del destino humano lleva a los sujetos a asumir la incertidumbre ética. (op. cit.; p. 59)

“Trabajar para pensar bien, es el principio de la moral, decía Pascal. Esa paradoja parece ignorar que no sabríamos deducir un deber de un saber. La moral es una verdad subjetiva y el saber pretende ser una verdad objetiva. Pero la conducta moral debe tener consciencia de las condiciones objetivas donde se ejerce. La frase de Pascal nos indica también que el vínculo entre el saber y el deber debe incesantemente ser renovado”.
(MORIN, 2005; p. 60)

De manera que el asumir la incertidumbre del destino humano que es correlativo al asumir la incertidumbre de la ética, lleva a Morin a plantear que la única forma de generar una actuación moral que responda a la complejidad de esta incertidumbre y a las contradicciones que conlleva la estructura moral humana es la de “trabajar para pensar bien”. Dos elementos son destacables de esta cita en que se hace el planteamiento anterior. Por una parte, la idea que parece estar debajo de la afirmación de que “...que no sabríamos deducir un deber de un saber...” es que la ética tiene que ver con el establecimiento de “deberes”, o del planteamiento de un “deber” que oriente la acción humana. Este planteamiento responde sin duda a una idea moral históricamente muy desarrollada y que parece tener su culmen en Kant y su imperativo categórico. La ética moriniana es sin duda muy distinta a la de Kant, puesto que plantea que no existe un único imperativo categórico para toda situación humana y parte de una visión compleja y de un arraigo en la estructura de la vida en lugar de una visión lógica y un sustento racionalista, pero no deja atrás de manera definitiva la idea de que el fundamento de la ética está en un “deber”, tal como lo decíamos al inicio de este capítulo a partir del planteamiento de la ética como “una exigencia o imperativo interior” en el ser humano. Como veremos en el capítulo siguiente, la ética de Lonergan –que sería convergente en otros elementos pero no en este sustento con la de Morin– plantea más bien el fundamento de la ética en el “querer”, en un “deseo de elegir” que surge del “eros del espíritu humano”.⁴⁷ En segundo lugar, el planteamiento de la necesidad de conocimiento de las condiciones objetivas en las que se ejerce la acción moral y de la liga necesaria entre conocimiento y ética que debe ser “incesantemente renovada” es un elemento muy valioso para apuntar hacia la rearticulación del juicio de hecho y el juicio de valor en el campo de la ciencia, en el de la Filosofía y en el de la vida cotidiana. Si bien la afirmación de que el conocimiento es una verdad objetiva, mientras que la ética es una verdad subjetiva, vuelve a plantear la duda sobre la no superación de la visión errónea de objetividad en Morin –la visión que compara el conocer con el ver, a la que ya hemos hecho referencia–, asunto que abordaremos con mayor detenimiento al hablar de la objetividad del conocimiento moral y de la decisión moral en la visión de Lonergan, que será planteada en el siguiente capítulo. Nos quedamos

47 Si bien Morin plantea también esta idea de la ética que surge del “querer vivir”, del “querer vivir para vivir” de todo sujeto viviente, parece dar a entender que de este “querer vivir” original, se deriva “un deber” ser y hacer, que es la dimensión ética humana.

con la idea –que subrayamos ahora– de la necesidad de rearticular la dimensión del conocimiento con la dimensión ética, que reafirma Morin en otra cita que dice: “El principio de consciencia intelectual es inseparable del principio de consciencia moral”. (op. cit.; p. 60)

“Trabajar para pensar bien ayuda actualmente en la concepción de una era planetaria y en la inclusión de la ética en su registro. Puede llevar a establecer concretamente la solidaridad y la responsabilidad humanas en la idea de Tierra-Patria para regenerar un humanismo”.
(MORIN, 2005; p. 64)

El trabajo para pensar bien es un elemento que contribuye a ir construyendo y difundiendo la idea de una era planetaria sustentada en una nueva visión ética y como dice Morin, puede llevarnos a restablecer la solidaridad y la responsabilidad humanas en la reconstrucción del humanismo o en la generación de un nuevo humanismo adecuado a los tiempos actuales y orientado hacia la construcción de una Tierra-Patria desde esta precaria y todavía muy sesgada y simplificadora dinámica de globalización en que se encuentra el planeta. De este modo, el pensamiento complejo alimenta la ética y origina una nueva perspectiva ética. La idea del pensamiento complejo de religar los conocimientos y ponerlos en circuito, contribuye a plantear y difundir la necesidad de una religación también entre los seres humanos, con ellos mismos, con los demás, con el mundo natural y con el cosmos. Esta religación es un principio que orienta hacia la auténtica solidaridad que hoy está diluida en el proceso de exaltación del individualismo.

¿En qué consiste pensar bien? ¿Cuáles son las características que habría que impulsar en este “trabajo para pensar bien” que lleve a una visión ética adecuada? Presentamos ahora un cuadro que sintetiza la visión de Morin al respecto, caracterizando el pensar bien en oposición al pensar mal⁴⁸:

PENSAR MAL	TRABAJAR PARA PENSAR BIEN
Fragmenta y compartimenta los acontecimientos	Religa
Tiende a ignorar los contextos	Libera los conocimientos de cualquier fijamiento
Sólo ve la unidad o la diversidad pero no la unidad de la diversidad y la diversidad de la unidad	Abandona el punto de vista mutilado de disciplinas separadas y busca un conocimiento polidisciplinar o transdisciplinar

48 Este cuadro está elaborado integrando las ideas que presenta Morin en “El Método VI. La ética”, pp. 61-63.

PENSAR MAL	TRABAJAR PARA PENSAR BIEN
Sólo ve lo inmediato, ignora el pasado, ve apenas un futuro a corto plazo.	Comporta un método para tratar lo complejo
Ignora la relación recursiva pasado-presente-futuro	Obedece a un principio que se propone al mismo tiempo distinguir y religar
Pierde lo esencial por causa de lo urgente	Reconoce la multiplicidad en la unidad y la unidad en la multiplicidad
Privilegia lo cuantificable y elimina todo aquello que el cálculo ignora	Supera el reduccionismo y el holismo ligando: partes-todo
Lleva una lógica determinista y mecanicista de la máquina artificial a la vida social	Reconoce los contextos de lo complejo, permitiendo insertar la acción moral en la ecología de la acción
Elimina todo aquello que escapa de una realidad fijada	Inscribe el presente en la relación circular pasado-presente-futuro
Rechaza ambigüedades y contradicciones como errores de pensamiento	No olvida la urgencia de lo esencial
Permanece ciego al sujeto individual y a la consciencia	Concibe una racionalidad abierta
Obedece al paradigma de simplificación que impone el principio de disyunción y el principio de reducción para conocer...	Reconoce y enfrenta las incertidumbres y las contradicciones
Mutila la comprensión y limita los diagnósticos	Concibe la dialógica que integra y supera la lógica clásica
Excluye la comprensión humana	Concibe la autonomía del individuo, la noción de sujeto y la consciencia humana

Como se puede ver, el trabajar para pensar bien tiene que ver sobre todo con la construcción de una visión compleja del fenómeno ético y de la acción humana, con una visión concreta que se opone a la abstracción del pensar mal, con una construcción de comprensión, con la aceptación de la incertidumbre y la contradicción a partir de la ecología de la acción y del reconocimiento del error y la ilusión y con la concepción y el impulso de la autonomía del individuo, del sujeto y de la consciencia humana.

El trabajo para pensar bien se guía por el pensamiento complejo que al reconocer la doble naturaleza egoísta-altruista del ser humano, permite comprender mejor la fuente de la solidaridad y la responsabilidad y generar una “ética de la responsabilidad (reconocimiento del sujeto relativamente autónomo) y de la solidaridad (pensamiento que religa)” (op. cit.; p. 65).

“El pensamiento complejo comporta una dimensión epistemológica (conocimiento del conocimiento) y una dimensión antropológica (conocimiento del ser humano). Pone en circuito epistemología y antropología. La epistemología compleja permite concebir

una antropología compleja, la cual es condición de la ética compleja,
que se integra en un circuito en el que cada término es necesario
para los otros:



(MORIN, 2005; p. 65)

2.3. Ética, ciencia y política

“Necesitamos identificar las condiciones necesarias
para una gestión responsable de la vida (David J. Roy)”
(MORIN, 1997; p. 497)

“En el siglo XVIII la ciencia moderna se constituye de manera
autónoma. En su postulado de objetividad establece por sí
misma la disyunción entre saber y ética. Había que proteger
su imperativo, “conocer por conocer”, independientemente
de las repercusiones morales, políticas y religiosas”.
(MORIN, 2005; p. 69)

La ética compleja es una ética inserta plenamente en la realidad multi-
dimensional de la vida humana. Por ello no puede dejar de lado la di-
mensión socio-política de cualquier planteamiento ético y acción ética,
por sencilla que pueda parecer y la dimensión ética que tiene la ciencia,
a pesar de que explícitamente se haya querido desde el campo científico,
negar esta relación.

El reconocimiento de la dimensión sociopolítica de la ética y de la
dimensión ética de la política, así como de la naturaleza ética de la cien-
cia y de la necesidad de pensar científicamente la ética, es un elemento
indispensable para poder construir una nueva ética a partir de la crisis de
fundamentos que se está viviendo hoy en el mundo.

De hecho como es bien sabido, el origen histórico de la ciencia y de
la ética está íntimamente ligado pues ambas nacen de la emergencia del
pensamiento filosófico que es en sus inicios el que se ocupa de plantear
los problemas de carácter científico, los elementos que caracterizan la
naturaleza de la política y las primeras aproximaciones para plantear los
rasgos fundamentales de una “buena vida humana”. La ética y la ciencia
son en sus orígenes, parte de la Filosofía, es decir, componentes distintos
y distinguibles pero no separables de un sistema filosófico que constituye
toda una visión del mundo y de la vida.

Por muchos siglos continúa siendo así, a pesar de que se va planteando paulatinamente un proceso de “división social del trabajo” intelectual y van naciendo distintos campos especializados del saber que poco a poco empiezan a ser relativamente autónomos. Sin embargo, todavía en la edad media y aún en el siglo XVII en que Galileo plantea su teoría acerca del movimiento de la tierra alrededor del sol, apoyando la visión de Copérnico, el pensamiento científico está subordinado a la Filosofía –Galileo mismo escribe sus teorías en forma de diálogos filosóficos y desarrolla planteamientos filosóficos junto con sus descubrimientos y planteamientos experimentales- y a la Teología que es la que mantiene el poder político en ese momento.

Parece ser a partir de esa gran revolución que se desarrolla a partir de los planteamientos y publicaciones de Galileo y continúa en la gran revolución que plantea Newton en la Física, que empieza a desarrollarse plenamente la autonomía de las ciencias respecto a la Filosofía y la Teología. Es en el siglo XVIII, con el inicio de la consolidación del pensamiento moderno, que se gesta un proceso de “liberación” que a la postre resulta de total separación y desarticulación, de la ciencia respecto a la Filosofía, y respecto al pensamiento ético. La disyunción entre saber y ética surge de este movimiento que defiende la autonomía del conocimiento científico y la plena validez del “conocer por conocer” sin tener en cuenta ninguna consideración de carácter ético.

“El conocimiento científico desarrolló los modos más refinados para conocer todos los objetos posibles, pero se volvió completamente ciego hacia la subjetividad humana. Se volvió ciego en relación al propio avance de la ciencia, que no puede conocerse ni pensarse con los métodos de que dispone. De la misma forma, ella no puede pensar la responsabilidad. Para que exista la responsabilidad es necesario un sujeto consciente...Para que exista responsabilidad se necesita al menos un ser humano.”
(MORIN, 2005; p. 72)

De este proceso de “liberación” de la ciencia que desligó al conocimiento científico de toda consideración respecto a sus implicaciones éticas, políticas o religiosas, nace la ciencia moderna que como afirma Camus: “puso a la razón humana en lugar de Dios” y convirtió la racionalidad clásica en el único criterio de validez para afirmar la realidad. En este proceso se desarrolló una dinámica paradójica en la que por una parte, la ciencia se

expandió y creció generando enormes descubrimientos y aportes jamás imaginados, desarrollando modos hiper-refinados para conocer todos los objetos posibles, pero por otra parte, este conocimiento vertiginoso y asombroso, se volvió ciego a las realidades humanas profundas y se fue distanciando y desarticulando totalmente del proceso de hominización en marcha. Este proceso de crecimiento de la ceguera respecto del ser humano, hizo que la ciencia se volviera ciega también hacia su propio conocimiento y hacia la responsabilidad que conlleva su propia generación y aplicación en el mundo.

“Después de haber dominado a la materia y dominado a la vida, la ciencia quiere ahora dominar a su creador, el ser humano y con eso genera problemas antropológicos nuevos y fundamentales, los cuales son, al mismo tiempo, gigantescos problemas éticos.”
(MORIN, 2005; p. 76)

Este proceso llega ahora, en los albores del tercer milenio, a una etapa crítica en la que la ciencia que ha dominado la materia y ha dominado la vida, se propone ahora dominar a su propio creador que es el ser humano. El desarrollo de la genética ha derivado en el planteamiento de posibilidades nunca imaginadas tanto para el desarrollo genuino de la humanidad como para su control y posible manipulación desde intereses egoístas y de poder. Lo anterior plantea una severa crisis que genera problemas éticos enormes que están ahora empezando a ser planteados de manera abierta.

La ciencia está hoy presente en todos los ámbitos de la vida de la humanidad y crea poderes enormes que muchas veces no está siendo capaz de controlar. Esta situación crítica hace que el vínculo ciencia-ética sea evidente y que la etapa histórica en la que los juicios de valor se mantenían al margen de la actividad científica haya quedado atrás. Existe ahora una conciencia cada vez más clara de la necesaria e irrenunciable vinculación entre ciencia y ética, de la imposibilidad de construir conocimiento que sea éticamente neutral y de esta conciencia está surgiendo un reclamo social cada vez mayor que exige la rearticulación entre la ciencia y la ética para lograr el inicio de un camino de búsqueda de “una gestión responsable de la vida”.

Nos encontramos entonces en el inicio de una nueva etapa donde será necesario asumir con seriedad el reto de esta vinculación entre ética y ciencia. Existe en nuestra sociedad un conflicto entre este imperativo de la autonomía científica que plantea “el conocimiento por el conocimiento

to” y los imperativos éticos que presenta el mundo contemporáneo. Este conflicto está marcando el principio de esta nueva época, de la que todavía no se sabe bien a bien por dónde se orientará,

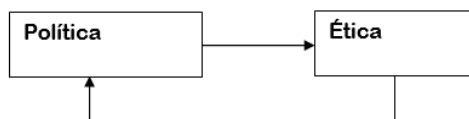
“Una antropo-bio-ética defiende el valor de la vida y los valores de la vida. Necesita de una ciencia de la vida y de una política de la vida. ...es imposible deducir una ética de una ciencia, y una política de una ética. Pero es necesario hacer que se comuniquen.”
(MORIN, 1997; p. 498)

Para lograr afrontar con éxito esta nueva empresa, Morin plantea la necesidad de construir una “antropo-bio-ética” que defienda el valor de la vida y los valores de la vida. Se trata de una construcción compleja puesto que no se puede restringir al ámbito de la reflexión científica de la vida sino que se tiene que traducir en una “política de la vida”. La idea es distinguir y no confundir, pero sí articular y hacer que se comuniquen la ética, la ciencia y la política teniendo como eje integrador la necesidad de “obedecer a la vida y guiar la vida”. Esta tarea resulta prioritaria ante esta crisis y frente a los “nuevos poderes” de la ciencia que, sin una visión ética de fondo, “pueden ser utilizados para el bien humano o para el mal”. (Morin, 2005; p. 77)

La manifestación más nueva y profundamente radical de este desafío ético de las ciencias, se está manifestando hoy en día en lo que Morin llama la contradicción totalmente nueva entre “la ética de salvaguarda y la ética de perfeccionamiento humano”. La ciencia hoy día está en el dilema de generar y respetar criterios éticos que limiten sus posibilidades de manipulación genética para salvar al homo sapiens como especie, con sus características actuales o bien, abrirse a la búsqueda de nuevas posibilidades que podrían generar –autogenerar– un mejoramiento o una nueva etapa evolutiva de esa naturaleza de homo sapiens. La preguntas entonces, están planteadas: “Es absolutamente ético querer incondicionalmente salvaguardar la naturaleza de homo sapiens? O ¿No sería ético querer mejorar esa naturaleza inclusive por medios biológicos?” (Morin, 2005; p. 78)

“No se puede ni separar ni confundir ética y política. Las grandes finalidades éticas exigen, con frecuencia, una estrategia o sea, una política, y la política exige un mínimo de medios y de finalidades éticas, sin por eso reducirse a la ética”.
(MORIN, 2005; p. 80)

De manera similar, se vive hoy una crisis de la política que se había separado totalmente de la ética en aras de su autonomía. Como afirma Morin, no es posible confundir la ética y la política o reducir una a la otra, sin embargo nos encontramos en una crisis de civilización en la que es cada vez más evidente la necesidad de articularlas nuevamente. No se puede pensar en que la política pueda asimilar y diluir a la ética puesto que se convertiría en “puro cinismo”. Tampoco puede soñarse con que la política se ponga al servicio de la ética, lo que resultaría prácticamente utópico y probablemente ineficaz. Pero es necesario, resulta inevitable hoy en día, repensar la “complementariedad dialógica” entre la ética y la política, aunque esto conlleve dificultades, incertidumbre e incluso contradicción.



La necesidad de replantear esta “complementariedad dialógica” entre ética y política se ve claramente expresada en la profunda desconfianza y en la “desmoralización” social que produce hoy la actividad política en los ciudadanos y las sociedades a nivel mundial. Estamos hoy en una crisis que se caracteriza por la “pérdida de futuro” y esta pérdida de futuro sumerge a la humanidad en una profunda incertidumbre. Existe hoy una total desconfianza en las posibilidades de construir transformaciones o progreso hacia el futuro y esto, dice Morin, “refuerza la consciencia de las apuestas y las necesidades de estrategia” que solamente un proyecto de renovación ética de la política, puede aportar.

Se requiere una renovación de la visión ética en la política, una nueva perspectiva que concilie la “ética de la convicción” con la “ética de la responsabilidad” (op. cit. p. 82) que no son “polos antagónicos” sino que “se complementan y constituyen juntas al hombre auténtico”.

“Las incertidumbres y contradicciones más importantes residen en la doble antinomia realismo/ética, realismo/utopía, en que los términos se superponen parcialmente. Péguy se burlaba de la moral que no se ensucia las manos porque no tiene manos. Efectivamente, una ética de principios que no puede cristalizarse en la realidad se convierte en angelismo, pero un realismo político sin principios, que acepta todos los hechos consumados, se vuelve cinismo”.

(MORIN, 2005; pp. 82-83)

En la situación política actual, las contradicciones más importantes están en la relación entre el realismo o pragmatismo político y la ética y por otra parte en la relación entre realismo y utopía. La política actual parece cargarse del lado de uno solo de los términos de estas relaciones. Tenemos entonces una política totalmente “realista” –hasta el mero pragmatismo o utilitarismo– que prescinde de la ética y deviene en cinismo, al mismo tiempo que es una política de corte “realista” –en el sentido de inmediatesta– que prescinde, pues no tiene herramientas para generarla y contagiarla, de todo intento de visión utópica. Es evidente que no puede haber una política que sea “éticamente pura” puesto que tendería a volverse “angelismo”, sería irreal, pero es igualmente evidente que se tienen que construir ciertos criterios éticos mínimos a los que la política pueda ceñirse si quiere salir del estado de anomia en que se encuentra. De igual manera, no puede haber una política meramente utópica porque sería un sueño irrealizable, pero toda política tiene que ser capaz de generar y comunicar –contagiar– una visión de futuro mejor a la sociedad, para poder romper la inercia y el inmovilismo en que hoy se encuentra. La solución está, dice Morin, en “no ser realista en el sentido trivial (adaptarse a lo inmediato) ni irrealista en el sentido trivial (pretender escapar a los límites de la realidad), sino en ser realista utópico en el sentido complejo: comprender la incertidumbre de lo real, pero saber que existe un posible todavía no real”. (op. cit. p. 85)

“Hoy necesitamos de una política que sepa integrar:
 -la incógnita del futuro del mundo
 -La apuesta
 -La estrategia
 -Un conocimiento pertinente
 Con miras a reformar las relaciones
 entre los seres humanos”.
 (MORIN, 2005; p. 87)

Es necesaria pues una política que a partir de su relación dialógica con la ética, sea capaz de generar estrategias para “reformar las relaciones en los seres humanos” a partir de una apuesta por la construcción de un futuro mejor que se constituya en una estrategia inteligente a partir de un conocimiento pertinente de la realidad, con toda su complejidad e incertidumbre. Esta reforma de las relaciones entre los seres humanos es el desafío ético central de la política en nuestros días, pues “el mal ético está en la barbarie de las relaciones humanas, en el propio corazón de la civilización.

En cuanto permanecemos como somos, continuaremos bárbaros y sumergidos en la barbarie". (op. cit. p. 86). De esta manera, la política podría redignificarse si se convierte en esta guía para la reforma de las relaciones entre los seres humanos, que apunte hacia la superación de la barbarie en que nos encontramos en esta "edad de hierro planetaria".

¿Es posible este replanteamiento y rearticulación entre la ética y la política? Si atendemos fríamente a las características de la crisis actual y al desgaste de la política en la crisis de futuro que se vive hoy, podemos pensar que no. Sin embargo, dice Morin, las épocas de crisis al mismo tiempo que "agravan todas las incertidumbres de la ecología de la acción...y todas las contradicciones éticas...", también "...favorecen las interrogantes, estimulan las tomas de consciencia, las búsquedas de nuevas soluciones y, en ese sentido, ayudan a las fuerzas generativas (creadoras) y regeneradoras adormecidas tanto en el ser individual como en el social" (op. cit.; p. 85)

Esta es la apuesta. Este es el riesgo que habría que empezar a asumir para restaurar la relación ética-política, política-ética.

"En las situaciones de crisis hay al mismo tiempo,
degeneración y regeneración ética".
(MORIN, 2005; p. 85)

2.4. Auto-ética

"Estamos a la vez demasiado lejos (por epifenomenalidad)
y demasiado cerca (por egocentrismo) de nosotros mismos...

Ello debería incitarnos a cultivar nuestra aptitud para el
autoanálisis al mismo tiempo que recurrimos a la intervención
de los demás: el auto-examen no puede ser más que
auto-heteroexamen".
(MORIN, 1999; p. 212)

"La auto-ética es , antes que nada, una ética de sí para sí,
que desemboca en una ética para el otro. Ella exige
al mismo tiempo, trabajar para pensar bien y para
pensar-se bien".
(MORIN, 2005; p. 93)

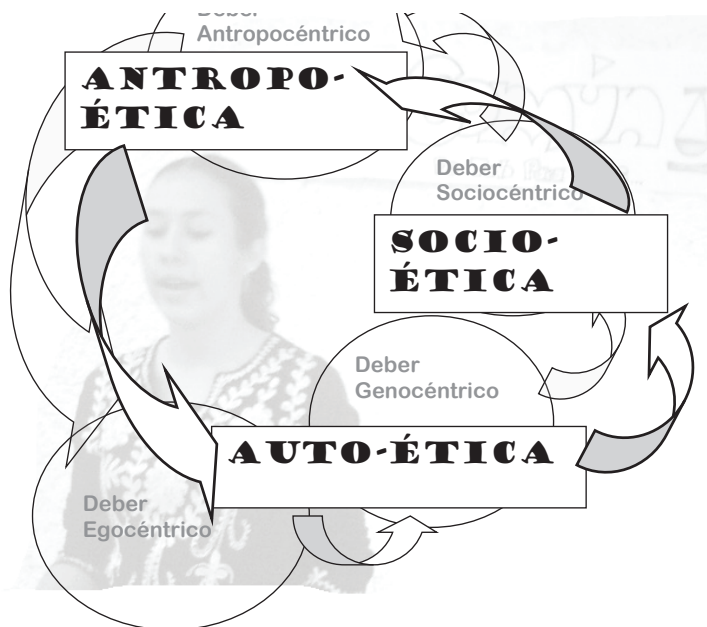
Dado que las fuentes de contradicción ética se encuentran en el rejuego entre el "deber egocéntrico", el "deber genocéntrico", el "deber sociocéntrico" y el "deber antropocéntrico", la ética compleja debe construirse

desde esa realidad estructural y debe ser por tanto “una auto-ética” –que analice con lucidez el deber egocéntrico y el genocéntrico y restaure el imperativo ético interior-, “una socio-ética” –que analice críticamente el deber sociocéntrico y las nuevas formas de relación necesaria entre la ética, la ciencia y la política- y una “antropo-ética” –que analice y ponga en marcha estrategias para la construcción de una sociedad-mundo a partir del reconocimiento del deber antropocéntrico-; estas son tres dimensiones articuladas dialógicamente que deben ser complementarias, pero que también pueden resultar concurrentes y antagonistas. No se trata de tres éticas sino de tres dimensiones de la ética, de tres puntos de vista articulados sistémicamente que van generando de manera progresiva y dinámica la visión ética que requiere el mundo complejo.

La primera dimensión es la auto-ética. Su sustento es el sujeto individual. No existe posibilidad de una ética que tenga raíces profundas en la naturaleza del ser humano y que responda por ello a las necesidades existenciales más hondas de las personas, si se construye desde un punto de partida abstracto que deduce normas morales a partir de principios éticos universales, nacidos del razonamiento de alguien y no del modo de ser real de la especie humana. Es por ello que la auto-ética es una ética “de sí para sí” que desemboca en una “ética para el otro”. Se sustenta en la unidualidad humana egoísta-altruista nacida de los principios de exclusión e inclusión que se articulan en todo sujeto viviente. La auto-ética parte entonces, de la estructura más íntima y profunda del sujeto como organización viviente que en el caso del ser humano toma la forma de organización viviente de alta complejidad inteligente y consciente.

Las normas o “deberes” del comportamiento humano en la perspectiva de la auto-ética, nacen de la exigencia interior del sujeto humano que lo mueve hacia la religación con los demás, con la sociedad y con el cosmos. Sin embargo, el sujeto está en la realidad muy lejos –“por epifemenalidad”- de esta experiencia primigenia que es su imperativo moral interior y “demasiado cerca” –por la espontaneidad egoísta- del mismo como para poder realizar espontáneamente la adecuada distinción que oriente su actuar en medio de la incertidumbre y de las contradicciones. Es por ello que requiere de un constante auto-análisis, que es al mismo tiempo un auto-hetero-análisis, pues requiere no solamente de una constante introspección autocrítica sino de la ayuda de los demás.

Dimensiones de la ética compleja



“La lucha fundamental de la autocrítica se enfrenta a la autojustificación. La maquinaria cerebral para absolverse, legitimarse y auto-erigirse una estatua... Por ello, la autocrítica se cegaría a sí misma si rechazara las críticas exteriores. La autocrítica no sustituye la crítica del otro, la reclama –reclama un diálogo auto-hétero-crítico... la ética para sí...acarrea necesariamente una ética para el otro.”
(MORIN, 1995; p. 89)

De esta manera, la auto-ética es una ética para sí y desde sí, que requiere necesariamente ser una ética para el otro y desde el otro. El mayor riesgo de la auto-ética es la autojustificación que es una reacción muy recurrente en todos los seres humanos cuando no existe en ellos un hábito auto-hetero-crítico que los abra a la continua revisión de sus criterios de acción moral.

La mejor manera de evitar caer en la autojustificación y la ceguera ética es la construcción progresiva de una “cultura psíquica” sana, que sea capaz de promover el autoanálisis continuo y de resistir la moralina,

construyendo una ética de la honra y de la responsabilidad, que pueda resistir también, y fundamentalmente, “a la barbarie interior” presente en el propio sujeto. De hecho Morin considera que la barbarie interior constituye “el problema ético central para cada individuo” (op. cit. p. 93) y que para afrontar este problema, se requiere de una “verdadera cultura psíquica” que es provista por la autoética.

“La cultura psíquica es una necesidad permanente de autocorrección contra la self-deception y la autojustificación”.
(MORIN, 2005; p. 96)

“En fin, la cultura psíquica comporta tres medios éticos que simultáneamente son fines: la práctica de la recursión, la oposición a la moralina, la resistencia a la estructura mental de la ley del talión y del sacrificio del otro”.
(MORIN, 2005; p. 97)

La cultura psíquica es el mecanismo de reversión de la self-deception (autoengaño) y la autojustificación. Sus medios éticos tienen que ver con el análisis autocrítico, la oposición a las normas morales rígidas y dogmáticas y la resistencia a la tendencia interior a la aplicación de la “ley del talión y del sacrificio del otro” como mecanismos de autopurificación. La herramienta fundamental para la edificación de esta cultura psíquica es la introspección, que como señala Jung, es una carencia del mundo contemporáneo (op. cit. p. 94). En este sentido, Morin nos invita a utilizar los aportes de las “psicologías de profundidad” para desarrollar la introspección, pero nos alerta también a desconfiar de “sus dogmatismos, sus reduccionismos...sus unilateralismos...” (op. cit.; p. 95).

“El autoanálisis es una exigencia primordial de la cultura psíquica; debería ser enseñado desde el comienzo de la educación básica para volverse una práctica tan acostumbrada como la cultura física”.
(MORIN, 2005; p. 95)

Un reto educativo central para la formación de sujetos éticos es la formación de hábitos y estrategias de autoanálisis o de introspección. Esta es una asignatura ausente en los currículos y en las estrategias pedagógicas de la mayoría de las instituciones educativas, más ausente y relegada aún que la cultura física que no pasa de ser un requisito complementario pero que tampoco tiene un peso específico real en los procesos educativos ac-

tuales. Esta formación en el autoanálisis proveería a los educandos de las herramientas básicas para resistir su barbarie interior y para lidiar con sus propias cegueras y alienaciones, de las que nadie escapa pero que pueden ser enfrentadas con el desarrollo de una adecuada lucidez psíquica.

“El autoanálisis, la autocrítica y la gimnasia psíquica coinciden en la práctica recursiva que consiste en valorar nuestras valoraciones, juzgar nuestros juicios, criticar nuestras críticas”.
(MORIN, 2005; p. 97)

La estrategia de autoanálisis que propone Morin coincide plenamente con la invitación de Lonerger a la exploración de nuestro propio dinamismo interior, poniendo atención a las operaciones que lo constituyen y aplicando las operaciones al conocimiento de las propias operaciones. Es así que la introspección lonerganiana coincide con lo que Morin llama “la práctica recursiva” “... que consiste en valorar nuestras valoraciones, juzgar nuestros juicios, criticar nuestras críticas.” Esta práctica de la autocrítica debería ser promovida y desarrollada de manera intencionada y sistemática por la educación desde sus niveles básicos hasta los superiores.

“En ese sentido, la cultura psíquica es, al mismo tiempo, una exigencia antropológica y una exigencia histórica de nuestro tiempo. La cultura psíquica nos enseña a vivir la incertidumbre y nos ayuda a soportar la inquietud. Nos enseña a soportar el horror y nos ayuda a enfrentar la crueldad del mundo sin enmascararla ni edulcorarla. Nos ahorra la angustia y nos enseña a vivir con ella y a producir sus antidotos, el amor para el vivir y el vivir de amor.”
(MORIN, 2005; pp. 101-102)

La cultura psíquica que es fruto del hábito introspectivo y el autoanálisis es una exigencia antropológica que nace desde nuestra constitución como individuos humanos, pero es una necesidad histórica urgente en el mundo de la incertidumbre en que hoy se vive, puesto que nos ayudará a vivir en la incertidumbre dejando atrás todos los mecanismos de evasión en que muchas veces nos refugiamos y a “soportar el horror” y la crueldad del mundo, haciéndonos vivir en el mundo real y “hacernos cargo de él” sin sucumbir a las tentaciones de “maquillar” este mundo y de cegarnos a sus lados oscuros y violentos. Asimismo la cultura psíquica es la generadora

de los antidotos para la barbarie interior y para la barbarie del mundo, es la que puede aportar elementos a todos los sujetos humanos para poder desarrollar su “amor para el vivir” y su capacidad de “vivir de amor”.

Pero esta ética individualizada o auto-ética emerge en condiciones históricas concretas en las que exista “individualización” y conlleva “una erosión, y casi siempre una disolución de las éticas tradicionales, esto es, la degradación de la primacía de la costumbre, regla primitiva del deber, del debilitamiento del poder de la religión...y del superego cívico” (op. cit.; 91). Su emergencia implica el cuestionamiento de las normas dogmáticas absolutas y el planteamiento del sujeto individual como eje de valoración y decisión moral. Este planteamiento produce sin duda excesos y posiciones indiferenciadas que caen en ocasiones en el relativismo radical, pero cuando se asume con seriedad y se enfrenta desde la complejidad que implica, puede ser un elemento de regeneración ética. Morin señala incluso que “en todo caso, las otras dos ramas de la ética (ética cívica o socio-ética y antropeútica o ética del género humano) deben pasar hoy por la autoética: consciencia y decisión personal”. (op. cit.; p. 92)

“1.-La ética de sí para sí implica:

-Auto-análisis

-Auto-crítica

-Honra

-Tolerancia

-Práctica de la recursión ética

-Lucha contra la moralina

-Resistencia a la ley del talión y al sacrificio del otro

-Toma de responsabilidad.

2.-Una ética de la comprensión:

-Con una consciencia de la complejidad y de los desvíos humanos

-Con apertura a la magnanimidad y el perdón.

3.-Una ética de la cordialidad (con cortesía, civilidad)

4.-Una ética de la amistad.”

(MORIN, 2005; p. 93)

En síntesis, la autoética implica los elementos de autoanálisis y autocrítica que ya se han señalado, una postura de respeto a la honra de todo ser humano y de tolerancia hacia las diferencias, la práctica de la recursión, etc. Implica además una ética de la comprensión humana, una ética de la cordialidad y una ética de la amistad, una ética que es en última instancia

ética del amor humano, que implica intrínsecamente el perdón. Existen muchos elementos que podrían desarrollarse aquí respecto a cada una de estas características de la auto-ética, pero no es pertinente hacerlo para los fines y la extensión de este estudio. Veamos solamente algunos elementos esenciales de las características que pueden adjetivar esta auto-ética o ética de sí-para sí.

Honra.- La honra ennoblece el egocentrismo. Consiste en salvaguardar la imagen de sí mismo a través de la propia actuación moral. En el caso de la autoética, esta imagen personal no responde a un modelo predeterminado de persona sino a una imagen construida y decidida por el mismo sujeto. “La honra es la moral del egocentrismo.” (op. cit.; p. 99)

Tolerancia.- Es la característica emergente en la auto-ética que nace del reconocimiento del otro como semejante y que vuelve a la “ética de sí-para sí”, una “ética para el otro”. Responde al principio de Robert Antelme: “no arrancar a nadie de su condición humana” (op. cit.; 104). La ética de la tolerancia se opone a la “purificación ética”. Se entiende en varias dimensiones: la primera, expresada por Voltaire, “...que respeta el derecho del otro a expresarse, aún en el caso de una manera que nos parezca innoble...La segunda...es inseparable de la opción democrática...el principio democrático invita a cada uno a respetar la expresión de las ideas opuestas a las suyas...la tercera tolerancia obedece al concepto de Niels Bohr, para quien lo contrario de una idea profunda es otra idea profunda; en otras palabras, hay una verdad en la idea antagónica a la nuestra, que debe ser tolerada...” (op. cit.; p. 106)

Cortesía y civilidad.- Están íntimamente relacionadas con la tolerancia y emergen también de la “ética para el otro”. Según Morin, “no pueden ser consideradas como disposiciones anodinas, pues son signos de reconocimiento del otro como persona...” (op. cit. p. 105). La civilidad y la cortesía eran parte natural del imprinting cultural en el pasado, pero ahora deben ser parte de la autoética individual, formarse en el individuo, dado que las sociedades se han individualizado y han perdido en su cultura estos rasgos humanos de reconocimiento del otro.

Comprensión.- La auto-ética debe ser una ética de la comprensión humana. La comprensión nace del reconocimiento del valor del otro como sujeto ético y nos lleva a entender el modo en que los demás llegan a generar sus ideas, opiniones y creencias, incluso las que consideramos “absurdas e innobles...La comprensión debe preceder al juicio y también a la condena...” (Morin, 1995; p. 97). Necesitamos educar para la comprensión, para que el hábito de condenar y juzgar a los demás moralmente, tan extendido en nuestras sociedades y tan productor de separación ceda

el paso a una actitud de comprensión no solamente de la complejidad del sujeto humano sino también de la complejidad de los contextos en que se generan sus ideas, creencias y acciones. La comprensión de los contextos culturales, históricos, económicos y sociales es fundamental para llegar a una ética que construya religación entre humanos. La ética de la comprensión tiene que llegar al extremo de comprender la incompreensión, analizando sus múltiples fuentes y de comprender el miedo a la comprensión, que es muchas veces el principal obstáculo para su desarrollo.

Comprender sin embargo, no implica justificar. La comprensión “no disculpa ni excusa” a los que atentan contra la dignidad humana o destruyen las posibilidades de religación. La comprensión “favorece el juicio intelectual” y la mesura en el análisis de dichos comportamientos,, pero “no impide la condenación moral”, pues “no lleva a la imposibilidad de juzgar, sino a la necesidad de complejizar nuestro juicio”. (op. cit.; p. 121)

Perdón.- La comprensión conduce al perdón. Una ética de la comprensión entonces, es una ética que promueve el perdón para quien comete el mal. Este perdón tiene la función de “completar la compasión por quien sufre el mal”, es relativo a la compasión y lleva a la paz entre los seres humanos. El perdón no puede estar condicionado al arrepentimiento de quien cometió un daño. “El perdón verdadero...es un acto capaz de producir el arrepentimiento...” (Morin, 1995; p. 103).

Amistad.- La amistad es el resultado del reconocimiento profundo entre sujetos humanos que se ven entre sí como semejantes. No es una simple relación de simpatía superficial, tampoco es “...solamente una relación afectiva de apego, de complicidad; la verdadera amistad establece un vínculo ético de fraternidad quasi sagrado entre amigos...” (Morin, 2005; p. 105). De este modo, la autoética auténtica conduce al establecimiento de la amistad, que construye a su vez fraternidad en la sociedad.

Amor.- “El amor es la experiencia fundamental de ligación entre dos seres humanos. Nos lleva a la realización por nuestra unión”. La autoética compleja es por encima de todo, una ética promotora del amor entre los seres humanos, lo cual implica el reconocimiento pleno del otro como igual y libre, y por tanto lleva a la exclusión de “la tiranía y la jerarquía”, según afirma Tagore. (op. cit.; p. 108). El amor surgido de la auto-ética es el antídoto básico para oponerse a la “ley del talión” que todos los humanos llevamos dentro de nuestra espontaneidad egoísta. La exclusión definitiva del “ojo por ojo, diente por diente” en la convivencia humana, requiere de una ética orientada desde la comprensión hacia la amistad y el amor humano.

El problema del mundo actual no es solamente el de la carencia de amor, sino también el del “mal amor (amor posesivo)”, el de las “cegueras de amor” y las “perversiones de amor”, el del “envilecimiento del amor que degeneran en odio, ilusiones de amor y amor por ilusiones...” (op. cit.; p. 108).

“Favorecer la posibilidad de regeneración es más
que nunca necesario en este mundo sin piedad.
Hay, una ética del perdón, una ética de la redención”.
(MORIN, 2005; p. 133)

Todos estos elementos que adjetivan a la auto-ética que nace de la visión de complejidad y que hemos presentado aquí de manera sintética, son fundamentales para que de esta crisis que presenta múltiples rasgos de degeneración ética, pueda surgir también una regeneración ética profunda. La autoética se pronuncia por una ética del perdón y de la redención humana, es decir, una ética que asume la limitación y vulnerabilidad de los seres humanos y que promueve la superación del mal moral, no a través del enjuiciamiento, el ajusticiamiento y el castigo, sino a través del perdón, la justicia y el amor que generan arrepentimiento profundo.

“Se puede resumir la autoética en dos fundamentos:
-Disciplinar el egocentrismo
-Desarrollar el altruismo”
(MORIN, 2005; p. 142)

2.5. Socio-ética

“La autoética remite a la ética de la comunidad
que la precede y la trasciende”.
(MORIN, 2005; p. 147)

“Si definimos la sociedad (Gessellschaft) como una entidad
en la cual se dan interacciones que pueden ser conflictivas
o de rivalidad, donde el orden es mantenido por la ley y por la
fuerza, y si definimos la comunidad (Gemeinschaft) como un
conjunto de individuos ligados afectivamente por un sentimiento
de pertenencia a un nosotros, entonces las sociedades
contemporáneas son mezclas diversas de sociedad/comunidad”.
(MORIN, 2005; p. 147)

Como habíamos dicho, la autoética está ligada de manera dialógica con la socioética y la antropoética. De manera que de la autoética se genera la ética de la comunidad que de alguna manera también precede a la autoética en el sentido de que todo individuo sujeto nace en el seno de una comunidad humana, es decir, en el contexto de la socioética. Para definir esta ética del ser humano como sujeto colectivo, Morin establece la distinción entre comunidad y sociedad. La sociedad es una entidad humana en la que existen relaciones conflictivas que son reguladas por la ley y la fuerza que, en las sociedades modernas es ejercida por el Estado. La comunidad en cambio es un conjunto de sujetos humanos que están ligados afectivamente, que comparten un sentimiento de pertenencia a un nosotros. La sociedad es algo más formal, impuesto, artificial, lejano al individuo mientras que la comunidad es algo más vital, construido, natural, cercano.

De esta distinción entre comunidad y sociedad se puede derivar la idea de que en toda nación contemporánea existen diversos grados y mezclas de sociedad y comunidad. La socio-ética tiene que ver con ambos niveles de interacción y convivencia humana y tiene que asumir las contradicciones que se establecen entre ellos, pues muchas veces las aspiraciones y valores de una comunidad entran en conflicto con el bien social general y viceversa.

La ética de la comunidad es la ética originante; emerge con el lenguaje y la cultura y “en la consciencia de las sociedades arcaicas es cimentada, justificada, por el mito ancestral común...” (op. cit. p. 147).

En estas sociedades arcaicas, la ética de la comunidad se impone con toda la fuerza que le otorga la alta cohesión comunitaria en torno a sus dioses y símbolos originantes y la baja complejidad de su organización. En las sociedades nacionales modernas, esta imposición es más irregular, debido a la mayor complejidad de su estructura organizativa y a la menor fuerza de cohesión que ejercen los símbolos y dioses al existir mayor pluralidad entre los individuos que la componen. De cualquier manera, “la ética de la comunidad posee a los individuos que la poseen”. (op. cit. p. 148)

“Una sociedad de alta complejidad debería garantizar su cohesión no solamente por medio de leyes justas, sino también por la responsabilidad/solidaridad de sus ciudadanos. Cuanto más se complejiza la sociedad, más necesita de autoética”.
(MORIN, 2005; p. 149)

En las sociedades de alta complejidad, la cohesión se debe establecer no solamente por medio de las leyes justas y justamente aplicadas entre sus ciudadanos, sino también mediante el crecimiento de la solidaridad y el sentido de responsabilidad de los individuos respecto al todo social. Es por ello que las sociedades de alta complejidad necesitan más de la autoética para un adecuado funcionamiento de la socioética. Pues de no existir esta solidaridad y responsabilidad de sus ciudadanos, la garantía del orden queda dependiendo de manera exclusiva de la ley y de la imposición de esta por la violencia legítima del Estado, lo que no es promotor de una “alta moral”, de un dinamismo social orientado hacia la religación humana.

Morin señala como ideal socioético la construcción y vivencia de una auténtica democracia. “La democracia es una conquista de la complejidad social” (op. cit. p. 149) señala, pues dentro de la democracia todo individuo miembro de una sociedad se convierte en un ciudadano que reconoce sus deberes para con la colectividad y ejerce sus derechos dentro de un marco comunitario en el que es considerado como igual a todos sus semejantes. Dentro de un sistema democrático, “el civismo constituye...la virtud sociopolítica de la ética” (ibid).

“La democracia se sirve de dos circuitos recursivos:

- 1.-Los gobiernos dependen de los ciudadanos
que dependen de los gobiernos;
- 2.-La democracia produce ciudadanos
que producen la democracia”.

(MORIN, 2005; p. 150)

La democracia funciona a partir de los dos circuitos recursivos referidos en la cita anterior. Por una parte se da una mutua relación de autonomía-dependencia entre los ciudadanos y los gobiernos. Por otra parte, se da una relación dialógica en la cual la democracia produce ciudadanos que producen la democracia. Es evidente que cuando se distorsionan estas relaciones en una sociedad, se pueden producir círculos viciosos muy perjudiciales que generan separación y descomposición social. Una sociedad en la que los gobiernos sientan que no dependen de los ciudadanos y actúen de manera totalmente ajena a ellos, producirá ciudadanos que no requieran del gobierno y que actúen totalmente al margen de él y de la ley que representa. Esta relación rota entre ciudadanos y gobierno produce una situación de creciente deterioro en la ética social. Por otra parte, sin

la relación entre ciudadanos y gobierno no es de sana dependencia mutua sino de co-dependencia destructiva sustentada en el principio egoísta, se producirá un círculo de complicidades en que el gobierno otorga privilegios a ciertos ciudadanos que le garantizan la continuidad en el poder y estos ciudadanos otorgan apoyo al gobierno mientras este les siga manteniendo sus beneficios, lo cual produce una relación de complicidades contrarias a la socioética.

Un proceso viciado en la relación gobierno-ciudadanos, produce también una relación distorsionada en la que la democracia viciada produce ciudadanos que no comprenden ni viven de manera democrática y estos ciudadanos producen a su vez, una falsa democracia que producirán nuevos falsos ciudadanos...

“La democratización de las sociedades constituye un proceso histórico, siempre inacabado, de extensión de los derechos y las libertades...los individuos devienen ciudadanos relativamente libres. Son sujetados a sus deberes, pero para poder gozar de sus derechos. De ahí la importancia antropológica de la democracia.”
(MORIN, 2003; p. 305)

Es por esta doble relación recursiva: gobierno-ciudadanos, democracia-ciudadanos y por el riesgo de distorsión de ambos circuitos que acabamos de señalar, que se tiene que tener muy claro que el proceso de democratización de las sociedades no tiene nunca un punto de llegada, es decir, no existen sociedades que puedan decir que YA están en democracia y que no tengan que realizar mayores esfuerzos al respecto. Así como el desarrollo humano de los individuos es un proceso que no termina, el proceso de construcción de una democracia en las sociedades es algo siempre inacabado, limitado, progresivamente capaz de mejoramiento y corrección. El proceso de democratización tiene que ver con la extensión de derechos y libertades entre todos los miembros de la sociedad, a partir de la aceptación y extensión de deberes que asumen también todos los ciudadanos. En una sociedad democrática —en proceso de democratización— el goce de los derechos está sujeto al cumplimiento de los deberes y el cumplimiento de los deberes debe garantizar el goce de los derechos.

“La libertad puramente egocéntrica, que ignora las reglas y constreñimientos sociales así como los imperativos morales, deviene criminal”.
(MORIN, 2003; p. 306)

En toda sociedad democrática nos encontramos con el problema de la libertad. La libertad de los ciudadanos es el sustento de toda democracia, pero esta libertad debe ser entendida como una capacidad de autonomía relativa o de autonomía dependiente de reglas y constreñimientos sociales, pues la libertad que se pretende absoluta e ignora las reglas y los límites sociales, deviene criminal.

“Por último, a tantas influencias surgidas de la sociedad y de la cultura, hay que añadir la influencia de la historia cuando su curso deviene precipitado, con choques, con torbellinos, incierto.”
(MORIN, 2003; p. 307)

“Los individuos no sólo son sujetados por su sociedad y su cultura, también lo son por sus dioses y sus ideas”.
(MORIN, 2003; p. 308)

Entre los límites y constreñimientos que impone la sociedad a todo individuo y que tienen que ser respetados si se quiere vivir en democracia, se encuentran las leyes e instituciones reguladoras de la convivencia, los significados, valores, creencias y normas de la cultura y también las restricciones que impone el mismo devenir histórico, que en algunas etapas es más propicio para el desarrollo en libertad y en otras deviene difícil y conflictivo o aún destructor de la autonomía ciudadana.

Pero además de las restricciones que le imponen a la libertad individual la sociedad y la cultura, el individuo se autoimpone un nuevo tipo de restricción: la sujeción a sus ideas, a sus teorías, a sus creencias, a sus dioses. “Somos poseídos por las ideas que poseemos”, decíamos en el apartado anterior y esto se concreta también en la vivencia ética del sujeto en la sociedad. El comportamiento de los individuos y las comunidades que componen la sociedad está sujeto muchas veces a esta sujeción a ciertas ideas, teorías o creencias religiosas. Como afirma Morin al respecto, esta realidad es inevitable pues “no podemos prescindir de ideas rectoras, de ideas-fuerza, pero podemos intentar entonces verificar que no nos embauquen, examinar el camino que nos hacen seguir. Entre estas ideas rectoras e ideas-fuerza está la idea de libertad. Y cuando somos poseídos por ella, nos permite adquirir libertades.” (Morin, 2003; p. 309).

Es en este terreno donde la socioética requiere de la autoética y su hábito introspectivo, de autoanálisis, de recursión. Los ciudadanos y las comunidades que desean contribuir al proceso de democratización de su

sociedad deben estar siempre alertas, en un proceso de autocritica que explicita las ideas-fuerza que los mueven a actuar de determinada manera y que revise la validez de estas ideas-fuerza y su contribución o bloqueo de un proceso de vivencia de religación, de actuación ética auténtica y no de simple moralina o prejuicio.

“Vivir para sobrevivir mata en su germen las más importantes posibilidades de libertad: es una aplastante mayoría de humanos la que, no sólo en la historia pasada, sino también hoy por todo el globo, no ha podido vivir mas que para sobrevivir y en las sociedades de baja complejidad, en las peores condiciones.”
(MORIN, 2003; p. 310)

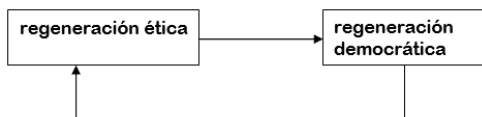
Una de las restricciones más serias, inhumanas e injustas que imponen ciertas sociedades a sus miembros es la de la pobreza. Como hemos venido diciendo, la ética tiene que ver con el deseo de vivir una vida humanamente digna. Esto significa en términos de Morin, una vida que no sea simplemente “vivir para sobrevivir” sino que genere condiciones para poder “vivir para vivir”. Pero en las sociedades de baja complejidad y altos niveles de desigualdad, la mayoría de los seres humanos que las habitan viven solamente para sobrevivir pues no tienen condiciones mínimas para aspirar a vivir humanamente. En estas condiciones no puede haber libertad y no puede tampoco hablarse de democracia. Para que la democracia exista, tiene que haber libertad humana y capacidad de autodeterminación generada por diversos proyectos de “vivir para vivir”. Las condiciones para la autonomía y para las posibilidades de libertad se producen por la “dependencia anterior (patrimonio hereditario), la dependencia exterior (ecológica), la dependencia superior (la cultura)....” (Morin, 2003; p. 310).

“Los humillados, los odiados, las víctimas, no deben transformarse en los que humillan, los que odian, oprimen. Es un imperativo ético.”
(MORIN, 2005; p. 132)

La solución compleja a esta carencia de condiciones mínimas de autonomía y libertad de las sociedades subdesarrolladas y desiguales, tiene que procurar la reversión radical y profunda pero sostenida a mediano y largo plazo, de la dependencia anterior, la dependencia exterior y la dependencia superior, es decir, la transformación de la condiciones hereditarias, del

entorno ecológico y de la cultura en la que se desarrollan sus ciudadanos a partir por supuesto, de una transformación de la organización económica para generar condiciones de mayor equidad. Pero esta transformación, dice Morin, tiene que hacerse respetando el imperativo ético que nos hace impedir que los explotados y humillados de hoy se conviertan en los explotadores y humilladores de mañana, pues esto no producirá una mayor religación humana, sino que simplemente cambiará los nombres y los rostros que generan la separación.

Desde el punto de vista de la socio-ética, las crisis y debilitamientos del civismo “son también crisis/debilitamiento de democracia y por tanto, de complejidad política y social...la regeneración ética es, por tanto, inseparable de una regeneración democrática”. (Morin, 2005; p. 150). Debemos entonces impulsar regeneración ética por la vía de la regeneración democrática y construir regeneración democrática a través de la regeneración ética.



“Para concebir una ética universalista que supere las éticas comunitarias particulares, no se puede ni se debe desear la desaparición de esas comunidades.

Se puede y se debe desear la apertura y la integración de ellas en una comunidad más amplia, la de la Tierra-Patria ...El triunfo de la ética comunitaria estaría en su ampliación universal”.

(MORIN, 2005; p. 151)

La socioética de estos tiempos de crisis-cambio-globalización que vivimos, la socioética que aspire a la construcción de una sociedad-mundo, no debe ni puede pretender la extinción de las éticas comunitarias particulares. Por el contrario, la idea de una socioética para el siglo XXI partiría de estas éticas comunitarias, propiciando su apertura y su integración en una comunidad planetaria más amplia, lo cual tendría que conducir hacia el establecimiento de una ética planetaria que responda a la visión de la Tierra-Patria, como la comunidad más amplia a la que todos pertenecemos y con la que todos nos debemos comprometer.

Aquí se encuentra el punto de articulación entre la socio-ética y la antropológica.

2.6. Antropoética

“La antropoética está mediada por la decisión individual consciente, o sea, por la auto-ética. No puede ser deducida de la antropología, pues, vale repetir, ningún deber puede ser deducido de un saber. Pero puede ser esclarecida por la antropología compleja y ser así definido como el modo ético de asumir el destino humano.”
(MORIN, 2005; p. 159)

“Por primera vez en la historia humana, lo universal se volvió realidad concreta: es la intersolidaridad objetiva de la humanidad, en la cual el destino global del planeta sobredetermina los destinos singulares de las naciones y en la cual los destinos singulares de las naciones perturban o modifican el destino global”.
(MORIN, 2005; p. 162)

La antropoética es la respuesta que como sujetos humanos individuales y sociales podemos y debemos dar al “deber antropocéntrico”, es decir, a nuestra consciencia de pertenencia a la especie humana, por encima –y por debajo– de la pertenencia a una sociedad, a una cultura, a un grupo, a una familia de seres humanos particulares.

Como “imperativo o exigencia moral interior”, la antropoética está presente desde que somos humanos, en nuestra propia estructura moral compartida con todos los demás miembros de nuestra misma especie. Pero en tanto históricamente diluída en un proceso de individualización de las sociedades humanas y en tanto actualizable en lo concreto, tiene que ser derivada de la autoética pues implicar una decisión consciente y un compromiso personal. Cada individuo sujeto puede y debería tomar esta decisión personal y asumir este compromiso con la construcción de una ética común a todos los seres humanos, independientemente de sus diferencias de raza, cultura o nivel socioeconómico, a partir de la adopción de una perspectiva que reconozca a todo ser humano como igual, “como un alter ego” con el cual se tiene la posibilidad/obligación moral de construir una Tierra-Patria.

La antropoética, como afirma Morin, puede ser esclarecida por la antropología compleja y definirse como el “modo ético de asumir el destino humano”. ¿Qué significa este modo ético de asumir el destino humano? Veamos un cuadro que sintetiza algunas de las principales ideas que pueden responder a esta pregunta:

"EL MODO ÉTICO DE ASUMIR EL DESTINO HUMANO"
-Asumir la dialógica egocéntrica/altruista del individuo-sujeto...
-Asumir la indisolubilidad y la superación mutua de sapiens/demens
-Asumir la relación dialógica entre nuestra razón y nuestros mitos, nuestra razón y nuestras pasiones
-Civilizar nuestra relación con las ideas maestras...
-Vivir tanto cuanto sea posible de amor y de poesía...
-Reconocer en el otro, al mismo tiempo, la diferencia y la identidad
-Mantener contra viento y marea la consciencia que nos permite simultáneamente la autocrítica, la crítica y la comprensión.
-Practicar en sí la dialógica de los dos sexos del espíritu (animus/anima)
-Ligar a nuestro espíritu los secretos de la infancia (curiosidad, sorpresa), los secretos de la adolescencia (aspiración a otra vida), los secretos de la madurez (responsabilidad), los secretos de la vejez (experiencia, serenidad)
-Vivir, pensar, hacer conforma a la máxima: "lo que no se regenera, degenera"
-Saber que no hay "piloto automático" en ética

(Morin, 2005; p. 159)

El modo ético de asumir el destino humano es el modo que parte del reconocimiento y la aceptación de la condición humana con toda su riqueza y complejidad. Por ello parte del reconocimiento del carácter egoísta-altruista de todo sujeto humano, asume la inseparabilidad de sapiens/demens, reconoce en el otro simultáneamente diferencia e identidad, apuesta por la autocrítica que permite luchar contra la ceguera y el autoengaño, vive de acuerdo a la lógica de que "lo que no se regenera, degenera" y sabe que no puede haber la posibilidad de "piloto automático" en ética, que el sujeto tiene que estar permanentemente alerta y conscientemente decidiendo su destino y el de los demás.

El modo ético de asumir el destino humano, tiene que ver con asumir la aventura moral como una travesía incierta, aleatoria, inacabada, de "universalización del respeto al otro y de la solidaridad humana" (op. cit. p. 160). Si bien estamos en una época en que la ética de la modernidad –universalista y laica– ha sido desplazada con todo y su visión del progreso lineal y definitivo a través de la ciencia y la tecnología que llevarían a la felicidad humana en automático, la antropoética tiene que asumir que, como dice Lessing, "la humanidad puede ser mejorada", aunque "...nada garantiza que va a mejorar" (op. cit. p. 161), lo cual significa que nos encontramos ante una ética más humilde, más realista, que no persigue la construcción de una especie de "paraíso terrenal" sino simplemente la progresiva lucha por hacer más humano al ser humano, sabiendo que no existe ninguna garantía de que esto se pueda lograr, pero que es un deber moral intentarlo.

“El universalismo concreto no opone lo diverso a lo uno, lo singular a lo general. Se basa en el reconocimiento de la unidad de las diversidades humanas, de las diversidades de la unidad humana. La ética planetaria es una ética de lo universal concreto”.
(MORIN, 2005; p. 163)

La antropoética liga y articula lo universal con lo particular –en la articulación dialógica entre autoética, socioética y antropoética– y no opone lo universal a lo particular, ni lo diverso a lo uno, sino que asume la unidad en la diversidad y persigue ser una ética de lo universal concreto, es decir, una ética que mira a la totalidad de la humanidad pero no como una abstracción o un concepto sino como una realidad dinámica fluyendo en la historia y que asume las exigencias éticas no como ideas más o menos brillantes y lógicamente válidas sino como modos de proceder derivados de la experiencia vital de ser sujetos humanos. Esta visión de lo “universal concreto” es otra de las grandes e importantes coincidencias entre Morin y Lonergan, que incluso utilizan exactamente el mismo término para nombrarla.

“La antropoética y la antropolítica deben enfrentar la insustentable complejidad del mundo entregado a un caos que no se sabe si es de agonía o de génesis”.
(MORIN, 2005; p. 163)

La antropoética tiene que estar ligada, como ya vimos antes cuando definimos la relación irrenunciable entre ética y política, a una “antropolítica”, a un modo concreto de gestionar en la organización social, los hallazgos éticos para la construcción de una sociedad-mundo. Ambas tienen que enfrentar la complejidad del mundo y asumir el caos de esta crisis actual de fundamentos, que no se sabe si “es de agonía o de génesis”, si producirá la extinción de lo humano y una nueva y mejor etapa en el proceso de hominización.

La antropoética pues, es una ética planetaria que trasciende fronteras nacionales y culturales aunque como ya dijimos, asume esta diversidad. Esta antropoética tiene que afirmarse, dice Morin, a partir de “nueve tomas de consciencia capitales”, que constituyen los “nueve mandamientos” de la ética planetaria:

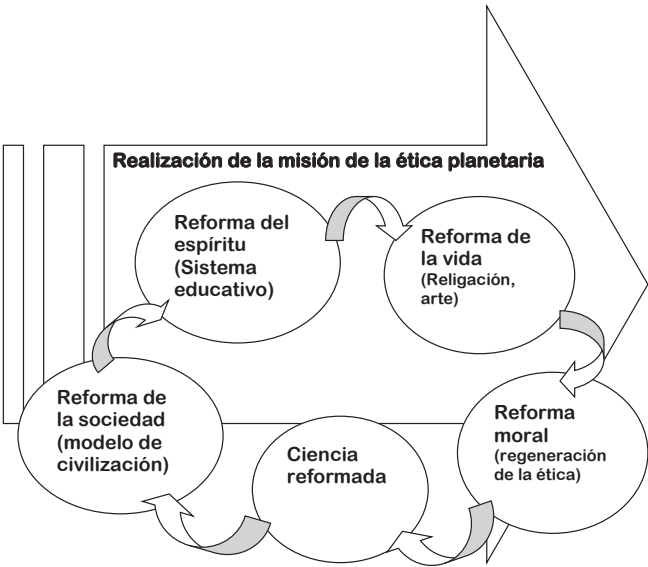
Los nueve mandamientos de la ética planetaria.

- “1.-La toma de consciencia de la identidad humana común en la diversidad individual, cultural, lingüística.
 - 2.-La toma de consciencia de la comunidad de destino que liga cada destino humano al del planeta, incluso en la vida cotidiana.
 - 3.-La toma de consciencia de que las relaciones entre seres humanos son devastadas por la incomprensión y que debemos educarnos para la comprensión...
 - 4.-Toma de consciencia de la finitud humana en el cosmos...
 - 5.-Toma de consciencia ecológica de nuestra condición terrestre que comprende nuestra relación vital con la biosfera...
 - 6.-Toma de consciencia de la necesidad vital del doble pilotaje del planeta: combinación del pilotaje consciente y reflexivo de la humanidad con el pilotaje eco-organizador inconsciente de la naturaleza.
 - 8.-La prolongación en el futuro de la ética de la responsabilidad y de la solidaridad con nuestros descendientes...
 - 9.-La toma de consciencia de la Tierra-Patria como comunidad de destino/ de origen/de perdición...”
- (MORIN, 2005; pp. 163-164)

La misión de esta ética planetaria, de la antropoética compleja en este milenio, es la de “realizar la unidad planetaria en la diversidad. Le toca vencer la impotencia de la humanidad para constituirse como comunidad, de allí la necesidad de una política de humanidad” (op. cit. p. 164). Para lograr esta misión, se necesita promover una verdadera y profunda “reforma de la humanidad” que tendría que incluir: “la reforma de la sociedad (que comporta la reforma de la civilización), la reforma del espíritu (que comporta la reforma de la educación), la reforma de la vida, la reforma ética”. (op. cit. p. 168)

La reforma de la humanidad que haría posible la misión de la antropoética, tiene que contemplar entonces el cambio simultáneo en los procesos civilizatorios y las estructuras sociales basadas en la separación y no en la religación, la reforma de los sistemas educativos que generen una auténtica reforma del espíritu necesaria para reformar estas estructuras sociales y la reforma de la vida que contempla una superación de la ruptura entre espíritu y cuerpo, una dimensión estética que nos lleve a vivir poéticamente y a ser capaces de religación profunda. “La reforma de la vida conlleva una reforma moral” que implicaría, no el establecimiento de nuevas normas o principios morales sino la “regeneración de la ética”. (op. cit. p. 169) Todas estas reformas están interrelacionadas dialógicamente, de manera que tienen que ser abordadas de manera simultánea puesto que

el ámbito de una reforma incide en el de las otras, de manera que es imposible lograr una reforma aislada sin emprender las demás en conjunto.



“Necesitamos crear instancias planetarias capaces de enfrentar los problemas vitales y de trabajar para la confederación y la democracia planetarias”.
(MORIN, 2005; p. 169)

La quinta vía que aparece en el esquema es la ciencia reformada, que se puede volver, como dice Morin, “co-reformadora” y colaboraría con las otras cuatro reformas. Una ciencia reformada sería una ciencia “capaz de reflexionar sobre sí misma, dotada de una cultura espistemológica...” (op. cit. p. 175) y podría contribuir a una gran reforma de la mente y difundiendo un conocimiento complejo del mundo, del ser humano y de uno mismo.

“El humanismo planetario es al mismo tiempo productor y producto de la ética planetaria. La ética planetaria y la ética de humanidad son sinónimos”.
(MORIN, 2005; p. 166)

La gran reforma que subyace en el fondo de estas cinco reformas radicales, es la reforma del humanismo planetario, puesto que este humanismo

produce y es producido por la ética planetaria que es, en el fondo, una ética de humanidad. Necesitamos entonces hacer un trabajo profundo y permanente desde todas las trincheras, pero muy especialmente desde el campo de la educación, para regenerar la visión humanista y producir un humanismo que esté “a la altura de nuestros tiempos”. Lo anterior no consiste en añadir nuevas teorías o conceptos, sino en hacer una replanteamiento radical para el cual, los planteamientos de Lonergan y Morin pueden ser sumamente iluminadores.

2.7. El bien y el mal: nada está escrito

“En este sentido, el amor es la verdadera religión
—en el sentido original del término: lo que reúne—
de la hipercomplejidad...al mismo tiempo, la idea
religiosa y aparentemente irracional es la racionalidad
de la hipercomplejidad: es ella la que, en el mismo seno
del proceso de desintegración y de desunión, reintegra y reúne”.
(MORIN, 1997; p. 511)

“Efectivamente, la historia llega a su agotamiento, no porque
no haya nada más que inventar, como piensa Fukuyama,
sino porque todo debe ser reinventado para salvar a la humanidad
del riesgo de aniquilamiento y porque las condiciones están
ahora creadas, no para imaginar la abolición, sino la superación
de los poderes absolutos de los estados en una fórmula confederativa
en la cual emergería una sociedad-mundo”.
(MORIN, 2005; p. 179)

Este es el reto fundamental que plantea Morin con su perspectiva ética, el reto de emprender la gran reforma de la humanidad que se requiere en estos momentos de crisis y cambio que puede derivar en agotamiento y extinción o en renacimiento y transformación. El bien es una fuerza humana que está activa y que organizadamente puede contribuir a esta gran reforma. El mal es otra fuerza, también humana, también activa y que en forma de desorganización y de separación (el diablo, diabolus, es “el que separa”) puede destruir todo esfuerzo de reforma, toda utopía de mejoramiento.

La fuerza religante fundamental es el amor, la verdadera religión según Morin. El amor es lo que reintegra y reúne en medio del proceso de desintegración. La apuesta es por una reforma de la humanidad sustentada en esta fuerza de un amor inteligente y bien orientado. El “fin de

la historia” que ha sido proclamado, no es para Morin un signo de que “todo esté inventado” y de que no haya nada nuevo por buscar, sino por el contrario, el tiempo en que todo debe ser reinventado para poder salvar a la humanidad de la catástrofe que puede llevarla hasta su desaparición.

“Por una parte, el espíritu individual podría intervenir sobre su propio cerebro para modificar, enriquecer, exaltar sus estados de consciencia...
Por otra parte, un nuevo poder totalitario podría sojuzgar a los individuos, vía manipulaciones neurocerebrales...
Por una parte, se abriría la posibilidad de dar vida a los “Mozart asesinados”. Por otra parte, se afirmaría el reino del “Big Brother”.
(MORIN, 2001; p. 103)

El momento histórico en que se plantea por un lado “el fin de la historia” como punto de llegada en el que ya no hay nada que inventar y por otro, “el fin de la era de hierro planetaria” en el que se tiene que reinventar todo para salvar a la humanidad, se presenta de manera compleja con grandes posibilidades de mejoramiento pero también con enormes riesgos. Sintéticamente nos encontramos en lo que se señala en la cita anterior: en un mundo en que existen las posibilidades desde la ciencia para enriquecer los frutos del funcionamiento del cerebro humano y hacernos más autónomos y felices, y por otro lado, en un mundo amenazado por un nuevo poder totalitario que puede manipular incluso los genes y controlar la vida de todos los individuos a través de los medios de comunicación y las tecnologías informáticas. Entre la promoción del genio humano y humanizante y el “big brother” que encadenaría a todos. En este dilema es que se hace la invitación a sumarse a la apuesta por la construcción de una ética planetaria.

“La apuesta es la posibilidad correlativa, para el espíritu, para el ser humano, para la sociedad, para la historia, de ensanchar sus potencialidades complejas”.
(MORIN, 2001; p. 106)

La apuesta es por un camino hacia el ensanchamiento de las potencialidades del espíritu humano y de su desarrollo en una mejor sociedad y en una nueva etapa de la historia. Se plantea en medio de una enorme crisis de humanidad que parecería plantear muy escasas posibilidades de éxito. Pero como afirma Morin, en el destino humano “nada está seguro, tampoco lo peor”. (2003; p. 330).

Capítulo 3

De la ética de la ley a la ética del logro y la autorrealización: la visión de Lonergan

“El hecho inevitable es que estamos continuamente haciendo juicios de valor, o sea, conociendo valores y viviendo nuestras vidas sobre las bases de estos valores. Distinguimos entre buenas y malas escuelas, buenas y malas políticas, políticos honestos y deshonestos, buenas y malas acciones. Funcionamos en sociedad con base en estos valores...”⁴⁹
(CRONIN, 2006; p. 5)

“Sin embargo, entre los muchos deseos del ser humano, hay uno que es único. Es el deseo desasido, desinteresado e irrestricto de conocer (y elegir)⁵⁰. Como cualquier otro deseo, tiene su satisfacción. Pero, a diferencia de cualquier otro deseo, no se contenta con su mera satisfacción. De por sí, tiende más allá del gozo que nos procura un acto de intelección personal, hasta la pregunta ulterior sobre si nuestro acto de intelección es correcto. Es un deseo de conocer (y elegir), cuyo criterio inmanente es el logro de un incondicionado, el cual, por el hecho de ser incondicionado, es independiente de los gustos y repugnancias del individuo, de sus pensamientos llenos de ilusión o de angustia”.
(LONERGAN, 1999; p. 688)

49 Traducción libre del autor, del texto publicado en inglés que dice: “The unavoidable fact is that we are continuously making judgments of value, that is, knowing values and living our lives on the basis of these values. We distinguish between good and bad schools, good and bad policies, honest and dishonest politicians, good and bad actions. We function in society on the bases of these values”.

50 Hemos ya indicado que Lonergan no menciona jamás el nombre de “deseo de elegir”, dado que en Insight no ha desarrollado la noción del cuarto nivel de consciencia y subsume el nivel existencial, relativo a lo moral, en el tercer nivel. Por tanto, el “deseo de elegir” se encuentra incluido en el “deseo de conocer”. Sin embargo, varios autores que han estudiado su obra, como Vertin y Doorley, consideran necesario explicitar que el “eros del espíritu humano” se manifiesta en la forma de un “deseo irrestricto, desasido y desinteresado deseo de conocer y de elegir”. Nosotros estamos de acuerdo con esta necesidad de explicitación, por ello agregamos entre paréntesis a esta cita, el término “elegir”.

Toda ética tiene como meta la explicitación sistemática y teórica –en el sentido del campo de significación de la teoría que ya hemos indicado– de las características y exigencias o condiciones para la “buena vida humana”. Esta meta se sustenta en la convicción compartida y expresada de distintas maneras en los diferentes enfoques filosóficos, de que el ser humano aspira no solamente a sobrevivir, sino a “vivir para vivir” como dice Morin, a “vivir una vida digna” como afirma Lonergan, a buscar ese bien mayor que es la felicidad, como plantea Aristóteles (Aristotle, 1999).

La visión ética de Lonergan parte de un hecho constatable en la experiencia de todo ser humano, del “hecho inevitable” que nos indica que estamos siempre haciendo juicios de valor y decidiendo nuestros modos de actuar en la vida, de acuerdo a esos juicios de valor que hacemos. Este hecho inevitable, pues la renuncia a hacer un juicio de valor y la elección de “lo que sea”, implica también un juicio de valor, tiene que ver con nuestro ser “estructuralmente morales” que surge del inacabamiento humano y de la necesidad de tomar decisiones para irnos construyendo de manera más o menos humana en el contexto de la realidad que a cada uno le toque vivir.

La exploración del proceso que sigue todo sujeto humano para llegar a hacer sus juicios de valor y para tomar sus decisiones, la formulación sistemática de esta exploración es lo que sustenta la “posibilidad de la ética”, que Lonergan trata en el capítulo 18 de “Insight” (1999) y en el capítulo 2 de “Método en Teología” (1988).

Como habíamos adelantado en el capítulo anterior, la ética de Lonergan no es una ética del “deber” –como sí parece ser la de Morin, aunque rompa con muchos elementos de las éticas del deber tradicionales– sino una ética del “querer”. Se trata de una ética que no surge de un “imperativo categórico” u obligación moral que nos indique una forma de comportarnos o un criterio que guíe de manera universal nuestro modo de comportarnos bajo cualquier circunstancia, a la manera del imperativo kantiano (Kant, 1993), sino de un deseo de elegir que es producto del despliegue del “eros del espíritu humano”. Este deseo es el “puro, desinteresado e irrestricto deseo de conocer y elegir” al que ya hemos hecho referencia al presentar la perspectiva lonerganiana en los campos anteriores. En el capítulo referente al conocimiento, hemos hecho una división artificial de este deseo que es único, para referirnos al “deseo de conocer”. Haremos algo similar en este capítulo donde hablaremos del “deseo de elegir”, pero lo haremos siempre en el marco de que se trata de una división que responde meramente a fines de análisis y que en la operación concreta del flujo de nuestra consciencia es imposible de hacer.

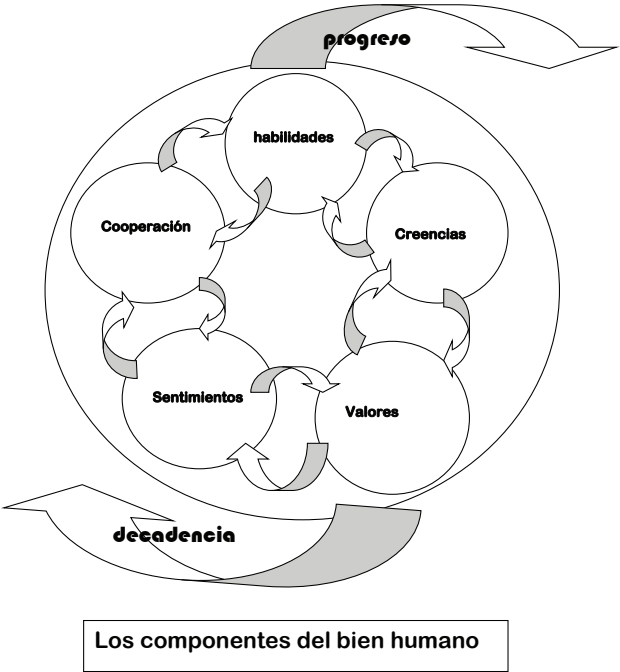
Una visión ética que parte del análisis de nuestra propia experiencia como sujetos valorantes y tomadores de decisiones, que se sustenta en el “deseo de elegir” que tiene su expresión en operaciones intencionales y concientes, que tiene sus normas inmanentes de autenticidad, que plantea que el conocimiento y la vivencia de los valores es objetiva y no subjetiva, y que finalmente, se sustenta en una perspectiva de complejidad que ve la dimensión ética como algo que es simultáneamente personal, social y cultural. Esta es la perspectiva de Lonergan que vamos a desarrollar sintéticamente en el presente capítulo.

3.1. El bien es concreto: características del bien humano

“El bien siempre es concreto, pero las definiciones son abstractas. Por consiguiente, si se pretende definir el bien, se corre el riesgo de desorientar a los lectores.”
(LONERGAN, 1988; p. 33)

El bien siempre es concreto, es inseparable de un contexto de realidad humana, social, cultural, histórica, natural, espiritual en que se actualiza progresiva y permanentemente el “desasido, desinteresado e irrestricto deseo de elegir”. Por ello Lonergan explicita la imposibilidad de definir el bien –pues implicaría una abstracción que fácilmente nos desorientaría– y elabora en lugar de una definición, una caracterización de los elementos que intervienen en la construcción del bien humano y de las características que clarifican lo que “NO ES” el bien.

Siete son los elementos a los que Lonergan llama “componentes del bien humano”: habilidades, sentimientos, valores, creencias, cooperación, progreso y decadencia. Aunque obviamente no utiliza esta terminología moriniana, la forma en que plantea la relación mutua e interdependiente entre ellos, nos permite afirmar que estos elementos se encuentran articulados de manera dialógica y recursiva, de manera que cada uno influye en los demás y es influido por todos. Una manera de esquematizar estos elementos en su relación, puede ser la de una rueda que gira hacia delante cuando los elementos se articulan de manera que generan mayor progreso y hacia atrás cuando se articulan de manera que se genera mayor decadencia que progreso.



Habilidades.- En todo proceso de construcción del bien humano intervienen las habilidades cognitivas del sujeto humano que tiene que tomar una decisión a partir de un juicio de valor adecuado. En el planteamiento de este componente del bien humano, Lonergeran plantea la visión de Piaget respecto a las habilidades cognitivas como elementos que llevan a un proceso de adaptación a objetos o situaciones nuevas, en dos vertientes distintas: la de la asimilación y la de la acomodación o ajuste.

“La asimilación pone en juego las operaciones espontáneas o aprendidas anteriormente, que se han empleado con éxito en objetos de alguna manera semejantes o en situaciones de alguna manera análogas. La acomodación, a través de un proceso de ensayo y error, modifica y completa gradualmente las operaciones aprendidas anteriormente”.
(LONERGAN, 1988; p. 33)

Mediante la asimilación y la acomodación, los sujetos humanos van descubriendo y procesando el mundo que les rodea, de manera cada vez más

acuciosa y detallada, dado que el proceso de desarrollo que se inicia desde los primeros meses de vida, es el resultado de la adaptación a un cada vez mayor número de objetos y situaciones que el mundo le presenta al sujeto, de manera que se genera un doble proceso: el de la progresiva diferenciación de las operaciones cognitivas y el de la combinación cada vez mayor entre las distintas operaciones. “La habilidad engendra la maestría y, para definir la maestría, Piaget utilizó la noción matemática de grupo...” (ibid) dice Lonergan, para referirse al modo en que, a partir de este doble proceso, se van construyendo en la mente de los individuos humanos grupos de operaciones en los cuales cada operación está ligada a una operación opuesta, del mismo modo que cada combinación de operaciones se liga a una combinación opuesta. En la medida en que se van constituyendo estos grupos de operaciones referidos a cierto proceso o habilidad, el individuo puede operar de “ida y vuelta” ejecutando estas operaciones y combinaciones de operaciones, volviéndose progresivamente un experto en ellas, es decir, alcanzando la maestría. Lonergan describe cómo, Piaget “pudo establecer etapas en el desarrollo del niño y predecir qué operaciones serían capaces o no, de realizar escolares de diversas edades”. (op. cit.; p. 34)

Se destaca en el componente de las habilidades, la distinción entre operaciones inmediatas y operaciones mediatas o mediadas por el significado. Las operaciones inmediatas son aquellas en las que su objeto se encuentra presente –como el acto de ver es inmediato a lo que se está viendo–, mientras que las operaciones mediatas tienen una referencia a cierto significado o símbolo que representan los objetos que son alcanzados mediante ellas. El mundo realmente inmediato es propio solamente del bebé, pero en cuanto el ser humano accede al lenguaje y a los símbolos, empieza a operar en un “mundo mediado por la significación”, ya que cualquier operación aparentemente inmediata –el tocar un objeto, por ejemplo– tiene siempre una dimensión de relación con lo que el objeto representa o simboliza. Esta mediación del significado hace que los sujetos humanos podamos 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.” (ibid).

De aquí que en todas nuestras operaciones cognitivas existe una “marca” o “sello” de la cultura a la cual pertenecemos. Como afirma Lonergan, si pertenecemos a una cultura menos desarrollada, estaremos en un mundo mediado por la significación pero que “carece de controles para la significación” y si somos miembros de una cultura con mayor grado de desarrollo, estaremos marcados por un mundo de significados que tienen

al mismo tiempo, un sistema de controles para esta significación.⁵¹ El paso del mundo del sentido común, al mundo de la teoría, es un paso desde un menor control de la significación hacia uno mayor.

La construcción del bien humano tiene que ver sin duda en una parte, con el mayor o menor desarrollo de las habilidades cognitivas de un sujeto o grupo, con un mayor o menor grado de desarrollo de su cultura lo que implica un mayor o menor desarrollo de controles para la significación.

Sentimientos.- Los sentimientos son otro componente fundamental del bien humano. Veremos en un apartado posterior de este capítulo de qué manera la aprehensión de valor se produce en los sentimientos. El desarrollo de los sentimientos es totalmente diferente al de las habilidades. Lonergan toma al filósofo alemán Dietrich Von Hildebrand para describir el desarrollo afectivo de acuerdo a distintos tipos de sentimientos que se mueven en el interior de todo ser humano.

En esta tipología encontramos en primer lugar, sentimientos espontáneos que son llamados “no intencionales” por no tender hacia ningún objeto y que pueden considerarse como estados de ánimo, tales como: cansancio, mal humor, ansiedad. Estos estados tienen causas, pero en el sujeto no existe una relación previa con la causa para llegar a producirse el sentimiento –primero nos sentimos ansiosos y luego, tal vez, podemos averiguar la causa-.

Por otra parte, las respuestas intencionales “...responden a lo que es pretendido, aprehendido o representado” (op, cit.;p. 36), son sentimientos que nos relacionan con objetos. Dentro de las respuestas intencionales tenemos dos tipos muy diferentes: las respuestas a lo agradable o desagradable y las respuestas intencionales al valor. Los primeros, son sentimientos que nos relacionan con objetos de acuerdo a lo que empírica y espontáneamente producen en nosotros. Un objeto puede ser agradable, sensitivamente atractivo o deseable para un ser humano en ciertas circunstancias o puede ser desagradable, sensitivamente repulsivo e indeseable para el mismo sujeto en otras circunstancias o para otro sujeto con distintas preferencias. Los segundos en cambio, no son sentimientos empíricos y espontáneos sino sentimientos más elaborados y conscientes. Son respuestas afectivas que emergen en la aprehensión de valor, en el

51 Considérese por ejemplo un idioma humano. En una cultura menos desarrollada puede haber un lenguaje rico en signos y significados pero sin controles de estos (una gramática, reglas de uso del lenguaje, etc.) mientras que en otra más desarrollada, existirán mayores controles de significado (estudios, reglas, normatividades, etc. para el uso del lenguaje en cuestión).

encuentro con lo que resulta “verdaderamente bueno” o “auténticamente constructivo” para el ser humano.

“En general la respuesta al valor nos lleva al mismo tiempo, a la auto-trascendencia y a elegir un objeto o una persona por causa del cual o de la cual nos trascendemos a nosotros mismos. Al contrario, la respuesta a lo agradable o a lo desagradable es ambigua. Lo que es agradable puede, desde luego, ser un bien verdadero. Pero sucede también que lo que es un bien verdadero puede ser desagradable”.
(LONERGAN, 1988; p. 37)

Los sentimientos que son respuestas intencionales a lo agradable o desagradable, por ser espontáneos y meramente empíricos, son ambiguos y pueden ser engañosos en cuanto al ámbito moral. Los sentimientos que responden al valor son en cambio mucho más sólidos en la orientación que brindan al sujeto, pues por ser sentimientos de carácter más profundo, que resultan de la aprehensión de lo auténticamente humanizante, conducen hacia la autotranscendencia moral, es decir, llevan al sujeto a trascender sus propios límites existenciales y a acceder a un grado más amplio y profundo de experiencia humana.

El desarrollo afectivo tiene aquí su primera vía o camino heurístico, puesto que entre más desarrolle su mundo afectivo un sujeto humano, tenderá a guiar su actuación por los sentimientos que son respuestas intencionales al valor y no por aquellos que le representan lo agradable o por los estados no intencionales como la ira o la angustia.

Como resulta evidente por el momento histórico en que vivió, Loner- gan no conoció la “teoría de la inteligencia emocional” ni todo lo que se ha producido a partir de ella resaltando la importancia de la “educación emocional” de los seres humanos. Sin embargo, sin conocer esta teoría, está hablando de la misma realidad por la cual podemos distinguir distintos tipos de sentimientos y podemos hablar de un desarrollo de la afectividad. No se está planteando aquí, de ninguna manera, una idea de cómo la razón deba guiar, orientar o imponerse a los sentimientos para realizar acciones que resulten humanamente valiosas. Se está planteando, al igual que en la teoría de Goleman, que los sentimientos pueden desarrollarse y sin dejar de ser sentimientos, volverse progresivamente más inteligentes, - y en el caso de la estructura completa de la consciencia-, también más

razonables y más responsables.⁵² Lo anterior requiere de un esfuerzo educativo intencionado y sistemático en el que educación afectiva y educación moral están intrínsecamente ligadas.

Una segunda vía de desarrollo de la dimensión afectiva se encuentra en la idea de Lonergan de que los sentimientos aprehenden valores que son de distinta naturaleza y pueden agruparse de acuerdo a cierta escala de preferencia. De esta manera, se plantea que podemos distinguir en orden ascendente: “valores vitales, sociales, culturales, personales y religiosos”. (op. cit. p. 36).

Se distinguen como ejemplos de valores vitales, la salud y la fuerza, son valores relacionados con el mantenimiento de la vida biológica y psíquica. Les siguen los valores sociales, que son los valores que tienen que ver con la organización que garantice la recurrencia de los bienes para todos los miembros de una sociedad –democracia, justicia, igualdad, etc.- y un paso arriba de ellos se encuentran los valores culturales, que se apoyan en los valores vitales y sociales pero resultan superiores, pues tienen que ver con la significación y el valor que los humanos otorgan a su existencia y el modo en que expresan esto simbólicamente. Por encima de los valores culturales están los personales que están constituidos por “...la persona en su autotranscenderse, al amar y ser amada, en cuanto es fuente de valores en sí misma y en su medio...” (op. cit. pp. 37-38). Por encima de los demás valores, se encuentran los valores religiosos, que para Lonergan “...están en el corazón de la significación y del valor de la vida humana y del mundo del hombre...” (op. cit. ; p 38)

En esta segunda vía, encontramos que el desarrollo afectivo tiene que ver con la formación diferenciada del mundo afectivo para que sea capaz de distinguir los distintos niveles de valores y situarlos en su adecuado nivel.

“...una no pequeña parte de la educación consiste en fomentar y desarrollar un clima de discernimiento y de gusto, de alabanza diferenciada y de reprobación cuidadosamente formulada, que ayudará a las capacidades y tendencias propias del alumno o del estudiante, ampliando y profundizando su aprehensión de los valores y ayudándole en su propio auto-trascenderse.”
(LONERGAN, 1988; p. 38)

52 Un desarrollo más detallado de esta convergencia entre la teoría de la inteligencia emocional y el planteamiento lonerganiano, puede consultarse mi obra: “Una filosofía humanista de la educación”, publicada por editorial Trillas.

La noción de valor.- Un componente fundamental del bien humano es la noción trascendental de valor. “El valor es lo que se tiende a alcanzar en las cuestiones que se ponen a la deliberación...” (op. cit. p. 40). Este planteamiento imprime un dinamismo intrínseco e irrenunciable a nuestra concepción ética porque implica que el valor no es algo estático, algo ya construido o conocido, sino un “desconocido-conocido”, algo que se está queriendo alcanzar cada vez que planteamos preguntas para la deliberación.

Así como las concepciones epistemológicas están en su mayoría atrapadas en la idea de que la realidad es lo que “está ahí, afuera, ahora” y que conocer es ver, así también las visiones éticas están muchas veces atrapadas en la idea de que el valor es algo que “está ahí, afuera, ahora” en los objetos –si bien no es un objeto- y que la dimensión moral del ser humano consiste en descubrir –ver- los valores que ya están en los objetos. La analogía errónea sobre el conocimiento se amplía hacia una analogía errónea sobre la ética, derivando en dos posiciones extremas igualmente equivocadas: por una parte, las de las que afirman una falsa objetividad de los valores “cosificándolos” y por la otra, las que caen en el relativismo absoluto al constatar que todos los humanos “vemos” de manera distinta el valor de las cosas y por tanto, valor es lo que “cada uno quiera ver”.

La perspectiva ética de Lonergan rompe definitivamente con estas falsas perspectivas al otorgar al valor un carácter dinámico, progresivo y alcanzable no por la visión “objetiva” de las cosas, sino a través del proceso de búsqueda que responda adecuadamente a las preguntas para la deliberación –preguntas del tipo: ¿esto es verdaderamente bueno?- mediante la aprehensión –en los sentimientos como respuestas intencionales al valor- del “incondicionado virtual” relativo al bien humano.

De este modo, la ética de Lonergan se basa también en que los seres humanos no poseemos las respuestas sobre lo que es bueno –como tampoco poseemos de antemano las respuestas sobre lo verdadero- sino que tenemos la posibilidad de buscarlas porque tenemos en nuestra conciencia intencional la estructura heurística capaz de orientarnos en esa aventura.

“Del mismo modo, cuando hablamos del bien nunca nos referimos a una abstracción. Porque solamente es bueno lo concreto”
(LONERGAN, 1988; p. 42)

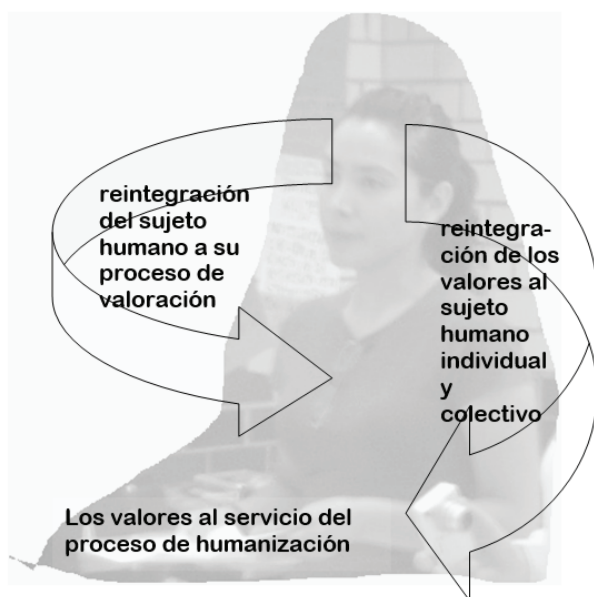
Juicios de valor.- Como parte del componente de los valores encontramos, además de la noción trascendental de valor, el juicio de valor. Este tipo de juicios es equiparable en su estructura a los juicios de hecho, aunque diferente totalmente en su contenido. Porque mientras los juicios de hecho afirman lo que es, es decir, afirman la realidad de alguna cosa, los juicios de valor afirman lo que vale, es decir, afirman la bondad de alguna cosa. Pero ambos juicios tienen estructuralmente la forma de una proposición afirmativa o negativa, de carácter “virtualmente incondicionado”, es decir, que poseen condiciones, pero que estas condiciones se han cumplido en su totalidad. Ambos tipos de juicio son respuestas con un sí o un no, a determinado tipo de preguntas –preguntas para la reflexión en el caso de los juicios de hecho, preguntas para la deliberación en el de los juicios de valor- y ambos tipos de juicio no son la oración o la expresión sino el contenido de un acto –de juzgar en el caso de los juicios de hecho, de valorar en el caso de los juicios de valor-.

“Los juicios de valor son simples o comparativos. Afirman o niegan que X es verdaderamente bueno o sólo en apariencia. Los juicios de valor comparan también diferentes instancias de lo que es verdaderamente bueno para afirmar o negar que una cosa es mejor, o más importante, o más urgente que otra. Tales juicios, son objetivos o subjetivos en la medida en que proceden, o no, de un sujeto que se auto-trasciende. Consecuentemente, su criterio de verdad o falsedad está en la autenticidad o falta de autenticidad del sujeto.”
(LONERGAN, 1988; p. 42)

Podemos tener juicios de valor simples, en el caso de la afirmación o negación de la bondad de alguna cosa. Podemos también tener juicios de valor comparativos, en el caso de la afirmación o negación acerca de que una cosa es mejor o no que otra. En ambos casos, al igual que en el de los juicios de hecho, existe la posibilidad de objetividad o subjetividad, dependiendo de la autenticidad del sujeto que llega a ese juicio. El criterio fundamental para la objetividad de un juicio de valor, al igual que para un juicio de hecho, consiste en el ejercicio auténtico de la subjetividad del sujeto, es decir, en el cumplimiento de las exigencias normativas implícitas en cada nivel de consciencia intencional, llamadas también “preceptos trascendentales”: sé atento, sé inteligente, sé razonable, sé responsable. De manera que si un sujeto humano que valora, ha sido suficientemente atento, inteligente, razonable y responsable podemos afirmar que su juicio de valor es objetivo y si no lo ha sido, que es subjetivo. Esta es una gran

diferencia con la perspectiva de Morin que afirma en distintas obras al hablar de la ética, que en el asunto moral nos encontramos ante un proceso de carácter subjetivo. Volveremos sobre el asunto de la objetividad de los valores más adelante.

La reintegración del sujeto a su propio conocimiento, tiene que ser complementada con la reintegración del sujeto a su propio proceso de valoración y decisión moral. Si se logra este cambio radical y urgente, encontraremos que así como cuando se reintegra al sujeto al conocimiento, el conocimiento puede ser reintegrado al sujeto –puede convertirse en conocimiento al servicio de la humanización–, de la misma manera cuando se reintegra al sujeto a su proceso de valoración, los valores pueden volver a reintegrarse al proceso del sujeto, es decir, pueden ponerse al servicio del proceso de humanización y no ser, como en muchas éticas dogmáticas y esencialistas, elementos que por su rigidez y alejamiento del sujeto, se convierten en elementos deshumanizantes.



“El juicio de valor presupone el conocimiento de la vida humana, de las posibilidades humanas próximas o remotas, y de las consecuencias probables de los planes de acción que se han proyectado. Cuando este conocimiento es deficiente los nobles

sentimientos tienden a expresarse en lo que llamamos idealismo moral, es decir, en amables propósitos ineficaces y que a menudo hacen más mal que bien.”
(LONERGAN, 1988; pp. 43-44)

El desarrollo moral supone entonces el cultivo del conocimiento moral –del conocimiento sobre la realidad humana, sobre las posibilidades humanas y la capacidad de analizar las posibles consecuencias de los actos proyectados- y también el cultivo del sentimiento moral –del sentimiento que es respuesta intencional al valor-. Ambos procesos llevan al “descubrimiento existencial”, es decir, al descubrimiento de uno mismo como sujeto moral, “...a la toma de consciencia de que uno, no solamente elige planes de acción, sino que también por medio de ellos se hace un ser humano auténtico o inauténtico.” (op. cit. p. 44). Cada sujeto es pues, de manera más o menos explícitamente consciente, responsable de su propia auto-construcción como sujeto humano puesto que en cada elección, como dice Savater, se está uno eligiendo, está uno escogiendo el tipo de ser humano que quiere ser, y esta elección está en última instancia relacionada fundamentalmente con ser auténtica o inauténticamente humano.

“Pero el crecimiento continuo parece ser raro.
Existen desviaciones ocasionadas por necesidades neuróticas. Hay que contar con la negativa a abandonar rutinas en las que la persona se ha instalado...se dan también esfuerzos erróneos para apaciguar una conciencia intranquila mediante la ignorancia, la minimización, la negación o el rechazo de valores superiores...así se puede llegar a odiar lo que verdaderamente es bueno y a amar lo que realmente es malo. Esta calamidad no se limita a los individuos. Puede afectar también a grupos, a naciones, a bloques de naciones y aun al género humano”.
(LONERGAN, 1988; p. 45)

Así como en el caso del proceso de convertirse en ser humano y en el caso del conocimiento se presentan sesgos o desviaciones que pueden llevar al sujeto humano o a los grupos humanos hacia lo deshumanizante, así también y sobre todo, en el caso de lo moral, se presentan estas posibilidades de desviación de la consciencia que responden a problemas de tipo psicológico –sesgo dramático-, egoísta –sesgo individual-, de intereses de grupo o clase –sesgo grupal- o de ceguera generalizada por imposición de una sola manera inmedatista y práctica de ver el mundo –sesgo general-.

El desarrollo moral entonces es dialéctico y la construcción del bien humano no puede estar exenta de estas desviaciones que cuando se vuelven generalizadas, ponen en riesgo a la civilización entera. Tal es el caso de la crisis de cambio de época en que hoy nos encontramos.

Creencias.- Otro componente del bien humano lo constituyen las creencias. Como aclaramos en el capítulo acerca del conocimiento, con este término no se está haciendo referencia a elementos de carácter religioso sino a cualquier afirmación o juicio de hecho o de valor que se acepta como verdadero sin ponerlo ya en cuestión, lo que lo convierte en un elemento de sustento de la existencia individual o colectiva sobre el que se construye cualquier conocimiento o valoración ulterior.

“Apropiarse de la herencia social, cultural y religiosa de uno mismo es, en gran parte, un asunto que implica la creencia. Ciertamente hay muchas cosas que uno descubre por sí mismo, y que conoce simplemente en virtud de la propia experiencia interna o externa, de las propias intelecciones, de los propios juicios de hecho y de valor. Pero este género de conocimiento que el individuo adquiere por sí mismo, no es más que una pequeña fracción de lo que cualquier hombre civilizado cree conocer. Su experiencia inmediata está colmada con un enorme contexto constituido por las relaciones de la experiencia de otros hombres en otros lugares y tiempos.”
(LONERGAN, 1988; pp. 46-47)

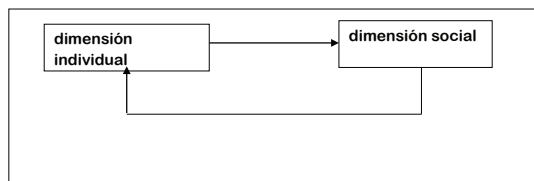
La apropiación de la propia herencia histórica y cultural implica en alto grado la creencia, dado que es solamente una pequeña parte de lo que uno conoce o de los valores que uno sigue en su vida, la que ha sido construida a partir de la propia experiencia, intelección, reflexión y valoración. “Todo lo que sabemos lo sabemos entre todos” decíamos en el capítulo sobre el conocimiento citando a Machado, “todo lo que somos lo somos entre todos” decíamos en el capítulo primero de esta sección, haciendo una paráfrasis del poeta. En efecto, el capital valoral de un sujeto individual o de un grupo, está sustentado en un gran porcentaje en la creencia en lo que otros seres humanos y grupos humanos han ido construyendo a partir de plantearse sus propias preguntas para la deliberación y arribar a sus propias respuestas.

No vamos a repetir el proceso de la creencia que ha sido detallado en el capítulo tercero de la sección sobre el conocimiento. Recordemos simplemente que el proceso pasa por: un primer paso que es la existencia de sujetos creíbles, un segundo paso que consiste en un juicio general

de valor por el cual aprobamos la división social del trabajo humano, un tercer paso que consiste en un juicio particular de valor por el cual le concedemos credibilidad a un testimonio, a una fuente, a un informe, a un autor; un cuarto paso que es la decisión de creer y un quinto paso que es el acto de creer.

Así como afirmamos en la sección acerca del conocimiento, que este sustento en la creencia hace que afirmemos el carácter social e histórico del conocimiento, así también podemos decir, que el conocimiento moral y la vivencia moral –la respuesta parcial, aproximativa, a la pregunta sobre la buena vida humana– es un patrimonio colectivo e históricamente construido y regenerado.

Cooperación.- El operar de cada ser humano de acuerdo a sus valoraciones y decisiones más o menos auténticas, no es un operar aislado. Se da en el contexto de una organización o sistema social y en el marco de un flujo histórico. De esta manera, “el bien humano es a la vez individual y social”. La dimensión individual está marcada y enmarcada en la dimensión social, así como la dimensión social influye y es influida por la dimensión individual en un proceso dialógico permanente.



De esta manera, la operación humana deviene en cooperación más o menos explícita y más o menos eficaz. En su perspectiva más espontánea e “inconsciente”, esta cooperación se da por el simple hecho de que los seres humanos no estamos aislados sino que nacemos en el marco de un tejido intersubjetivo en el que todos nos afectamos o influimos mutuamente (“un nosotros originario” dice Lonergan). Pero esta cooperación originaria, puede ser vista meramente como una interacción y no necesariamente es eficaz para la construcción de una comunidad y una especie humana que sea más auténticamente humana. Es necesario un proceso explícitamente consciente y sistemáticamente organizado de cooperación entre todos los seres humanos a partir del quehacer de cada uno, para poder garantizar un auténtico desarrollo humanizante.

Progreso y decadencia.- Del desarrollo más o menos diferenciado y auténtico de todos los componentes anteriores, depende que el proceso

de desenvolvimiento de la humanidad se encamine hacia la continuación del proceso de hominización mediante una humanización real o se desvíe hacia un proceso de progresiva deshumanización que puede terminar incluso en la total extinción del género humano sobre la tierra. El mito del progreso automático que prometió la modernidad está, como ya hemos repetido varias veces, totalmente superado por Lonergan –como por Morin– y existe la clara consciencia de que el proceso de desarrollo de la humanidad es una mezcla que siempre contiene progreso y decadencia.

Sin embargo es posible, por la ley de la “probabilidad emergente”, contribuir mediante las acciones individuales y la cooperación humana auténtica, a que existan mayores elementos de progreso y menores elementos de decadencia en un momento histórico determinado. Esto requiere de un trabajo permanente por superar los sesgos de la consciencia y abrirse a una auténtica “conversión moral”, es decir, a la búsqueda de valor más allá de nuestros valores preconcebidos o de nuestros intereses egoístas personales, grupales o generales.

“El progreso procede de los valores originantes, es decir, de los sujetos que son verdaderamente ellos mismos mediante la observancia de los preceptos trascendentales: sé atento, sé inteligente, sé razonable, sé responsable...El progreso naturalmente, no consiste simplemente en hacer alguna mejora, sino en un fluir continuo de mejoras”.
(LONERGAN, 1988; p. 57)

Así como Lonergan plantea estos componentes del bien humano que acabamos de presentar, hace una caracterización también de todo aquello que NO ES el bien humano, con el fin de ir desterrando visiones erróneas sobre el problema ético y construyendo una noción más comprehensiva, transcultural y transhistórica del bien humano.

En primer lugar, el bien humano “no es algo abstracto”. En efecto, el bien “no es una noción abstracta. Es comprehensivo. Incluye todo. Cuando uno habla del bien no se refiere a algún aspecto de las cosas, como si el resto de la realidad fuera malo...” (Lonergan, 1998; p. 61) El bien humano es un “universal concreto”, es decir, es una noción que se aplica a “absolutamente todo lo que existe; y al mismo tiempo, es totalmente concreta...” (ibid), es decir, no se trata de un concepto o de una mera abstracción, se refiere a la totalidad de lo realmente existente y no constituye una simple entelequia o una idea creada por la mente humana.

En segundo lugar, el “bien no es un aspecto” (op. cit. p. 62), por lo que no se puede reducir. Lonergan dice aquí que la definición aristotélica de que el “bien es aquello que todas las cosas buscan” es incompleta, puesto que además de ello, es bueno el proceso de buscar, y la capacidad de buscar, las habilidades que entran en juego en este proceso y el cumplimiento mismo del proceso son también buenos.

Una tercera característica de lo que no es el bien, consiste en que “el bien no es negativo” (ibid), es decir, no consiste en un conjunto de “no hagas esto” o “no hagas aquello”. Parece ser que en nuestra educación y nuestra cultura se ha favorecido esta visión de que el bien es algo que se alcanza no haciendo ciertas cosas. Pero según la visión de Lonergan, “es el mal lo que es negativo”. (ibid)

Un cuarto rasgo es que el bien no es una “doble negación” (ibid), es decir, que el bien no es solamente “no mal”, ausencia de maldad.

En quinto lugar, el bien “no es meramente un ideal. Según una etiqueta aristotélica, repetida por Tomás de Aquino, “la verdad y la falsedad se hallan en la mente; el bien y el mal están en las cosas.” (op. cit. p. 63). El bien existe, se encuentra en la existencia humana concreta, no es una utopía inalcanzable o algo que esté más allá de las posibilidades de construcción humana.

En sexto lugar, el bien “no está separado del mal en esta vida...” (op. cit. p. 63). La visión de Lonergan es dialéctica, en el sentido de que admite la presencia y acción del bien y del mal –de lo que orienta hacia la humanización y lo que deshumaniza- simultáneamente y en una tensión permanente en todas las dimensiones de la vida humana. La visión humanista cristiana de Lonergan lo hace afirmar con esperanza que “es un bien que sale del mal, que triunfa sobre el mal” pero precisamente por ello, lo hace expresar claramente y tratar de que estemos conscientes de que no puede haber una visión ética que considere solamente la presencia del bien y que ignore u omita la presencia explícita y activa del mal en el mundo humano.

En séptimo lugar, el bien “no es estático. No es el cumplimiento de ningún plano de construcción. El hombre se desarrolla. Es inteligente, y sus edades sucesivas aprenden algo más...” (op. cit., p. 64). Se trata pues, como ya lo hemos anticipado, de una visión ética dinámica, que no ve el bien como algo ya preestablecido y predefinido sino como una búsqueda permanente, como algo que se va descubriendo, construyendo, generando, regenerando, transformando, a lo largo de las “edades sucesivas” del ser humano.

Finalmente, el bien puede ser conocido sólo de manera analógica. Puesto que no existe ninguna posibilidad de que la consciencia humana limitada en sus productos y procesos conozca algo en su “esencia” o en su totalidad plena, el bien puede ser conocido por los seres humanos sólo análogamente. Lo anterior significa que en realidad los humanos no podemos llegar a conocer y a aprehender “EL BIEN”, sino solamente a conocer y a aprehender algunas cosas buenas, algunos aspectos buenos de la realidad, algunos rasgos de la “buena vida humana”. Cualquier bien que puede conocer el ser humano en el mundo humano es limitado y finito y por tanto, sujeto a crítica, puesto que “...el bien finito no puede ser tratado como si fuera infinito, ni como si estuviera más allá de la crítica. Tratarlo como si estuviera más allá de la crítica es colocar un ídolo”. (op. cit. p. 66)

“El bien es humano en la medida en que se realiza mediante la captación y la elección humanas. Sin la captación y la elección humanas no existiríamos –somos hijos de nuestros padres–, no tendríamos nuestras ciudades, etc. Todo lo que conocemos de la vida humana... depende de la captación y la elección humanas. Este es el rasgo distintivo del bien humano –es lo que proviene de la captación y la elección humanas...”
(LONERGAN, 1998; p. 67)

Esta es la noción lonerganiana del bien humano. Como se puede captar, es una noción que está muy lejos de las éticas perfeccionistas y dogmáticas que nos presentan el bien como algo perfecto, inalcanzable, algo que hay que acatar ciegamente y que por lo tanto, excluye nuestra captación y elección. Por el contrario, el bien humano es algo que depende definitivamente de la captación y la elección humanas, y la captación y la elección humanas son limitadas, imperfectas, sujetas al error “y la ilusión”, a la desviación y a la ceguera personal, grupal o general.

Por lo tanto, la búsqueda del bien humano exige una vigilancia crítica y autocrítica permanentes, una consciencia de las limitaciones humanas, de la indigencia humana. No es por tanto una “ética de la rectitud” como llama Peter (2000) a la ética que se deriva de las visiones del ser humano que aspiran a la perfección y que se fundan en normas rígidas, sino una “ética de la compasión”, como llama el mismo autor a las éticas que se desprenden de una visión del ser humano como “errante, indigente”, proclive al error y por tanto, necesitado de la comprensión y el perdón de los demás.

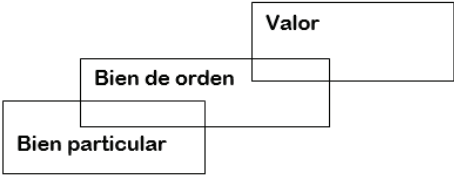
3.2. El bien humano es personal, social y culturalmente construido: la estructura del bien humano

“¿Qué cosa es verdadera respecto al bien humano en cualquier lugar o tiempo? Nosotros distinguimos tres aspectos principales. También hay niveles: el bien particular...el bien de orden y el valor.”
(LONERGAN, 1998; p. 68)

En su tratamiento del bien humano, Lonergan presenta dos distintas aproximaciones a esta noción: el bien humano como objeto y el bien humano como el sujeto en desarrollo. En este apartado vamos a presentar la “estructura invariante del bien humano” que se presenta en el tratamiento del bien humano como objeto.

La pregunta de partida es por aquello que pueda decirse del bien humano y que sea independiente del momento histórico y la cultura concreta en la que se esté haciendo la pregunta, es decir, por las características del bien humano que puedan ser transhistóricas y transculturales. Dado que de todo lo que ya hemos dicho podemos inferir claramente que lo universal, transcultural y transhistórico no puede ser el contenido de las respuestas concretas sobre lo que es “la buena vida humana”, es decir, que no podemos decir que los valores sean transculturales y transhistóricos, es necesario buscar en algunos elementos más profundos que tengan que ver más con el proceso de construcción y desarrollo del bien humano que con los contenidos o formulaciones que van surgiendo de este proceso.

La conclusión es que lo que es verdadero sobre el bien humano visto como objeto de análisis trascendiendo la cultura o el tiempo, es una estructura que tiene tres niveles: el bien particular, el bien de orden y el valor.



“El bien particular es aquello en lo que la gente piensa de ordinario cuando habla del bien...El bien particular pudiera ser una cosa, como un automóvil nuevo, o un acontecimiento, como el que alguien venga o se vaya,

o una satisfacción, o una operación. El bien particular se refiere a la satisfacción de un apetito particular. Es perfectamente familiar y muy simple".
(LONERGAN, 1998; p. 68)

El primer nivel de la estructura invariante del bien humano es el del bien particular. Este nivel se refiere, como menciona Lonergan en esta cita, a lo que la mayoría piensa cuando se trata del bien. El bien particular es cualquier cosa, situación, operación o incluso persona, que satisfaga una necesidad particular. Cuando decimos que satisfaga una necesidad particular no estamos hablando de necesidades exclusivamente materiales sino de necesidades vitales, sociales, personales, culturales o incluso espirituales. De este modo, existen muchísimas cosas, personas, situaciones, operaciones que pueden ser consideradas como un bien particular en determinado momento y para determinada persona. Lo que es transcultural en este caso, no es el tipo de bienes particulares concretos que satisfacen un tipo de necesidades particulares concretas, sino el que en todo tiempo, cultura y lugar, los seres humanos tenemos necesidades particulares que deben ser satisfechas y necesitamos por tanto de bienes particulares.

"La manera concreta de ejercer realmente la cooperación es lo que llamamos el bien de orden. Este bien, es distinto de los bienes particulares pero no está separado de ellos. Sin embargo, considera estos bienes, no aisladamente y como referidos al individuo a quien satisfacen, sino que los considera todos juntos y con la característica de ser recurrentes."
(LONERGAN, 1988; p. 53)

El segundo nivel es el del bien de orden, que trasciende aunque integra los bienes particulares. Los integra puesto que es la organización, la estructura o instalación (set up) (Lonergan, 1998; p. 69) que debe tender a garantizar la efectiva recurrencia cotidiana de todos los bienes particulares para todo el conjunto de la población. El bien de orden es entonces la organización social concreta por medio de la cual se busca que exista una constante satisfacción de las necesidades particulares de todos los miembros de un grupo social. La comida del día de hoy para una persona o familia es un bien particular, pero "la comida de todos los días para todos los miembros del grupo que la ganan con su trabajo es parte del bien de orden" (Lonergan, 1988; p. 54). El bien de orden entonces, está constituido por todo el tejido de instituciones, organizaciones, gobierno,

empresas, división del trabajo, etc. que buscan de manera más o menos auténtica y con mayor o menor eficacia, garantizar el flujo de bienes particulares para toda la población.

Loneragan señala dos características fundamentales de todo bien de orden: la primera es la organización de las operaciones de tal modo que se conviertan en cooperaciones “y aseguren la recurrencia de todas las formas del bien particular efectivamente deseadas” (ibid); la segunda es la interdependencia entre “los deseos o decisiones efectivas y la ejecución apropiada por parte de los individuos que cooperan” (ibid). De este modo, todo bien de orden establece un sistema de organización y promueve modos concretos de interdependencia entre las decisiones y deseos y las acciones de todos los individuos involucrados.

“Hay que insistir en que el bien de orden no es un esbozo de utopía, ni un ideal teórico, ni un conjunto de preceptos éticos, ni un código de leyes, ni una especie de súper-institución. Se trata de algo muy concreto. Es el buen o mal funcionamiento del conjunto de relaciones del tipo “si...entonces” que guían a los operadores y que coordinan las operaciones.”
(LONERAGAN, 1988; p. 54)

Como afirma Lonergan, el bien de orden no es una propuesta o una utopía, ni un sistema o modelo económico o político determinado. Lo transcultural y transhistórico no es el tipo de organización y de cooperación que se establece en una sociedad determinada sino el hecho concreto de que en toda sociedad de cualquier tiempo tiene que existir un cierto tipo de organización, un “buen o mal funcionamiento del conjunto de relaciones “si...entonces”...” que persiguen el flujo continuo de los bienes particulares para toda la sociedad. Existen entonces múltiples formas, más o menos humanizantes, más o menos eficientes, de bien de orden en las distintas sociedades históricamente existentes, pero existe siempre, en toda sociedad humana, la necesidad de contar con este bien de carácter estructural.

Loneragan afirma que aunque el bien de orden tiene una base en las instituciones, no es solamente el conjunto de instituciones de una sociedad sino que incluye “todas las habilidades y destrezas...todas las industrias y recursos, toda la ambición y solidaridad de un pueblo entero que se adapta a todos los cambios de circunstancias...” (ibid). Se trata entonces de la lógica con la que funcionan todos los ciclos de “esquemas de recurren-

cia” de decisiones y acciones concretas tendientes a la satisfacción de todo tipo de necesidades particulares en una sociedad determinada.

“El tercer elemento de la estructura invariante del bien humano es el valor. No sólo hay estructuras, sino que la gente pregunta: ¿es buena la estructura?

De dice: “Él no tiene la culpa, es la estructura”...

La cuestión de cuál precisamente tiene que ser el bien de orden que funcione en concreto y determine los hábitos, las instituciones, el equipamiento material, la posición social personal de cada uno en todos los aspectos de sus vidas- el bien humano total de orden- suscita la cuestión del valor: ¿Este orden es bueno?”

(LONERGAN, 1998; p. 72)

El tercer elemento de la estructura invariante del bien humano es el que se refiere al valor. Este elemento tiene que ver con el análisis y la pregunta crítica acerca de cuáles y en qué medida deben ser poseídos y utilizados los bienes particulares por un sujeto humano para que sean elementos de humanización y no lo contrario y sobre todo, cuál debe ser el bien de orden adecuado para garantizar la humanización de todos los individuos humanos en una sociedad y un tiempo determinados.

Este nivel constituye por tanto, el nivel en que se van asentando y acumulando los significados sobre lo que es verdaderamente bueno tanto en el nivel del bien particular como en el del bien de orden, es el nivel en el que se va configurando la conciencia del bien que tiene un individuo, un grupo de individuos, una sociedad entera.

Se va conformando así, una comunidad humana, en el sentido que la define Lonergan, que es mucho más allá del simple conglomerado de personas que comparten un espacio geográfico y un tiempo histórico determinados y se entiende como el conjunto de personas que van compartiendo experiencias comunes, ideas en común, verdades comunes y valores en común.

En este nivel del valor, el autor nos presenta la idea de que existen básicamente dos tipos de valor principal: los valores terminales que serían todos los auténticos bienes particulares y los modos auténticos de bien de orden que son elegidos por un individuo o grupo en proceso de auto-trascendencia, y los valores originantes, que son los individuos que se encuentran en este proceso de búsqueda de auto-trascendencia y autenticidad humanas. El ideal de humanización se logrará en la medida en

que los valores originantes –los sujetos que eligen auténticamente– van coincidiendo con los valores terminales –los valores auténticos elegidos–.

Cuando se vive en un proceso en que la comunidad está guiada no por la auténtica búsqueda de valores terminales sino por algún sesgo de carácter grupal o general que desvía estas elecciones, cuando se vive un proceso en el que los individuos no eligen auténticamente sino con base en sus sesgos dramáticos o individuales, o guiados por sus intereses de grupo y no por la búsqueda del bien para todos, se tiene siempre abierta la posibilidad –que habría que ir promoviendo– de la conversión. “Así como la orientación es, por decirlo así, la dirección del desarrollo, la conversión es el cambio de dirección y, sin duda, un cambio hacia lo mejor. Uno se libera a sí mismo de lo inauténtico. Crece en autenticidad...” (Lonergan, 1988; p. 56). Cuando se vive este proceso, se realiza una transformación en la escala de valores del sujeto y se empiezan a captar y elegir valores que antes pasaban desapercibidos.

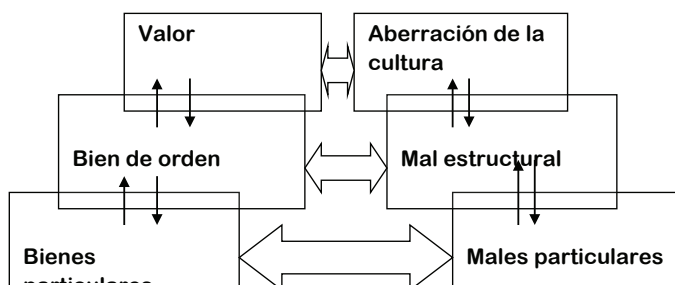
La estructura invariante del bien humano es una estructura abierta en tanto que su contenido “no está especificado” (Lonergan, 1988; p. 75). Aunque siempre existen bienes particulares en esta estructura, no está especificado cuáles son, se tienen que ir descubriendo y desarrollando. Aunque existe el bien de orden, tampoco está prescrito cuál debe ser este. Aunque hay un nivel de valores, tampoco está definido a priori cuáles deben ser estos valores. De manera que la estructura es invariante en tanto que está compuesta por estos tres niveles siempre, pero es abierta en tanto que el contenido de estos niveles no es algo predeterminado sino algo siempre a descubrir.

Por otra parte, los tres niveles del bien humano están íntimamente entrelazados. El nivel de los bienes particulares está influido e influye en la constitución del bien de orden y del nivel del valor, así como el nivel del bien de orden y el del valor se influyen mutuamente e inciden en el nivel de los bienes particulares.

Finalmente, se trata de una estructura sintética y unificadora en tanto que nos permite tener una visión holística y comprensiva del proceso de búsqueda del bien humano, así como también, de una estructura isomórfica con otras estructuras, como la estructura del conocimiento y la estructura dinámica de la realidad.

Pero como se decía al caracterizar el bien humano, “el bien no está separado del mal”, de manera que a estos tres niveles de la estructura invariante del bien humano corresponden tres niveles del mal: al nivel del bien particular corresponde el nivel del “mal como fenómeno estadístico”, al nivel del bien de orden corresponde el nivel del “mal estructural”

y al nivel del valor corresponde el nivel del “mal como aberración de la cultura”.



“Así como hay bienes particulares, así hay males particulares: privaciones, sufrimiento, daño, destrucción. Pero así como sucede con el bien de orden, así también los males particulares pueden hacerse crónicos; puede haber un esquema de recurrencia que trabaje para ellos, de suerte que si ocurren, ocurrirán de nuevo, y continuarán ocurriendo. Una ola criminal, una depresión, una guerra... son estructuras organizadas que mantienen la recurrencia de los males”.
(LONERGAN, 1998; p. 79)

Así como existen bienes particulares que satisfacen necesidades humanas particulares, así también existen los males particulares, los males que ahondan o incluso crean una necesidad humana o una carencia humana. Al igual que en el caso de los bienes, no estamos aquí refiriéndonos únicamente a carencias o necesidades materiales sino a necesidades humanas de cualquier tipo: vital, social, cultural, personal, espiritual, etc. El sufrimiento, la destrucción, el hambre, el vacío espiritual, el desamor, son males particulares que existen sin duda en el mundo de cualquier tiempo y quizá con especial fuerza en el mundo de hoy.

Del mismo modo en que los bienes particulares necesitan ser recurrentes y llegar a todos, de la misma manera los males particulares tienden a hacerse crónicos y a reproducirse. Porque normalmente lo que causa un daño o una carencia humana no es solamente un comportamiento o una decisión aislada sino todo un modo de proceder habitual, constituido por conjuntos de decisiones y por esquemas de recurrencia que van perpetuando y ahondando ese mal. A esto se llama mal estructural. Al conjunto de condiciones de desorganización social que van generando la perpetuación y el agravamiento de los males particulares para todo un conjunto de personas o para toda una sociedad.

Existe una tensión permanente entre los bienes particulares y los males particulares y existe también una tensión constante entre la tendencia hacia el bien de orden y la tendencia hacia el mal estructural.

Pero existe además, en correspondencia con los valores, el mal como aberración de la cultura, es decir, el mal como ceguera colectiva que va distorsionando la capacidad de distinguir entre lo que es verdaderamente bueno y lo que no lo es, y que lleva a grupos y sociedades completas incluso hasta el extremo de considerar como bueno lo que es malo y a considerar como malo lo que es bueno.

Ejemplos concretos en la sociedad de esta época de crisis-cambio-globalización, se pueden encontrar en muchos ámbitos: El sustento por ejemplo en el mercado, el consumo y la visión materialista que hace que se considere como el valor supremo el “tener” sobre el “ser”, la ceguera inmediatista y pragmática que lleva a considerar como verdaderamente valioso solamente lo que tiene una utilidad práctica y a despreciar todo lo que no sea útil, aunque pueda ser mucho más profundo y rico en posibilidades de humanización, etc.

“Los espíritus corrompidos tienen una habilidad
instintiva para escoger la solución errónea y
para insistir en que ella es la única inteligente,
razonable y buena”.
(LONERGAN, 1988; p. 59)

El mal como aberración de la cultura o como negación del valor es un mal muy peligroso porque produce una alienación y una ceguera colectivas, es un mal que “corrompe los espíritus” y hace que los individuos y los grupos pierdan la perspectiva sobre lo que resultaría auténticamente bueno y humanizante en su situación concreta y desarrollen esta “habilidad instintiva para escoger la solución errónea” y para empeñarse en ella como si fuese la única verdadera. Esto va produciendo poco a poco la decadencia social y llega incluso a la destrucción de las civilizaciones.

3.3. Una ética del “querer”: “El irrestricto deseo de elegir”

“El desasido y desinteresado deseo, entonces, tiene todo
que ver con la vida humana, porque lleva a los seres humanos
desde una consciencia limitada de necesidades y deseos
particulares hacia el reconocimiento de un posible ordenamiento

de esos deseos, y una identificación de valores diferentes”.⁵³
(BESHEAR, 2002; pp. 162-163)

Como decíamos anteriormente, la ética lonerganiana no es una ética del deber, una ética que se sustente en última instancia en un imperativo interior o exterior al ser humano. Es una ética del “querer” en tanto que su fundamento último es el “puro, desinteresado, irrestricto deseo de elegir” que es una manifestación experiencial del “eros del espíritu humano”, es decir de la pasión vital, del “querer vivir humanamente” que es propio de todo sujeto humano.

El irrestricto deseo de elegir es, al igual que su otra cara —el deseo de conocer— una anticipación heurística, es decir, “una orientación sin contenido”, por lo que volvemos a subrayar, el elemento universal, transcultural y transhistórico en esta perspectiva ética es el deseo mismo de elegir y la estructura operativa de este deseo, y no los contenidos concretos que llega a alcanzar, es decir, no los valores o normas éticas específicas, que son histórica y culturalmente variables.

Lo anterior quiere decir que todo ser humano, de todo tiempo y cultura, comparte la experiencia de este deseo, siente el impulso de este dinamismo que lo mueve a buscar elegir lo que vale la pena, lo que lo hace más humano, lo que puede hacer progresivamente que su vida sea más digna y feliz. Esta es la orientación del deseo, lo cual no implica que todo ser humano de cualquier tiempo y cultura, sea capaz de alcanzar en todas las ocasiones en que se enfrenta a una elección, esta meta. La limitación propia del ser humano hace que se cometan errores en el proceso de deliberación y decisión y que en ocasiones se elija algo que no es lo mejor, lo más humanizante, lo realmente bueno para el sujeto y/o para su comunidad. Pero esto no niega la existencia del deseo, solamente subraya que, aunque el deseo es “puro y desinteresado”, es también un deseo humano, por lo cual, su realización es imperfecta y está siempre sujeta a cometer errores.

Por otra parte está el carácter “irrestricto” del deseo de elegir. Del mismo modo que en el caso del “deseo de conocer”, la experiencia del deseo de elegir, como deseo o impulso, es irrestricta en tanto que tiende a desear el conocimiento y la elección de “todas las cosas buenas que tienen

53 Traducción libre del texto original publicado en inglés que dice: “The detached and disinterested desire, then, has everything to do with human living, for it brings humans from an awareness of particular needs and wants, to a recognition of a possible ordering of those wants, and an identification of differing values among others”.

todas las buenas cosas” del mundo. Sin embargo, la realización del deseo de elegir, en tanto deseo humano, es también limitada, puesto que solamente podemos conocer y elegir “algunas cosas buenas de unas cuantas buenas cosas” que tiene el mundo.

“Aún cuando el puro deseo de conocer (y elegir) es frecuentemente reconocido, los seres humanos encontramos muchas maneras de escapar a sus demandas, formas que Lonergeran identifica como evasiones del auto-conocimiento, racionalización y renuncia moral”.⁵⁴
(BESHEAR, 2002; p. 164)

Además de la posibilidad de error y de la limitación en la realización del deseo de elegir debidas a la imperfección humana, encontramos también el elemento dialéctico que se deriva de que la consciencia intencional humana está sujeta a desviaciones y sesgos –bias– de tipo dramático, personal, grupal y general. Debido a estos sesgos, el ser humano puede evadir la orientación de su propio deseo de elegir lo que es verdaderamente bueno para sí mismo y para su comunidad, porque muchas veces esta elección no coincide con la opción más sencilla y cómoda o placentera de actuar. De esta manera, podemos encontrar muchas maneras distintas en que los seres humanos rehuyen al compromiso que se derivaría del seguimiento de su deseo de elegir y prefieren refugiarse en la racionalización, el ruido que impide el auto-conocimiento y la explícita o implícita renuncia moral. Es por ello que en muchas ocasiones el sujeto, no por error sino como consecuencia de sus sesgos dramáticos, su egoísmo individual, sus intereses de grupo o clase o el sello que le impone el sesgo general utilitarista e inmedatista que se vive en el horizonte humano general, elige o utiliza de manera errónea los bienes particulares cayendo en el mal particular, contribuye con sus acciones a la perpetuación del mal estructural en lugar de buscar la construcción de un auténtico bien de orden y vive dentro de la aberración cultural que valora como positivo lo deshumanizante o lo que es humanizante meramente en apariencia y desprecia lo que realmente vale la pena para una vivir una buena vida humana.

54 Traducción libre del texto original publicado en inglés que dice: “Even if the pure desire to know is frequently recognized, humans find many ways to escape its demands, ways that Lonergeran identifies as avoidance of self-knowledge, rationalization, and moral renunciation.”

“Así, el deseo desasido y desinteresado extiende su esfera de influencia desde el campo de las actividades cognoscitivas... hasta el campo de los actos humanos deliberados...El ser humano no es solamente un sujeto cognoscente, sino también un sujeto que actúa; la misma consciencia inteligente y racional sirve de fundamento tanto a la acción como al conocimiento; y de esa identidad de la consciencia surge inevitablemente una exigencia de autoconsistencia en el conocimiento y la acción”.

(LONERGAN, 1999; p. 691)

Pero estas limitaciones, errores y desviaciones o sesgos de la consciencia que llevan al sujeto a evadir la orientación heurística de su propio deseo de elegir, no son “incumplimientos de un deber”, es decir, formas en que el sujeto humano elige lo que quiere desdénando lo que “debe”. Por el contrario, estas limitaciones, errores y desviaciones, son limitaciones, errores y desviaciones del querer, que se conforma con querer lo que espontáneamente aparece en su consciencia empírica como lo agradable o cómodo y que es lo meramente superficial, cortando la continuidad del proceso de su propio deseo, que lo llevaría hacia un querer más profundo y consistente, propio de la respuesta afectiva a la aprehensión del valor. Esto resulta generalmente en una insatisfacción profunda —que no es meramente un sentimiento de culpa por no haber cumplido con un “deber”, sino una manifestación del querer no satisfecho— que genera un nuevo deseo de búsqueda, que de continuar en este proceso desviante, se convierte en un círculo vicioso que constituye todo un modo de vivir, un modo insatisfactorio y alienante de vivir del que resulta muy difícil apartarse.

El deseo desasido y desinteresado se despliega en el desenvolvimiento de la consciencia, como un solo deseo que orienta hacia el conocimiento y hacia la elección que lleva a la acción. Esta identidad y unidad de la consciencia son las generadoras de la autoexigencia de consistencia entre lo que se piensa, se conoce y se hace, que cuando son satisfechas, redundan en una tranquilidad y paz profundas del sujeto, pero que cuando son evadidas se manifiestan en esta insatisfacción y alienación que son síntomas de que el deseo profundo, el eros de la propia existencia, no ha sido satisfecho.

“En diferentes estratos de la sociedad, en diferentes épocas, en diferentes culturas y civilizaciones, encontramos diversos códigos morales. Pero el contenido del código moral es una cosa, y la función dinámica que exige su observancia es otra.”

(LONERGAN, 1999; p. 693)

3.4. Una ética desde el sujeto: La dimensión existencial del dinamismo humano

“El cuarto...el nivel responsable, más tarde
es llamado existencial...es el nivel para la
autenticidad (o inautenticidad), y el nivel en
el cual la consciencia llega a ser consciente...
en el cuarto nivel nosotros emergemos como personas...”⁵⁵
(CROWE, 1982; p. 56)

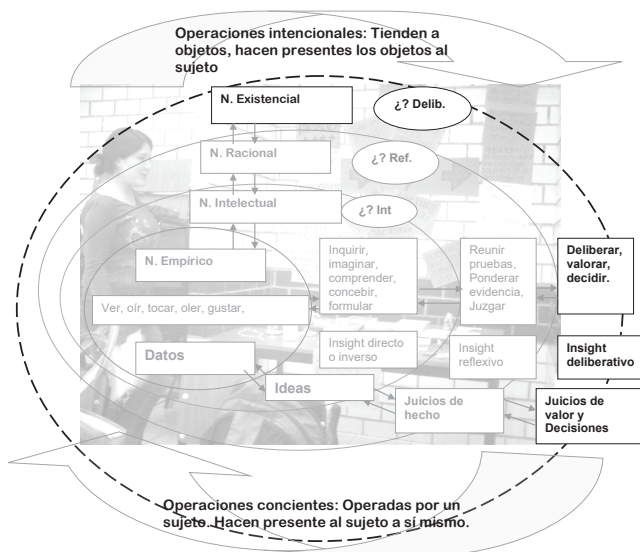
Al igual que su antropología y su epistemología, Lonergan hace una ética sustentada en el sujeto humano, una ética que parte de analizar el “esquema normativo de operaciones recurrentes y relacionadas entre sí...” que todos los seres humanos realizamos cuando llevamos a cabo un proceso de valoración y de decisión. Como decía Cronin en una cita previa, es un hecho inevitable que los humanos pasamos la vida haciendo juicios de valor y tomando decisiones y parece también un hecho que la mayoría de las personas analizan y se ocupan siempre del objeto de sus decisiones, pero muy pocas veces se dan a la tarea de revisar e intentar comprender y mejorar su propio modo de hacer juicios de valor y de tomar decisiones. La ética de Lonergan se deriva precisamente de este análisis del proceso por el cual, los sujetos humanos llegamos a hacer afirmaciones sobre el valor de las cosas o las situaciones y tomamos decisiones para actuar sobre la realidad. Este es el proceso operativo, el proceso por el cual se actualiza el “desasido, desinteresado e irrestricto deseo de elegir” que está en la raíz de la experiencia de todos los individuos humanos.

Hemos presentado ya la estructura general de operaciones que constituyen la consciencia intencional humana y hemos analizado sus tres primeros “niveles de operaciones” —en el capítulo relativo al conocimiento— que consisten en experimentar, entender y reflexionar para llegar a la afirmación de juicios de hecho. El proceso ético tiene que ver y obviamente asume estos tres niveles de operaciones pero los trasciende en la emergencia de un cuarto nivel que es el llamado nivel existencial. Este cuarto nivel es el que se ocupa específicamente de las operaciones del sujeto en tanto “valorante y tomador de decisiones”, es el nivel en que, como afirma Crowe, “emergemos propiamente como personas”.

55 Traducción libre del texto original publicado en inglés que dice: “The fourth... the responsible level. Later it is called existential...Again, it is the level for the authenticity (or unauthenticity), and the level on which consciousness becomes conscience ...on the fourth level we emerge as persons...”

“Cada nivel de consciencia tiene un límite, esto es, un objetivo propio de ese nivel. El objetivo del segundo nivel es la inteligibilidad; el del tercero, la realidad; el del cuarto, el valor...la meta del cuarto nivel es el valor, el bien. Todas las operaciones de la consciencia humana se orientan hacia esta meta...”⁵⁶
(DOORLEY, 1996; pp. 50-51)

La meta del cuarto nivel de consciencia es el valor, el bien, así como la del segundo es la inteligibilidad y la del tercero es la realidad. De esta manera, cuando se está en proceso de tomar decisiones, todas las operaciones de la consciencia se orientan hacia la meta de búsqueda de valor, dado que como mencionamos en el capítulo referente al conocimiento, la estructura es una unidad que funciona como totalidad en cada situación de la vida humana y el logro de la meta de uno u otro nivel –de suyo la subdivisión en niveles, ya hemos dicho, es metafórica- consiste simplemente en enfatizar ciertas operaciones, sublimando todo el conjunto de las demás.



56 Traducción libre del texto original publicado en inglés que dice: “Each level of consciousness has a limit, that is, an objective proper to that level. The objective of the second level is intelligibility; of the third, reality; of the fourth, value... the goal of the fourth level is value, the good. All the operations of human consciousness are oriented to this goal...”

En el caso de la búsqueda de valor, el énfasis fundamental –como hemos querido establecer gráficamente en el esquema– se encuentra en las operaciones de deliberar, valorar y decidir. Todas las demás operaciones del esquema: ver, oír, oler, tocar, saborear, inquirir, imaginar, comprender, concebir, formular, reflexionar, reunir pruebas, ponderar la evidencia, juzgar, siguen estando presentes y siguen operando de manera intencional y conciente en el sujeto que está buscando el valor para poder llegar a un buen juicio moral o a una buena decisión. Sin embargo, todas las demás operaciones se subordinan a esta búsqueda central de valor y se orientan a alimentar el proceso de deliberación, valoración y decisión.

Analícemos pues el proceso de este cuarto nivel de operaciones, teniendo siempre presentes, como trasfondo operativo, todas las operaciones de los tres niveles anteriores que han sido sublimados para dar paso a la operación del sujeto existencial.

El inicio del proceso se realiza a partir de la función dinamizadora de las preguntas para la deliberación. Estas preguntas hacen que surja la tensión de la búsqueda de valor, y como anticipaciones heurísticas, plantean de entrada los criterios que validarán si el resultado encontrado es satisfactorio o no. Cuando preguntamos: ¿es esta una buena escuela? o ¿es este un buen profesor? desde el mismo planteamiento de la pregunta se están estableciendo algunos criterios de validez para la respuesta, puesto que al hacer la pregunta estoy ya teniendo en mente qué quiero decir con “buena escuela” o “buen profesor”. De allí la importancia central que en la dimensión ética tienen las preguntas. Del planteamiento de preguntas adecuadas para la deliberación depende una buena deliberación, valoración y decisión que lleve al sujeto a la auto-trascendencia moral. De un mal planteamiento de preguntas para la deliberación ante cierto problema, puede resultar una mala valoración y decisión que lleve al sujeto a una situación no satisfactoria humanamente hablando.

Todas las normas morales son respuestas a determinadas preguntas para la deliberación. El problema del seguimiento ciego de las normas o códigos morales es que en el proceso de desarrollo histórico y de transmisión de esas normas de generación en generación, se van conservando las respuestas pero se van perdiendo las preguntas. Es por ello que Melchin (1993) dice que en los asuntos morales: “podemos vivir con las respuestas correctas, pero las preguntas equivocadas”.

Como señala Cronin (2006), las preguntas para la deliberación, las preguntas que buscan el valor: “surgen espontáneamente, surgen desde el principio de la vida –aunque surjan en forma indiferenciada, están presentes ya en el comportamiento de un niño pequeño y no son posterior-

res al surgimiento de preguntas para la inteligencia y para la reflexión-, emergen en cualquier cultura y en cualquier etapa de desarrollo histórico, y finalmente, son inevitables, dado que todo ser humano tiene que preguntarse por lo que hay que elegir y aún eligiendo no elegir, está haciendo una elección.

“...ahora estamos diferenciando más allá la pregunta para la deliberación, la cual nos introduce en un nuevo nivel de consciencia. Es solamente mediante el reconocimiento de que se trata de un nuevo tipo de pregunta, que podemos evitar reduccionismos y reconocer el tipo de actividades y la intencionalidad operando en este cuarto nivel”.⁵⁷
(CRONIN, 2006; pp. 137-138)

Mediante la pregunta para la deliberación podemos introducirnos a un nuevo nivel de consciencia, al nivel de la búsqueda de valor en el que emergemos plenamente como personas. Este tipo de preguntas son similares a las preguntas para la reflexión porque pueden ser sintéticamente respondidas mediante un sí o un no. Sin embargo, son totalmente distintas en cuanto a su contenido puesto que las preguntas para la reflexión se dirigen a buscar la realidad de las cosas –la verdad- y las preguntas para la deliberación se dirigen a la búsqueda del bien de las cosas –el valor-,

Finalmente, Cronin (2006; pp. 140-142) señala algunos elementos relativos a las preguntas para la deliberación que es pertinente dejar asentados:

- La pregunta para la deliberación inicia el proceso completo de búsqueda de valor.
- La pregunta para la deliberación tiende hacia el valor.
- La pregunta para la deliberación nos motiva a perseverar hasta lograr este fin.
- Esta pregunta nos provee del dinamismo del proceso de valoración, llevándonos a puntos de vista superiores, visiones más comprensivas, etc.

57 Traducción libre del texto publicado en inglés que dice: “...now we are further differentiating out the question for deliberation, which raises us to a new level of consciousness. It is only by recognizing that it is a new kind of question that we avoid reductionism and recognize the kind of activities and intentionality operating at this fourth level”.

- La pregunta especifica el contenido al que se tiende y es eventualmente encontrado.
- La pregunta establece los criterios que deben ser satisfechos para ser realmente respondida.

A la pregunta para la deliberación le sigue el proceso mismo de deliberar. Este proceso consiste en pensar si algo es realmente valioso o no lo es. Aunque Lonergan no lo describe de manera detallada, lo liga siempre al proceso de evaluación. Ambos procesos llevan a la emergencia del “acto de intelección deliberativa” o “insight deliberativo”, que es el acto de comprensión propio del cuarto nivel de consciencia.

A través de la deliberación, el sujeto considera las posibles alternativas, los elementos que entran en juego en el problema que enfrenta, las posibles consecuencias de cada curso de acción viable, los elementos que rodean el contexto de cada una de las alternativas, los sentimientos que emergen ante la imagen de uno u otro escenario posible, etc. Mediante estas consideraciones se va logrando decantar la mejor alternativa a elegir en este problema concreto en un proceso en el que se va evaluando entre una o dos posibilidades que se consideran mejores, hasta crear las condiciones de probabilidad para la emergencia del insight deliberativo.

El insight deliberativo es un acto de comprensión, que cumple también con las cinco características de todo insight: llega como alivio a la tensión de la búsqueda, emerge de manera súbita e inesperada, gira entre lo concreto y lo abstracto, su emergencia depende de condiciones internas al sujeto más que de circunstancias externas y una vez que sucede, pasa a formar parte habitual del talante o la textura de la mente. Es un acto que “nos sucede” y no una operación que podamos controlar a voluntad y por ello lo más que puede hacer un sujeto para provocarlo, es crear las condiciones para su emergencia mediante el planteamiento de buenas preguntas para la deliberación y el establecimiento de un buen proceso de deliberación y evaluación.

“El insight deliberativo es la aprehensión de la suficiencia de la evidencia en las premisas respecto a la conclusión”⁵⁸
(CRONIN, 2006; p. 189)

58 Traducción libre del original publicado en inglés que dice: “The deliberative insight es the grasp of the sufficiency of the evidence in the premises for the conclusion”.

“La diferencia entre un insight reflexivo y un insight deliberativo estará en el contenido y no en la estructura; el insight reflexivo tiende a la verdad; el insight deliberativo tiende al valor”⁵⁹
(CRONIN, 2006; p. 190)

El insight deliberativo es un acto de comprensión que es similar en su estructura al insight reflexivo, es decir, es un acto de intelección que aprehende la suficiencia de evidencia para poder llegar a la afirmación de un “incondicionado virtual”. Los juicios de valor son afirmaciones que tienen condiciones, pero cuya totalidad de condiciones se han cumplido. Esto es lo que aprehende el insight deliberativo para el caso de lo que es verdaderamente valioso. El criterio entonces será el mismo que en el caso de los insight reflexivos: que no existan más preguntas relevantes que hacer.

De manera que la diferencia básica entre un insight reflexivo y uno deliberativo, es que la meta del primero es la verdad y la meta del segundo es el valor. Pero existe además otra diferencia fundamental que es el hecho de que el insight reflexivo es fundamentalmente racional, mientras que el insight deliberativo, dice Vertin (1995), es “un acto de cognición afectiva”, es decir, es un acto de comprensión que ocurre fundamentalmente en el nivel afectivo, pues clarifica nuestro “querer” algo y asumirlo como valioso para la vida. El insight deliberativo tiene entonces que ver más con las “razones del corazón que la razón no entiende” que mencionaba Pascal, que con razones y evidencias de carácter racional.

“No nacemos sabiendo lo que es correcto o bueno, pero nacemos con la capacidad de resolverlo por nosotros mismos”⁶⁰.
(CRONIN, 2006; p. 189)

El insight deliberativo es el acto por el cual somos capaces de resolver lo que es correcto o bueno para nuestra vida y para la vida de nuestros semejantes humanos, después de un proceso de experiencia atenta, comprensión inteligente, reflexión crítica y razonable y deliberación responsable.

Esta definición del insight deliberativo como un “acto de cognición afectiva” nos lleva a considerar ahora el papel de los sentimientos en el

59 Traducción libre del texto original en inglés que dice: “The difference between reflective insight and deliberative insight will be in the content rather than structure; reflective insights intend truth; deliberative insights intend value”.

60 Traducción libre del original publicado en inglés que dice: “We are not born knowing what is right, but we are born with the capacity to work it out for ourselves”

proceso de deliberación, valoración y decisión, es decir, el papel de lo afectivo en la perspectiva ética de Lonergan.

“Intermedias entre los juicios de hecho y los juicios de valor, están las aprehensiones del valor. Estas aprehensiones se dan en los sentimientos”.

(LONERGAN, 1988; p. 43)

La dimensión afectiva juega un papel central en la ética de Lonergan. Como él mismo afirma en esta cita de *Método en Teología*, la aprehensión de valor se da en los sentimientos. No en los sentimientos que son estados anímicos espontáneos, ni en los sentimientos que son respuestas intencionales a lo agradable o desagradable, sino en los sentimientos que son respuestas intencionales al valor. No existe en su obra un desarrollo más sistemático y detallado de esta afirmación, salvo la tipología de sentimientos que toma de Von Hildebrand y que hemos ya explicitado en este capítulo. De hecho entre los seguidores de Lonergan, existe todavía cierta diferencia respecto al posible significado de este papel de los sentimientos. Sin embargo, académicos destacados en el conocimiento de la perspectiva de Lonergan como Michael Vertin, Patrick Byrne y Michael Doorley, coinciden en la perspectiva que afirma el hecho de que los valores son aprehendidos en los sentimientos de manera inmediata —es decir, sin que tenga que existir una comprensión inteligente y una reflexión racional previa o posterior, aunque obviamente dentro del mundo mediado por la significación propio del ser humano— y que esta es la principal y radical diferencia entre el nivel del conocimiento y el nivel del valor.

Cronin mismo comparte esta visión sobre el papel de los sentimientos, con el matiz que hace en su obra, respecto a que existe en todo proceso de valoración y en todo insight deliberativo, un componente cognitivo y un componente afectivo, que están juntos y son inseparables, pero que deben ser ambos cumplidos para que exista una real aprehensión de valor. Nos inclinamos a estar de acuerdo con los autores mencionados respecto a que el insight deliberativo es dado en los sentimientos intencionales de manera directa e inmediata y que no existe tal subdivisión entre componente cognitivo y componente afectivo, puesto que el nivel existencial de consciencia, aunque sublima a los niveles anteriores —en los que se encuentra la dimensión cognitiva del ser humano— e integra la dimensión cognitiva, tiene una meta, un funcionamiento y un talante distinto que se desenvuelve fundamentalmente en un tejido afectivo.

“Es solamente en los sentimientos intencionales que los valores son dados. Los valores son dados en los sentimientos intencionales inmediatamente, como los colores son vistos o los sonidos son escuchados...(de acuerdo con Sheler)”⁶¹
(DOORLEY, 1996; p. 21)

“Solamente en el cuarto nivel los sentimientos están integrados completamente en el proceso intencional. Esto es a lo que Lonergan se refiere cuando comenta que esa deliberación “sublima y ulteriormente unifica el conocimiento y el sentimiento””⁶²
(DOORLEY, 1996; p. 57)

Pero la aprehensión de valor no se da obviamente en un sentimiento aislado sino en el complejo tejido del mundo afectivo de un sujeto humano, al que Byrne —en un texto aún inédito— llama “horizonte de sentimientos”. Dentro de este horizonte de sentimientos que se va construyendo a lo largo de toda la existencia, es que se pueden producir los insights deliberativos. Este tejido u horizonte de sentimientos es complejo y en él pueden coexistir una aprehensión de valor que implique alegría profunda con un conjunto de sentimientos de tristeza debida a otra situación que esta ocurriendo simultáneamente al sujeto e incluso con toda una serie de sentimientos y estados no intencionales que emergen espontáneamente de su dimensión empírica psíquico-corporal.

De esta manera, se puede decir con toda pertinencia que el desarrollo moral, el desarrollo del sujeto en el nivel existencial, implica necesaria y fundamentalmente el desarrollo afectivo del sujeto. La construcción de un horizonte de sentimientos lo más armónico y propicio para la apertura a lo humano, la formación de un hábito de introspección afectiva, de explicitación y progresiva apropiación del propio horizonte afectivo, son elementos que ayudarán a la formación de sujetos humanos que tengan mayores probabilidades de aprehender el valor y de moverse en un camino de progresiva auto-trascendencia existencial.

61 Traducción libre del original publicado en inglés que dice: “It is only in intentional feelings that values are given. Values are given to intentional feelings immediately, as colors are to seeing or sound are to hearing...(according to Scheler)”

62 Traducción libre del texto publicado en inglés que dice: “Only in the fourth level are feelings integrated fully in the intentional process. This is what Lonergan meant when he commented that deliberation ‘sublates and thereby unifies knowing and feeling’”

“El desarrollo es un movimiento desde la indeterminación genérica hacia las determinaciones específicas. Desde la masa de afectos en la cual el hambre, el sufrimiento, y el amor, y un gran número de combinaciones de sentimientos ocurren simultáneamente y en un modo indiferenciado, el sujeto humano se mueve hacia un rango más rico, más diferenciado y más refinado de afectividad”⁶³.
(DOORLEY, 1996; p. 56)

Así como el desarrollo intelectual auténtico consiste en un proceso de progresiva diferenciación que lleva al individuo del mundo de las percepciones y las interpretaciones inmediatas y prácticas, de las ideas subjetivas e indiferenciadas, hacia el mundo más rico, más amplio y complejo de la reflexión crítica y los juicios verdaderos que lo hacen estar en un camino de apertura y aproximación permanente a la realidad, así también el desarrollo moral auténtico implica un proceso de progresiva diferenciación afectiva para aproximarse a un mundo más rico, más amplio y profundo que implica una afectividad más refinada, abierta a la búsqueda permanente de valor y al compromiso real con la construcción del bien humano en todos sus niveles.

El reto de la autoapropiación en el nivel de la ética, es el reto de apropiación de uno mismo como “existencial feeler”, como sujeto que “siente la existencia”. Este proceso supone toda una “conversión moral” en tanto implica dejar por un lado de decidir sustentado en la subjetividad empírica que indica lo satisfactorio o agradable y empezar a tomar decisiones fundadas en la aprehensión de valor y por otra parte supone, dejar de obedecer ciegamente a un código moral establecido por la propia cultura o grupo social –por adecuado que este pueda ser– para abrirse a la incierta e imperfecta búsqueda de valor.

“Loneragan concluye...que al lado del desarrollo hay además aberraciones de los sentimientos, y que es mucho mejor tomar una conciencia plena de nuestros propios sentimientos, no importa lo deplorables que ellos puedan ser, que barrerlos

63 Traducción libre del original publicado en inglés que dice: “Development is a movement from generic indeterminacy to specific determinations. From the mass of affect in which hunger, fear, and love, and many number of combinations of feelings, occur simultaneously and in an undifferentiated manner, the human subject moves toward a richer, more differentiated and refined range of affectivity...”

hacia afuera, sobre-regularlos, ignorarlos...”⁶⁴
(CONN, 1981; p. 149)

Dado que lo moral es guiado por lo afectivo y sabiendo además que al lado del desarrollo de los sentimientos que nos hace caminar hacia un mundo más diferenciado y profundo existen también las aberraciones afectivas, el desarrollo emocional tiene que contemplar también la formación en el reconocimiento de los propios sentimientos que haga a un lado las evasiones, las sobre-regulaciones o controles artificiales de los afectos o cualquier tipo de estrategia para ignorar o racionalizar el propio mundo afectivo por miedo a enfrentar emociones que culturalmente se consideran como negativas. La convicción clara de que las emociones no son en sí mismas malas o buenas sino que el problema está en cuáles son las emociones o sentimientos que dejamos que guíen nuestras decisiones y acciones, tiene que estar presente en todo intento de desarrollo afectivo sano, que lleve a un auténtico desarrollo moral.

3.5. Juicios de valor y decisiones: los frutos del nivel existencial

“Decir que un juicio afirmativo de valor es verdadero, es lo mismo que decir qué cosa es, o sería objetivamente buena o mejor que otra. Decir que un juicio afirmativo de valor es falso, es lo mismo que decir qué cosa no es o no sería objetivamente buena o mejor que otra. Los juicios de valor difieren de los juicios de hecho por su contenido, pero no en su estructura”.
(Lonergan, 1988; p. 42)

Los juicios de valor y las decisiones libres son el resultado del proceso de deliberación y valoración propio del cuarto nivel de consciencia intencional humana. Ambos productos, tanto los juicios de valor como las decisiones, son elementos orientadores de la acción de los individuos y grupos humanos, aunque no garantizan que la acción suceda en determinada dirección y mucho menos, los resultados o consecuencias de esta acción.

64 Traducción libre del original publicado en inglés que dice: “Lonergan concludes... by nothing that besides development there are also aberrations of feelings, and that it is much better to take full cognizance of one’s feelings, however deplorable they may be, than to brush them aside, overrule them, ignore them...”

El elemento de incertidumbre está presente en todo el proceso y sigue presente aunque el sujeto llegue a afirmar juicios de valor verdaderos y tome decisiones consistentes con estos juicios de valor.

Los juicios de valor son orientadores de la acción de un sujeto en tanto que las acciones humanas se dirigen normalmente hacia aquello que se considera bueno o mejor que otra cosa. Toda acción humana tiene en el fondo un juicio de valor sobre cierta realidad. Si un sujeto encuentra una cartera llena de dinero en el autobús y actúa honradamente buscando al dueño de esta cartera y devolviéndole lo que le pertenece, detrás de esta acción está presente el juicio de valor afirmativo: “ser honrado es bueno” o el juicio de valor negativo: “No es bueno apropiarse de las cosas ajenas”. Si en la misma circunstancia un sujeto actúa de manera no honrada y se guarda la cartera sigilosamente en el bolsillo para después gastar todo el dinero que contiene, detrás de esta acción está el juicio de valor afirmativo: “Es bueno tener dinero, no importa de dónde venga” o el juicio de valor negativo: “No es bueno devolver algo que uno se encuentra, sería una muestra de tontería”.

Sin embargo, estos juicios de valor que están detrás de los comportamientos descritos no son necesariamente juicios de valor elaborados por los sujetos que actuaron de esa manera. Es decir, el sujeto que no devolvió la cartera pudo deliberar y valorar y llegar al juicio de valor: “No es bueno apropiarse de las cosas ajenas” y aún así decidir actuar de manera contraria a su juicio de valor –por miedo a que creyeran que él robó deliberadamente la cartera cuando intentara devolverla, por debilidad frente a todo lo que imagina que podría hacer con ese dinero, etc.– y el sujeto que devolvió la cartera podría haber decidido actuar así simplemente por miedo a que lo descubrieran.

Entre el juicio de valor y la acción se encuentra entonces la decisión. La decisión es también orientadora de la acción puesto que normalmente de una decisión se sigue una acción consistente con lo decidido. Sin embargo, tampoco existe la seguridad absoluta de que una vez tomada una decisión, el sujeto que lo ha hecho vaya a actuar de acuerdo a ella. Existe también el elemento de incertidumbre entre la decisión y la acción.

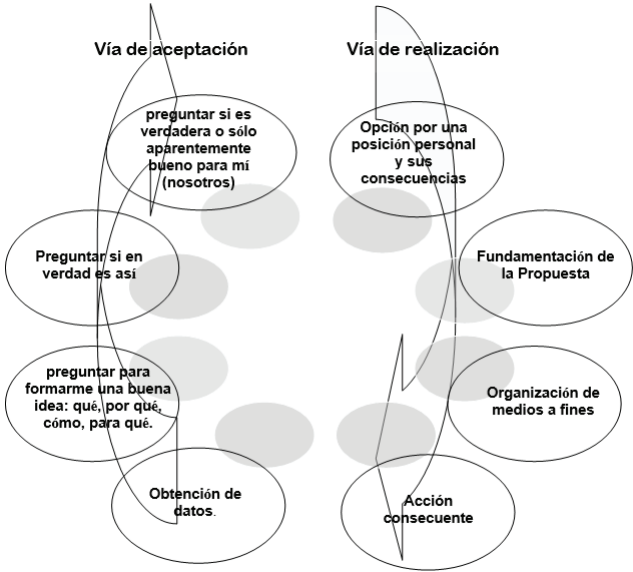
Una persona puede llegar a un juicio de valor de una manera totalmente libre y convencida, aprehendiendo lo que es verdaderamente bueno en una situación dada, tomar una decisión consistente con este juicio de valor, una decisión totalmente libre y convencida, y sin embargo, en el momento de actuar, hacerlo de manera totalmente distinta o hasta contraria a lo que había valorado y decidido. El temor, el peso de los sesgos dramático, individual, grupal, general, las circunstancias, el rejuogo con

otras decisiones de otros sujetos, etc. pueden ser factores que desvíen la acción hacia otro fin, distinto al que se ha llegado a comprender y afirmar como valioso.

Esto muestra claramente tanto la inevitable limitación e imperfección humana como la complejidad tremenda que tiene un proceso de deliberación y decisión ética para poder concretarse en la acción. De la experiencia de cierta situación o ciertos datos, a la comprensión inteligente de los mismos, a la reflexión crítica y el juicio de hecho, a la deliberación ética responsable, de ahí a la toma de postura para sostener existencialmente lo que se ha aprehendido como valioso y de esta postura a la argumentación razonable y sólida de ella, para pasar a un proyecto consistente que defina una estrategia de acción y de allí a una acción consecuente; todo lo anterior implica un proceso complejísimo que tiene muchos momentos de incertidumbre y de posibilidad de desviación hacia modos de proceder que respondan a intereses particulares más que a la apertura moral que lleva a la humanización.

Tenemos pues en el proceso de descubrimiento, afirmación, decisión y vivencia del valor en la existencia concreta, también estas dos vías –ascendente y descendente– que corresponden al camino desde la experiencia del sujeto hacia el valor –ocurriendo básicamente una trans-formación y auto-trascendencia del sujeto a partir de la realidad que lo rodea y le impacta– (vía ascendente), y por otro lado, al camino desde el valor aprehendido y afirmado hacia la realidad externa –que ocurre básicamente como un proceso en el que el sujeto que se auto-trasciende puede incidir con su acción en la trans-formación humanizante de la realidad– (vía descendente). A estas dos vías, Vertin (2003) las llama la vía de “aceptación” y la vía de “realización” y se encuentran reflejadas en el siguiente esquema⁶⁵:

65 Este esquema fue diseñado por el Mtro. Manuel Rodríguez Aguirre, destacado académico y estudioso de Lonergan para un seminario interno. No ha sido publicado anteriormente.



Hemos hablado en el apartado de los componentes del bien humano, acerca de las características generales de los juicios de valor. Subrayaremos en este apartado solamente algunos elementos adicionales que pueden complementar nuestra visión.

En primer lugar, subrayamos nuevamente que estos juicios coinciden en su estructura con los juicios de hecho en tanto que son afirmaciones “virtualmente incondicionadas”, es decir, a.-tienen condiciones, b.-existe una liga entre el condicionado y las condiciones y c.-la totalidad de condiciones se cumple. En segundo lugar, volvemos a destacar que existe una diferencia de contenido respecto a los juicios de hecho, puesto que los juicios de hecho afirman la verdad o falsedad de algo, mientras que los juicios de valor afirman o niegan el valor o la bondad de algo.

Señalamos además algunas características que plantea Cronin (2006; pp. 438-442) como propias del juicio de valor:

1. Los juicios de valor son simples Sí o NO o algo intermedio –que va desde la probabilidad hasta la total incertidumbre- y no añaden ningún contenido adicional al insight deliberativo, salvo la respuesta afirmativa o negativa a la pregunta para la deliberación.
2. Afirmación o negación: Los juicios de valor entonces, constituyen la afirmación o la negación sobre la bondad de algo.

3. Los juicios de valor implican tomar una postura personal frente a la bondad o maldad, la humanidad o inhumanidad de lo que se ha valorado.
4. Los juicios de valor llevan a término el proceso de deliberación y valoración. Con ellos concluye la tensión de la búsqueda de valor.
5. Los juicios de valor se afirman dentro de un contexto determinado. El primer contexto es el del sujeto como personas valorantes, el segundo contexto es el de la sociedad y el del momento histórico en el que vivimos, con sus alcances y sus limitaciones, sus elementos de lucidez y sus cegueras morales.
6. El juicio de valor se inscribe en un proceso de autocorrección moral, que es similar al proceso de autocorrección del conocimiento. Es un proceso continuo en el que vamos caminando juntos para descubrir-construir los valores que sean más adecuados para la humanización dentro de cada momento histórico.

Por otra parte se encuentran las decisiones que son distintas a los juicios de valor. Mientras los juicios de valor afirman el valor aprehendido y constituyen un elemento cognitivo —el resultado del acto de cognición afectiva—, las decisiones tienen que ver con el proceso de operativización de este valor aprehendido en los hechos, constituyen un elemento volitivo.

La decisión entonces no es el juicio de valor, tampoco es la ejecución puesto que, como ya explicamos, podemos decidir algo y no ejecutarlo. La decisión tampoco puede ser identificada como un mero deseo. El deseo es previo a la decisión pero no es todavía un compromiso con un determinado curso de acción. Podemos desear algo, pero mientras no decidamos hacerlo, el camino hacia la acción no se habrá iniciado. La decisión tampoco es un moverse instintivamente hacia un lado u otro en determinada situación. La decisión requiere de un acto mental, de una respuesta a preguntas para la deliberación, para poder ser considerada plenamente como decisión.

“La decisión es decir sí o no, a un posible curso de acción”⁶⁶
(CRONIN, 2006; p. 334)

66 Traducción libre del original publicado en inglés que dice: “Decision is saying yes or no to a possible course of action”

Una decisión es el resultado de un acto mental consciente que se sigue de un proceso de deliberación y aprehensión del valor y de un ulterior juicio de valor. Este resultado se refleja en un compromiso que dice sí o no, a un determinado curso de acción. El juicio de hecho responde con sí o no a una hipótesis o idea, el juicio de valor responde con sí o no a una búsqueda de valor, la decisión responde con un sí o no a un posible curso de acción. La decisión es entonces un acto estratégico, no responde a un programa fijo y predeterminado sino al resultado flexible y dinámico del proceso de deliberación y plantea elementos que prefiguran una acción posible.

No existe vida humana sin decisiones. Los seres humanos estamos “condenados a decidir” (Sartre), obligados a decidir, estructuralmente orientados a decidir. Las decisiones son siempre más o menos libres en tanto manifiestan un grado mayor o menor de autodeterminación de un sujeto frente a los condicionamientos y restricciones que le impone su entorno en una situación determinada. Es el sujeto la causa originante de la decisión, puesto que ella emerge de una persona y puede ser conforme a un juicio de valor o en contra de él. El ser humano está continuamente decidiendo y normalmente lo hace en muchos contextos donde existen muchos valores operando en conflicto. No existe pues o es muy raro que exista en la vida humana, la decisión que se toma entre un valor y un “antivalor”, entre una cosa buena y una cosa mala. La mayor parte de las decisiones humanas se toman en un contexto de conflicto entre varias cosas buenas que se oponen entre sí en determinados contextos y esto obliga a tomar la decisión casi siempre con base en juicios de valor comparativos –esto es mejor que aquello– y no simples –esto es bueno y aquello es malo–.

3.6. Objetividad en la dimensión ética.

En muchas de las visiones éticas actuales se considera que el asunto de los valores es una cuestión subjetiva, puesto que al tratarse de la respuesta a la pregunta por la buena vida humana, existen múltiples percepciones sobre el modo en que esta pregunta puede ser contestada. En el mundo posmoderno podría decirse incluso que existirían tantas respuestas como personas y grupos humanos. La visión de lo ético como un mundo subjetivo se vería reforzada sin duda al revisar los planteamientos lonergianos respecto a que la aprehensión del valor se produce en los sentimientos. Si

el asunto ético es afectivo, entonces necesariamente será subjetivo, puesto que no hay campo más subjetivo que el de los sentimientos.

Sin embargo, habíamos adelantado ya que esta perspectiva está sustentada en una inadecuada extensión al campo de la ética, de la visión errónea que establece la analogía entre el conocimiento y la visión. Si conocer es “ver lo que está ahí, afuera, ahora”, la ética es cuestión de “ver lo que vale la pena para una buena vida humana”, es decir, de “percibir o descubrir” los valores que están “ahí, afuera, ahora”, impregnados en los objetos reales. Dado que hoy en día se cuestiona seriamente la posibilidad de “despojarnos de nuestra subjetividad para poder ver objetivamente la realidad” y se tiene claridad sobre la multiplicidad de perspectivas desde las cuales se puede percibir un mundo de objetos, se establece entonces la imposibilidad de objetividad. Si esto se hace para el caso del conocimiento, con mucho más razón se concluye para el campo de la ética.

Sin embargo, habíamos establecido ya que así como la reintegración del sujeto a su propio conocimiento producirá una reintegración del conocimiento al sujeto, así también la reintegración del sujeto al proceso de valoración ética, producirá una reintegración de la ética al sujeto humano, es decir, una recuperación de la dimensión humanizante de la ética más allá de los códigos y normas rígidas y dogmáticas que por tener que seguirse ciega y acríticamente y en cualquier circunstancia -por la supuesta pretensión de universalidad que es en realidad abstracción- se vuelven totalmente deshumanizantes.

La ruptura con esta perspectiva errónea de la objetividad como la separación del sujeto de su conocimiento, tiene que darse también en el campo de la ética. En el caso de la visión lonerganiana, esta ruptura se da de manera radical y definitiva al negar que el conocimiento sea como la visión y al asumir que el proceso de aprehensión del valor tampoco consiste en mirar los valores que están “ahí, afuera, ahora”. El conocimiento es un proceso complejo que consiste en experimentar, comprender, reflexionar y juzgar. El proceso de valoración ética es un proceso también complejo que consiste en experimentar, comprender, reflexionar, juzgar, deliberar, valorar y decidir. Así como la verdad está en el juicio y no en la visión, el valor está en el juicio de valor y no en el descubrimiento de valores preestablecidos que se encuentran fijados en la realidad.

De esta manera, llegamos a la afirmación de Lonergan respecto a que, “en el mundo mediado por la significación y motivado por el valor, la objetividad no es otra cosa que la consecuencia de la auténtica subjetividad”. ¿Qué quiere decir esto? Si la subjetividad auténtica es la que sigue los preceptos trascendentales -que no son otra cosa sino las normas

operativas inmanentes de la propia actividad consciente- sé atento, sé inteligente, sé razonable y sé responsable, entonces, la objetividad se logrará en la medida en que un sujeto que valora y decide, lo haga de una manera atenta, inteligente, razonable y responsable. Cuando se logra realizar un proceso que respeta estas exigencias de autenticidad humana, se logra sin duda una valoración objetiva. Pero en la medida en que el proceso de valoración responda más bien a procesos donde no se pone atención a los datos -o se hace de manera selectiva-, no se comprende y reflexiona adecuadamente la situación -porque se excluyen preguntas e insights debido a intereses o temores- y no se delibera y valora responsablemente -porque se evade el compromiso que esto implica-, estaremos frente a una valoración y decisión totalmente subjetiva.

Es posible entonces, es totalmente posible y adecuado hablar de una ética objetiva y de procesos de valoración objetivos. El punto central se encuentra en que la objetividad no está en que todos tengamos que llegar a las mismas valoraciones y decisiones, porque la objetividad no se sustenta en los contenidos de la consciencia sino en el cumplimiento de las exigencias operativas de la misma, sino en que todos tendremos que respetar las exigencias de autenticidad y empeñar la vida en tratar de ser cada vez más atentos, más inteligentes, más razonables, más responsables.

“La auténtica escala de valores está constituida por las decisiones y acciones de un sujeto en proceso de auto-trascendencia” dice Doorley (1996; p. 68)⁶⁷, puesto que el criterio fundamental para lograr este acercamiento objetivo a lo moral es la autenticidad humana en ejercicio. De esta manera, aunque los códigos, taxonomías y escalas de valores existentes, pueden servir como auxiliares externos para orientar la comprensión y reflexión del sujeto acerca de lo que vale la pena hacia una “buena vida humana”, no son el criterio último y decisivo; la escala auténtica de valores será el producto del ejercicio objetivo de valoración del sujeto, es decir, del conjunto de decisiones y acciones que sean tomadas por él de manera atenta, inteligente, razonable y responsable. Lo anterior nos lleva, como dice Lonergan, a trascender la “ética de la ley” -que es la que muchas veces prevalece en nuestra sociedad y en nuestra educación- que está conformada como una serie de “debes hacer esto” y “no debes hacer aquello”, para transitar hacia una “ética del logro y la realización” (achievement).

67 Traducción libre del texto publicado en inglés que dice: “The authentic scale of values is constituted by the decisions and actions of a self-transcending subject...”

3.7. La libertad como dada y como construida.

“La decisión no ocurre espontáneamente, o como una conclusión lógica. La decisión es un acto de libertad y siempre somos libres de no realizarlo”⁶⁸.
(MORELLI, 1997; p. 177)

“Por consiguiente, la libertad posee no sólo el aspecto negativo de excluir la necesidad, sino también el aspecto positivo de la responsabilidad...aunque el acto de volición es un surgimiento contingente, es también un acto el sujeto; la medida de la libertad con que el acto ocurre es también la medida de su responsabilidad sobre el acto”.
(LONERGAN, 1999; p. 714)

Como señalamos al caracterizar la decisión, esta es un acto de libertad y no un simple producto del instinto, la necesidad o algún determinismo genético o cultural. La libertad es una noción clave en la ética de Lonergan como en la mayoría de las corrientes filosóficas que analizan lo moral. Podríamos decir de manera sintética, que el proceso de autotrascendencia moral en Lonergan, que es el camino que todo ser humano tendría que seguir para ir viviendo una “buena vida humana”, una vida con dignidad, es una aventura que va desde la libertad –como algo dado– hacia la libertad –como algo construido y ganado– mediante un proceso de liberación.

En primer lugar es necesario decir que la noción de libertad en Lonergan tiene dos caras distintas y complementarias. Por un lado, la libertad es la ruptura con el determinismo. Lo anterior no quiere decir que se niegue lo que la ética de Morin afirma respecto a la influencia de los genes y el imprinting cultural en todo sujeto humano libre. En efecto, la ética lonerganiana reconoce y afirma la existencia de múltiples condicionamientos e influencias de tipo interno y externo –desde lo genético hasta lo social y cultural pasando por los sesgos de la propia consciencia– pero al igual que en la visión de la complejidad, no los considera como absolutos e imposibles de trascender. Esta primera cara de la libertad es entonces la que reconociendo una multiplicidad de condicionamientos permanentemente presentes en la existencia humana, rompe con el determinismo al concluir que estos condicionamientos no son absolutos y que existe un “residuo estadístico” no controlado por los condicionamientos, que es

68 Traducción libre del texto original en inglés que dice: “The decision does not occur spontaneously, or as a logical conclusion. Decision is an act of freedom, which we are ever free not to make...”

donde se mueve la libertad humana. Así como Morin habla de la libertad como una “autonomía dependiente”, Lonergan concibe la libertad como la capacidad de autodeterminación limitada por los condicionamientos y no como una indeterminación total o ausencia de condicionamientos.

Por otra parte, existe una segunda cara de la libertad. Es la faceta positiva y esta es la de la responsabilidad. Los actos de decisión son actos de un sujeto y por ello, el sujeto puede ser dueño de sus propios actos de decisión y acción, puede “hacerse cargo de ellos”, “responder por ellos”, es decir, ser responsable. La responsabilidad es la cara positiva de la libertad y es la exigencia fundamental de autenticidad en el cuarto nivel de consciencia intencional humana. En este sentido, la medida de la libertad de un acto está en la responsabilidad sobre el mismo, es decir, en la medida en que un sujeto es capaz de responsabilizarse plenamente de una decisión o acción, en esa misma medida esta decisión o esta acción fueron libres. En esta segunda faceta, se puede también ver la idea de libertad como autodeterminación. Un sujeto es más capaz de autodeterminarse, de dirigir su propia existencia hacia las metas que se ha fijado, en tanto es más capaz de responsabilizarse de sus decisiones y acciones.

“La diferencia entre la libertad esencial y la libertad efectiva es la diferencia entre una estructura dinámica y su alcance operativo. El ser humano es esencialmente libre en cuanto los cursos posibles de acción son aprehendidos por un acto de intelección práctica, motivados por la reflexión y ejecutados por una decisión. Pero el ser humano es efectivamente libre en mayor o menor grado en tanto esta estructura dinámica está abierta a aprehender, motivar y ejecutar una gama más amplia o más estrecha de cursos de acción que de otra suerte son tan sólo posibles. Así, uno puede ser esencialmente libre, más no efectivamente, de dejar de fumar”.

(LONERGAN, 1999; p. 714)

El camino hacia la “buena vida humana” es un camino desde la libertad esencial –la libertad dada, por nuestra estructura moral humana- hacia la libertad efectiva –la libertad construida y ganada por nuestras propias decisiones y acciones dentro de las condiciones que nos tocan vivir-. La libertad esencial se deriva de que todos los seres humanos compartimos la estructura dinámica de la consciencia y esta estructura tiene una dimensión de valoración y elección en el cuarto nivel de operaciones. De este modo, todos los seres humanos tenemos la capacidad de experimentar, comprender, reflexionar una realidad concreta y a partir de esta reflexión

llegar a un acto de intelección deliberativa o práctica que nos lleve a tomar una decisión y ejecutarla. En esa medida somos todos esencialmente libres.

Sin embargo, no todos somos efectivamente libres en la misma medida, puesto que la libertad efectiva depende del grado de apertura intelectual y moral que llegue a desarrollar esa estructura dinámica, lo que dará mayores o menores opciones de contemplar cursos posibles de acción y de decidir y actuar conforme a ellos. La libertad efectiva es la capacidad real de autodeterminación que logramos dentro de nuestras propias circunstancias. Esta libertad efectiva puede ser limitada y restringida o aún bloqueada por las condiciones externas –el contexto social, económico, político, cultural que nos impida tener la posibilidad de esta apertura y de esta visualización de los posibles cursos de acción para nuestra propia vida- o por nuestras propias condiciones internas –nuestros sesgos dramáticos debidos a causas psicológicas, nuestro egoísmo individual o de clase, la ceguera generalizada que compartimos- y en esta medida la capacidad real de autodeterminación se reduce y las probabilidades de humanización disminuyen y se vuelven solamente posibles. Somos menos libres.

“Las condiciones de la libertad efectiva pueden señalarse bajo los cuatro rubros de 1).-la circunstancia externa, 2).- el sujeto en cuanto sensible, 3).- el sujeto en cuanto inteligente, y 4).- el sujeto en cuanto quiere antecedentemente”.
(LONERGAN, 1999; p. 717)

Dentro de las restricciones internas, Lonergan señala la importancia del desarrollo de la sensibilidad del sujeto, el desarrollo de la inteligencia (directa, reflexiva, deliberativa) y el que exista un desarrollo de la “disposición volitiva” a través de una positiva acumulación de actos de intelección deliberativa y de decisiones que configuren una sana capacidad de apertura a la autodeterminación por parte de los sujetos.

El camino hacia la buena vida humana es entonces esta aventura que parte de la libertad esencial hacia la libertad efectiva, a partir o a través de, un proceso de progresiva liberación. Para poder desarrollar su libertad efectiva, el sujeto humano individual y el sujeto humanidad como colectivo necesitan vivir un proceso permanente de liberación de todos los sesgos de la consciencia que desvían el camino de intelección, reflexión y decisión de su orientación humanizante y producen en el fondo los bloqueos estructurales externos para el crecimiento en libertad de todos los sujetos que pertenecen a una sociedad. Este problema como dice Lo-

nergan (1999; pp. 726-727), “...radica en esencia en una incapacidad para el desarrollo sostenido...” , es radical porque se encuentra en “la propia estructura dinámica de la actividad cognoscitiva, volitiva y social...” y es además un problema permanente para el que hay que estar siempre en una vigilancia autocrítica puesto que sólo desaparece “...si suponemos la eliminación de la tensión y la oposición entre el deseo desasido y desinteresado e irrestricto de conocer (y elegir) y, por otro lado, la sensibilidad y la intersubjetividad apegadas, interesadas y mezquinas”. No se trata de un problema primordialmente social, aunque “su resultado es el absurdo social” y este absurdo social le da continuidad, agravamiento y carácter acumulativo. Pero su raíz profunda está más en la consciencia –en el “espíritu” que hay que cambiar diría Morin– que en la estructura social.

La solución al problema de la liberación no se encuentra en “descubrir una filosofía o una ciencia del hombre correctas”, ni tampoco en establecer un “despotismo benévolo que imponga por coerción una filosofía, una ética o una ciencia del hombre correctas”. La solución tiene que venir de una conversión moral, de un cambio de orientación en el ejercicio de la propia consciencia del sujeto individual y colectivo. “La solución tiene que estar en una integración más elevada aún de la vida humana” (op. cit., p. 728), en una reforma radical de la consciencia, que lleve a una reforma de la vida, del espíritu y de la organización del bien de orden.

“Libertad horizontal es el ejercicio de la libertad dentro de un horizonte determinado y teniendo como punto de apoyo una postura existencial correspondiente a dicho horizonte. La libertad vertical es el ejercicio de la libertad que elige una postura existencial y el horizonte correspondiente...”

(LONERGAN, 1988; p. 45)

Esta integración superior tendrá que venir de un ejercicio de la libertad vertical, más que del de la libertad horizontal. Pues existen muchas personas que ejercitan su capacidad de autodeterminación dentro de los criterios del horizonte que les ha tocado vivir. Personas más o menos auténticas como seres humanos que viven conforme a lo que su propio horizonte les indica, una vida más o menos responsable y más o menos humana. Pero cuando el horizonte general está distorsionado, es muy difícil que de este ejercicio horizontal de la libertad pueda surgir un verdadero cambio como el que requiere el proceso de liberación humana, de

liberación progresiva de lo humano. Se requiere especialmente en estos momentos críticos, de personas y grupos que sean capaces de una autenticidad mayor y que, abriéndose a la búsqueda del valor más allá de los criterios establecidos en el proceso de decadencia imperante, determinen “lo que sería valioso y apropiado hacer de sí mismo (s), como lo que sería valioso y apropiado hacer por el prójimo...Entonces uno se fija un ideal de la realidad humana...y se consagra a ese ideal...” (LONERGAN, 1988; p. 46)

3.8. El bien humano es una historia.

“...la captación humana se desarrolla, de tal suerte que una época entiende las cosas mejor y conoce más que la época precedente; y la elección humana es buena o mala; y de aquí que el bien humano sea una historia, sea un proceso acumulativo donde se dan tanto el avance en la captación como la distorsión, la aberración debida al mal”.
(LONERGAN, 1998; p. 67)

La estructura moral humana es dinámica, la realidad en que el ser humano se desenvuelve es dinámica, el bien humano entonces es algo también dinámico que se va desarrollando (o no) en este proceso de liberación humana que camina de la libertad esencial a la libertad efectiva y que requiere de un ejercicio de libertad vertical que sea capaz de mirar más allá del propio horizonte y apuntar hacia lo que se vaya comprendiendo y viviendo como más humanizante en cada época. El bien humano depende de la comprensión deliberativa humana y esta comprensión se desarrolla, por lo que cada nueva época va siendo más capaz de aprehender el valor de la realidad y de lo que significa una buena existencia humana o de moverse hacia la decadencia a partir de la distorsión y la aberración de la consciencia. El bien humano entonces es fundamentalmente una historia, una historia que está siendo contada, escrita y reescrita con cada valoración, decisión y acción humanas a nivel individual, a nivel estructural y a nivel de la cultura.

El bien humano es finalmente el drama de la humanidad desenvolviéndose en la historia: el drama psicológico interno de cada sujeto individual viviendo su propio reto de humanización y el drama externo social del sujeto humanidad viviendo el reto colectivo de la humanización de la especie dentro “del instante de su ser que es todo el tiempo...” En síntesis, el bien humano es el sujeto humano-el sujeto humanidad en desarrollo

en el escenario del cosmos, tratando de desdoblar su propia finalidad no escrita sino impresa potencialmente, como “probabilidad emergente generalizada”, que tiene que ser actualizada en cada esfuerzo de valoración y decisión.

“Un drama, entonces, puede ser definido como el despliegue dialéctico de una trama o argumento entre los personajes tal como ellos son motivados por ellos mismos uno al otro hacia un destino final de éxito o fracaso. Este destino parece fluir desde sus decisiones y acciones y, al mismo tiempo, parece trascender sus intenciones...”⁶⁹
(FLANAGAN, 1997; p. 77)

La posibilidad de una ética común al género humano, de una ética planetaria como la que plantea Morin, estaría, desde la perspectiva lonerganiana, no en el establecimiento racional de una serie de valores mínimos a obedecer por todos los miembros de la especie humana, sino en el esfuerzo de transformación de la consciencia humana hacia la autenticidad, es decir, hacia el compromiso de apertura atenta, inteligente, razonable y responsable con la búsqueda de lo que realmente vale la pena o es bueno para una “buena vida humana”, más allá de los intereses personales, grupales o nacionales egoístas y hacia la traducción de lo que se vaya descubriendo en este proceso de apertura, en acciones responsables de mejora progresiva, de construcción permanente de una “integración más elevada de la vida humana.

69 Traducción libre del texto original en inglés que dice: “A drama, therefore, can be defined as the dialectical, unfolding of a plot among the characters as they motivated themselves one another toward a final destiny of success or failure. Such a destiny seems to flow from their decisions and actions and, at the same time, seems to transcend their intentions...”

Capítulo 4

Complejidad y humanización para una visión ética que renueve y sea renovada por la educación

“Desearía hablar acerca del bien. Lo que pretendo es proporcionar una base para sus discusiones sobre el fin, el objetivo, la meta de la educación. ¿Por qué se educa a la gente? Presumiblemente es por algún bien. Pero ¿Qué queremos decir con la palabra “bien”? Esta es la pregunta que nos va a ocupar...”
(LONERGAN, 1998; p. 59)

“Un nuevo sistema educativo, basado en el espíritu de religación, radicalmente diferente por tanto, al existente en la actualidad, debe ser instaurado”.
(MORIN, 2005; p. 170)

Así como el conocimiento y la educación están íntimamente ligados puesto que el conocimiento es el contenido fundamental que se comunica en todo proceso educativo, así también la ética y la educación están vinculadas de manera irrenunciable puesto que la ética es la que traza el horizonte de finalidades hacia el cual debe tender todo proceso formativo. Si el conocimiento responde a la pregunta por el qué de la educación, la ética responde por la cuestión del para qué de todo el proceso educativo puesto que se educa presumiblemente para algún bien, para proporcionar un bien al educando y para encaminarlo hacia un bien, para aportar un bien a la sociedad y contribuir a su orientación hacia un bien, para aportar un bien a la cultura y renovarla con nuevas visiones del bien.

Pero como afirmamos en el primer capítulo de esta sección, la sociedad actual está en un momento especialmente crítico y esta crisis es sin duda, en un alto grado, de carácter ético. Se educa definitivamente por algún un bien, pero el problema actual es que no tenemos una respuesta adecuada, clara y sobre todo compartida a la pregunta: ¿Qué queremos decir con la palabra “bien”? y al no existir esta respuesta, aún sin darse cuenta, el sistema educativo entra en crisis porque se queda sin una orien-

tación socialmente aceptada que marque el rumbo, que trace el horizonte de sus finalidades, que ayude a visualizar modos concretos de contestar a la pregunta: ¿para qué se educa?

En el epígrafe Morin nos habla de esta crisis de finalidades de la educación al proclamar la necesidad de un nuevo sistema educativo, “radicalmente diferente” al actual. Si la ética se ocupa de la “buena vida humana” y se debería educar para la orientación personal y grupal hacia esa vida que implique más que sobrevivir, los resultados de la educación existente parecen no ser muy satisfactorios. Si la ética tiene que sustentarse en el espíritu de religación humana –con uno mismo, con los demás, con la sociedad, con el cosmos–, la educación actual parece estar más bien sirviendo para separar, para aislar, para provocar dispersión –al interior de cada ser humano, entre los seres humanos, entre las sociedades, entre la humanidad y el cosmos–, por lo que el reclamo de Morin adquiere una urgencia especial en estos tiempos de crisis-cambio-globalización que parecen ahondar cada día la brecha que separa a los humanos de los humanos, que abre un abismo cada vez mayor entre los humanos y lo humano.

¿Cómo realizar esta radical reforma del sistema educativo que es parte de la “reforma del espíritu”? ¿Cómo construir un sistema educativo sustentado en el espíritu de religación humana? ¿Cómo aproximarnos hoy a una nueva respuesta, adecuada a nuestros tiempos, a la pregunta de qué queremos decir con la palabra bien?

De la renovación de la visión ética que generará una nueva educación, que a su vez, generará una visión ética renovada, nos ocuparemos en este capítulo. Lo haremos básicamente a partir de la exploración de dos ejes de reflexión y de un planteamiento de las ideas derivadas de estos dos ejes en los tres niveles o dimensiones de actualización cooperativa de la transformación educativa, tal como lo hemos hecho en las anteriores secciones: el nivel de las prácticas educativas, el nivel de la organización y las estructuras educativas, y el nivel de la cultura educativa. El primer eje de reflexión será el de la necesidad de repensar el papel de la ética en la educación; el segundo eje será el de la urgencia de trans-formar la educación ética en nuestro sistema educativo.

4.1. Repensar la ética en la educación.

“...no somos seres que se puedan comprender únicamente a partir de la Cosmología, la Física, la Biología, la Psicología...”
(MORIN, 2001; p. 51)

“Desde ahora el porvenir está problematizado,
y lo estará siempre”

JAN PATOCKA. (En MORIN, 2003; p. 227)

“La ética...continua problemática. O sea,
crea problemas, que nos obligan a pensar”.

KOSTAS AXELOS (En MORIN, 2005; p. 19)

El primer elemento que puede ayudarnos a descubrir líneas de pensamiento y acción que nos conduzcan hacia la progresiva y radical reforma del sistema educativo, tiene que ver con la necesidad de repensar la ética en la educación. Si toda educación es generada por una visión ética habría que empezar por preguntarnos cuál ha sido y está siendo el papel de la ética en el campo de la educación y qué visión ética es la que predomina –y está generando– dentro del sistema educativo actual, para poder plantear algunos elementos que se desprenden de las visiones de Morin y Lonergan que pueden ser de utilidad para repensar este papel de la ética y esta visión ética imperante. Revisar el sustento ético sobre el que descansa nuestro sistema educativo es la primera tarea fundamental en el camino de su trans-formación.

En este sentido podríamos decir sintéticamente que por una parte, el papel de la ética ha sido y sigue siendo hoy un papel muy secundario en el sistema educativo –tanto por el proceso de desarrollo y diferenciación teórica que ha vivido el campo educativo como por el proceso de desarrollo mismo de nuestra sociedad– y que la visión predominante es la de una ética simplificadora, sustentada en certezas y dogmáticamente transmitida, en suma, una “ética de la ley”.

Como hemos mencionado ya en algún apartado anterior, el pensamiento teórico sobre el hecho educativo nació, como todas las demás ciencias, al pensamiento filosófico. La filosofía fue la disciplina que se encargó por siglos de la reflexión sobre la educación, del planteamiento de sus problemas básicos y de la búsqueda de sus fundamentos y criterios de validez. De ella se desprendió la Pedagogía, que siguió siendo una disciplina muy cercana en su método y en sus características al campo filosófico. De la Pedagogía o dentro de ella, nace la Didáctica como el campo teórico que se ocupa de estudiar “el arte de enseñar”, que se sigue considerando un saber práxico, ligado a la sabiduría humana –phronesis, phronema–, con un alto contenido ético. El proceso de diferenciación teórica del campo de la educación se ve radicalmente acelerado en el siglo XIX con la emergencia de la Psicología y la Sociología como ciencias

independientes y con la creación y consolidación de la visión positivista de la ciencia, que origina la visión de que todo conocimiento, para poder ser considerado científico, tiene que utilizar “EL método científico” y ser verificable –más tarde con Popper, falsificable– empíricamente. En el siglo XX el proceso continúa con el desarrollo de las llamadas “Ciencias de la Educación” (Psicología de la Educación, Sociología de la Educación, etc.) que van poco a poco ganando terreno y apropiándose de la legitimidad científica que tuvieron la Pedagogía y la Didáctica en el pasado. Surge además la llamada “Teoría curricular” que se ocupa del estudio sistemático de la organización de los contenidos de la educación, pero que pronto va ampliando su visión a partir de la idea de que el currículo no solamente es el planteamiento de los conocimientos a enseñar sino que comprende todo lo que sucede en el intercambio educativo cotidiano, en el que confluyen y se reflejan los intereses, tensiones y prioridades de la organización social en la que se desenvuelve el sistema educativo. La teoría curricular va abarcando cada vez más terreno en cuanto a la explicación del fenómeno educativo como tal, hasta irse convirtiendo prácticamente en una disciplina articuladora donde convergen los conocimientos que se producen en la psicología educativa, en la sociología de la educación, en la administración y la economía de la educación, etc.

Este proceso de desarrollo va desplazando poco a poco la reflexión filosófica y con ella la reflexión ética del campo de la educación, relegando estos campos por considerarlos “no científicos” en el sentido de la visión positivista, es decir, en cuanto no son conocimientos generados de acuerdo al “método científico” y no son empíricamente verificables o falsificables. Esto llega al nivel en que lo ético es considerado por mucho tiempo como un asunto casi mítico o religioso y se excluye del debate educativo todo lo referente a los valores. El tema ético y la preocupación por la formación en valores en las escuelas y universidades retoma importancia con la evidencia creciente de la crisis humana y social que se vive, retornando el asunto a los congresos, temas de investigación y conferencias o publicaciones. Sin embargo, este retorno se da básicamente por el lado de la psicología de la educación, a través de las teorías y modelos desarrollados por autores ya clásicos como Rockeach, Kohlberg, Simon y Raths, y más recientemente Puig (1996), Gendlin (1997) o Payá (2000). La razón es evidente: los estudios de corte psicológico se sustentan en experimentación empírica y dan cuenta de resultados “objetivos”, mientras que la reflexión ética por no ser verificable empíricamente es considerada más bien subjetiva y no “práctica”, no “aplicable” al terreno de la educación. Estos estudios de psicología experimental que han desarrollado

modelos prácticos de educación moral, se complementan con estudios de tipo neurofisiológico, de biología y genética como el recientemente publicado: “Moral minds” (2006) de Hauser, que intentan situar en el funcionamiento cerebral una especie de “instinto moral” que pretendería explicar el comportamiento ético prescindiendo de las nociones de libertad, voluntad o autonomía humanas.

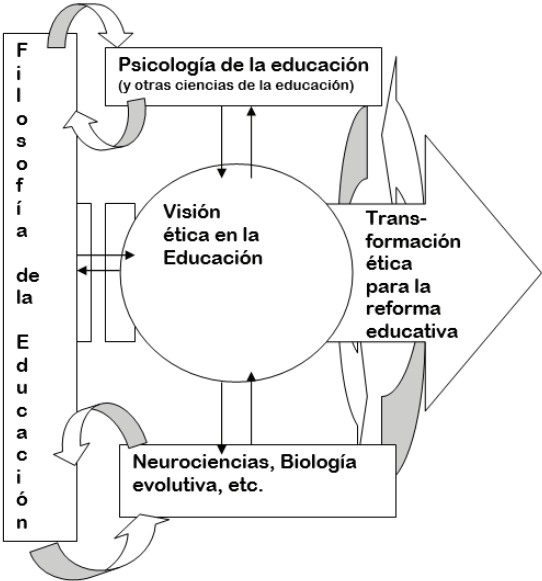
Si bien los estudios de corte psicológico han producido conocimientos muy sólidos sobre el modo en que los seres humanos llegan al juicio moral y a la decisión y modelos muy interesantes de desarrollo de estos procesos en el aula, es también cierto que la perspectiva psicológica por sí misma, puede explicar solamente un ángulo del problema ético y debería complementarse con la reflexión ética de carácter filosófico.

Por otra parte, si bien es encomiable que se desarrollen estudios en el campo de las “ciencias cognitivas” y la neurofisiología que aportan elementos para comprender la base biológica e incluso físico-química de nuestro ser estructuralmente morales, en la línea que ha trabajado Morin para volver a arraigar al sujeto humano y a su dimensión moral en el dinamismo de la vida, también es innegable que muchos de estos estudios llegan a conclusiones que absolutizan estos descubrimientos empíricos y generan visiones reduccionistas que impiden una comprensión más completa y compleja del ser humano como sujeto ético –tal como cuestiona críticamente también Morin en su obra–.

Llegamos aquí al punto que cuestiona Morin en el primer epígrafe de este capítulo y que nos sirve para plantear una primera línea necesaria para repensar el asunto ético en la educación. Se trata de generar la clara convicción en el sistema educativo impregnado de positivismo, de que los seres humanos “no somos seres que se puedan comprender solamente desde la Cosmología, la Física, la Biología y la Psicología”, que somos seres infinitamente más complejos, que tenemos una dimensión mental o espiritual que si bien está enraizada en los procesos cosmológicos, físicos, biológicos, químicos y psicológicos, no puede ser explicado única y exclusivamente desde estas perspectivas. Aunque existe una base empíricamente verificable de la dimensión ética del ser humano, la dimensión ética del ser humano no puede reducirse a procesos empíricamente verificables sin correr el riesgo de reducir, encerrar, degradar la humanidad de los seres humanos.

Esta es una primera conclusión muy clara que es necesario dejar asentada puesto que nos encontramos en un momento en que el campo de la educación, por su proceso de diferenciación y autonomización, se ha ido impregnando de positivismo y de mentalidad “cientificista” y tiene

muy arraigada la pretensión de que la Educación debe ser una “ciencia” en el sentido de dar cuenta de TODOS sus procesos mediante investigación empírica y de reducir lo educativo EXCLUSIVAMENTE a lo que puede ser verificado e investigado empíricamente. Subrayamos TODOS y EXCLUSIVAMENTE, puesto que es completamente válido y generador de progreso en el conocimiento educativo el impulso a la investigación empírica y el deseo de dar cuenta de muchos de sus procesos a través de investigación quasi-experimental o de investigación empírica de carácter cualitativo o interpretativo. Sin embargo, es necesario replantear el papel de la reflexión ética de carácter filosófico y ponerla en diálogo con este tipo de investigación y con los conocimientos generados por la psicología experimental y las neurociencias para poder realmente regenerar la visión ética que subyace y genera la educación que tenemos hoy en día. Replantear la visión ética de la educación tomando como base solamente el conocimiento producido por las disciplinas que son consideradas “objetivas” y “científicas” desde la visión simplificadora y reductora que ya se ha puesto en cuestión aquí, sería un esfuerzo prácticamente inútil, puesto que no generaría una reforma radical de las nociones básicas que sustentan a la educación y a la sociedad en los tiempos de crisis-cambio-globalización que hoy se viven.



Este primer eje de búsqueda que implica la articulación dialógica de las neurociencias, la psicología educativa y la reflexión ética de carácter filosófico es la que puede hacer que la ética recupere su rol central como generadora de horizontes de finalidad para la educación, pero en un sentido nuevo puesto que sería una ética filosófica enriquecida por el conocimiento científico y arraigada en lo profundo del dinamismo de la vida –no simplemente derivadora de normas a partir de principios universales ideales y abstractos– y que a su vez enriquecería el conocimiento científico en el terreno de lo moral.

Este proceso se hace más urgente aún, por la segunda dinámica que ha desplazado a la ética a un papel secundario en lo educativo y que es la dinámica de creciente decadencia a partir del “sesgo general del sentido común” que vive la sociedad actual. Este sesgo de la consciencia, como ya decíamos anteriormente, es el que impone como única forma válida de conocimiento y acción humana la del sentido común, es decir, la que se preocupa por lo particular y lo concreto, por lo inmediato y lo práctico, y que se sustenta en las percepciones subjetivas del sujeto respecto a la realidad que vive y a sus intereses de carácter urgente.

Esta segunda dinámica ha desplazado a la ética a un papel muy secundario o la ha eliminado de plano del proceso educativo, puesto que lo importante en la educación desde este punto de vista pragmático, no es lo que construya elementos en los educandos para “elegir y vivir una buena vida humana” sino lo que les capacite para “responder de manera práctica y útil” a las demandas que les presenta la realidad laboral, social, política o económica. De esta manera, la finalidad educativa que se impone poco a poco en el horizonte tecnocrático emergente es la del “éxito”, la del ser competitivo y “ganador” en una sociedad en la que solamente van a sobrevivir y a destacar los más fuertes y esto último quiere decir ahora, los más capacitados técnicamente, los que tengan acceso a la información y puedan resolver problemas prácticos con ella. La pregunta por el sentido –para qué– ha sido desplazada por la pregunta por la rentabilidad práctica –cuánto– y por la pregunta por la eficiencia técnica –cómo–, de manera que la educación ha olvidado su papel de “enseñar en qué consiste ser humano” o mejor dicho, ha cedido a la respuesta que se le impone que dice que ser humano es ser eficiente, competitivo y exitoso, no importa a qué precio, ni en qué condiciones humanas, ni con qué probabilidades de infelicidad.

“Lo más difícil en tiempos convulsionados
no es cumplir el deber, sino identificarlo”.

RIVAROL (En MORIN, 2005; 40).

De esta manera, como en tiempos convulsionados es difícil identificar el deber y en la confusión del mundo actual esta identificación resulta demasiado incierta y riesgosa, la educación ha ido haciendo a un lado la pregunta. Pero el principal deber es el deber de ser humano, el deber de humanizarse, tal como lo decía alguna vez Graham Greene; de manera que hacer a un lado la pregunta es hacer a un lado la búsqueda de lo que nos hace más humanos y hacerlo en la educación implica hacer a un lado el compromiso fundamental de “enseñarnos unos a otros en qué consiste ser humano”. En este contexto, encontramos a la educación preocupada por los medios y los recursos para su funcionamiento eficiente, pero eludiendo al máximo su compromiso de búsqueda permanente de las finalidades que le brinda la ética.

Por el otro lado, encontramos a los educandos preocupados por la estetización superficial de la vida –vivir de una manera agradable, “bonita”, cómoda- y no por la búsqueda ética que implica compromisos y, como afirma Morin, implica apuestas. Apuestas que hoy casi nadie está dispuesto a hacer, a pesar de que en lo profundo de su propia conciencia siga presente, queriendo fluir, el “desasido, desinteresado e irrestricto deseo de elegir”.

“El desafío de la complejidad del mundo contemporáneo
es un problema esencial del pensamiento, de la ética
y de la acción política”.
(MORIN, 2005; p. 155)

Es por ello que el desafío que se presenta al sistema educativo, pasa por una reorientación del pensamiento para poder generar una nueva perspectiva para comprender la ética y de ahí tiene que llegar a un replanteamiento estratégico de acción política que lleve a la búsqueda de transformación simultánea de los espíritus y de las estructuras.

Porque como señalábamos al inicio, la visión ética imperante –en la que se fundamenta esta presencia debilitada de lo ético en la educación– es una visión simplificadora, reductora, basada en códigos de conducta prestablecidos, es decir, una “ética de la ley” que se comunica de manera dogmática y totalmente acrítica a los educandos.

Esta visión ética no es operante para nuestros tiempos en los que como bien dice Patocka, “el porvenir está problematizado y lo estará para siempre” o como afirmaba Paul Valéry: “el futuro ya no es como antes era”. No existe un horizonte de certezas para la vida humana personal o social, no hay ya normas morales rígidas que todos acepten y que si se

siguen ciegamente puedan garantizar, si no una “buena vida humana”, al menos una vida más o menos estable y exenta de grandes crisis. El futuro está problematizado y la educación tendría que responder a esta problematización del mundo mediante una nueva visión ética que sea pertinente para los seres humanos de hoy y de mañana.

Esta nueva visión ética debe fundarse en la idea de Axelos citada en el tercer epígrafe de este apartado, es decir, debe concebir a la ética como una continua problemática, como una “creadora de problemas que nos obligan a pensar”. Sin embargo esto no es así en la ética que está presente en nuestros sistemas educativos. La ética que tenemos es una ética de respuestas, una ética de certezas, una ética de normas. La ética con la que contamos es la ética de los listados de “debes hacer esto” y “no debes hacer aquello” con la que los profesores, sin entender muchas veces los porqués, vamos tratando de adiestrar a nuestros estudiantes.

- Nuestra ética actual es simplificadora porque ve todo en términos de blanco y negro, de bueno y malo, en una visión maniqueísta que no corresponde a la complejidad de los problemas éticos actuales.
- Nuestra ética en la educación es reductora porque se basa en la lógica clásica y enseña que “hay que elegir siempre lo bueno –“los valores”– y rechazar o excluir lo malo –“los antivalores”–, cuando en la realidad lo que se nos presenta son conflictos entre valores distintos que hay que saber discernir y para ello, la lógica clásica resulta obsoleta.
- Nuestra ética en el campo educativo es rígida e inflexible. Habla de “valores universales, inmutables” aplicables a todo ser humano de cualquier cultura o tiempo histórico, aplicables sin matices y sin ninguna consideración contextual.
- Nuestra ética es una “ética de la rectitud” (Peter, 2000). Nos enseña que debemos siempre y bajo cualquier circunstancia actuar de determinada manera, siguiendo las reglas, las normas morales que nos han enseñado, aplicando los principios aún por encima de lo humano, sin perdonar el error, la ceguera o la desviación que son totalmente humanas.
- Nuestra ética es excluyente y cerrada –hasta chauvinista–, nos enseña que los valores verdaderos son los nuestros, los de nuestra cultura, los de nuestra nación, los de nuestra raza, los de nuestro hemisferio, los de nuestra religión y que todos los demás están equivocados.

- Nuestra ética vigente en la educación es además una ética abstracta, -sí, aún la que se sustenta en el modelo de Kohlberg que es un modelo sustentado en Kant- puesto que se sustenta en “principios éticos universales” que se convierten en imperativos categóricos, en exigencias universales abstractas puesto que no tienen relación ni cambian con el contexto.
- -Nuestra ética es ahistórica, puesto que sostiene que lo moral no cambia con las épocas, “que el ser humano siempre es el mismo”, que los valores siguen siendo los mismos “aunque algunas civilizaciones del pasado no los hayan descubierto”.
- -Nuestra ética es una ética racionalista, puesto que nos enseña que hay que vivir conforme a lo que racionalmente se considera valioso, evitando al máximo dejarnos llevar por lo que sentimos, puesto que lo que sentimos “normalmente tenderá al mal”.

Finalmente,

- -Nuestra ética es una ética de contenidos, una ética que se enseña como se enseñan las matemáticas o la historia. Una ética que se sustenta en que tenemos que aprender ciertos valores y aplicarlos después, sin mucha claridad de las razones, ni mucho menos de aquellas preguntas (Melchin, 1996) que los originaron. La escuela nos enseña a vivir “con las respuestas correctas” no importa si nuestras preguntas están equivocadas.

La complejidad como perspectiva -de mirada- y la humanización como cambio de horizonte aportan los elementos necesarios para efectuar el viraje que trans-forme nuestra ética en la educación para ponerla al día y hacer que vuelva por un lado a tener su papel central en el proceso educativo, y por otro, a responder a los retos que el mundo presenta a los seres humanos a partir de la nueva realidad de incertidumbre en que vivimos.

4.1.1. Complejidad: El cambio de perspectiva de la ética en la educación.

“El futuro se llama incertidumbre”.
(MORIN, 2001; p. 79)

El primer cambio que se requiere para que nuestra ética en la educación pueda “estar a la altura de nuestros tiempos” es el cambio de perspectiva desde una visión simplificadora y reductora hacia una visión de complejidad. Este cambio parte de la realidad de incertidumbre que impera hoy

en el mundo humano y se expresa básicamente en dos grandes líneas que son: la línea que va de la visión del proceso moral en el ser humano como una actividad simple –que puede llevar a la afirmación ingenua de la libertad absoluta o a la negación absoluta de la libertad– y por otra parte, la línea que va de la consideración del proceso moral como una disyunción que obliga a optar: bien O mal, hacia una perspectiva en la que se concibe con claridad que los problemas morales que la realidad nos presenta son problemas complejos y multidimensionales donde existen conflictos entre valores distintos y que como dice Lonergan, “el bien no está separado del mal”.

La primera línea de cambio de perspectiva parte de la constatación de que la ética imperante en la educación sigue estando sustentada en la visión dualista que divide al ser humano de acuerdo a la llamada “Psicología de facultades” en: inteligencia y voluntad. Esta perspectiva imperante concibe el acto de decisión moral como un acto de la voluntad que tiene que ser regido por la inteligencia para escoger lo bueno sobre lo malo. Si por el contrario, la voluntad se rige por los sentimientos o los “apetitos” naturales humanos, dejando al margen la razón, tenderá a elegir equivocadamente, a escoger lo que no es valioso. La decisión que se tiene que tomar es siempre presentada como una opción entre “un valor” y un “antivalor”, es decir, es una decisión que requiere una lógica disyuntiva simple para ser tomada: se elige uno O el otro. Si la razón controla a la voluntad, se tenderá a elegir el valor, si no lo hace, se tenderá a elegir el “antivalor”.

Esta perspectiva simplificadora se basa como ya hemos dicho, en una inadecuada prolongación de la analogía errónea entre conocimiento y visión. De acuerdo con esta perspectiva, la decisión humana tiene que darse a partir del “descubrimiento” o la “percepción” del valor que se encuentra “ahí, afuera, ahora” en la realidad. El problema de la decisión consiste entonces en ser capaces de ver el valor, que existe de manera totalmente independiente de nosotros.

Sin embargo, ya hemos visto con Morin y con Lonergan que el decidir humano es mucho más complejo pues no se trata de una actividad sino de un proceso multidimensional y no puede ser resuelto por una lógica de disyunción simple, puesto que los problemas morales no se presentan de manera simple en la realidad sino de manera compleja.

El primer cambio de perspectiva nos llevaría entonces a una ética en la educación que reconociera que el sujeto humano valora y decide de acuerdo a una combinación de “obligaciones” –egocéntrica, genocéntrica, sociocéntrica, antropocéntrica– que lo ponen en tensión entre lo que más

conviene a sí mismo, lo que conviene según su herencia y la honra a sus antepasados y a su cultura, lo que conviene más a la sociedad en la que vive y lo que conviene a la especie humana como un todo. De esta manera, todas las decisiones morales implican una articulación de todas estas obligaciones morales que tienen que ser sopesadas por el sujeto.

Por otra parte, el cambio de perspectiva tendría que llevarnos a una ética en la educación que reconociera la complejidad del proceso de deliberación y decisión que implica todo un “esquema de operaciones recurrentes y relacionadas entre sí que producen resultados acumulativos y progresivos” y que integra la experiencia sensitiva, la comprensión inteligente, la reflexión crítica y la valoración y decisión existencial. Reconocer que en este proceso no es posible separar lo afectivo y lo intelectual, o la voluntad y la inteligencia y que además el asunto de los sentimientos es también complejo puesto que existen distintos tipos de sentimientos. En este último ámbito, el reconocimiento de que el acto de intelección deliberativa es predominantemente afectivo, tiene una relevancia fundamental para el proceso educativo pues implicará un giro radical del racionalismo imperante –que está incluso presente en la perspectiva de “razonamiento moral” de Kohlberg que es la más avanzada de las perspectivas metodológicas en uso– para pasar a una valoración central del proceso de educación emocional.

Aceptar esta visión compleja del proceso de decisión humana, llevará a múltiples cambios de perspectiva en distintos ámbitos del proceso educativo, que se expresarán en la transformación de los rasgos que señalábamos anteriormente como propios de “nuestra ética educativa”:

- Se tendrá que convertir en una ética flexible, que reconozca los elementos de contexto en cada valoración y decisión humana.
- Tendrá que pasar a ser una ética incluyente y abierta, pues reconocerá la multiplicidad posible de perspectivas de valoración y decisión de acuerdo a las distintas realidades personales, sociales, culturales, nacionales, etc.
- Se convertirá en una ética concreta y de lo concreto, dando su justo lugar a los llamados “principios éticos universales” como formulaciones más o menos inteligentes y pertinentes sobre lo que se puede considerar de manera abstracta como humanamente bueno, pero no como criterio último de decisión en situaciones concretas.

- Se tendrá que volver una ética histórica, que reconozca el dinamismo del bien humano y la incesante evolución de nuestra comprensión sobre el bien humano.
- Se convertirá también en una ética humana integral, dejando de lado el racionalismo que mutila y reconociendo el papel de lo afectivo –e incluso de lo pulsional– en el proceso de decisión ética.
- Por último, se convertirá en una ética de estructuras y de operaciones y no en una ética de contenidos. Se ocupará de estudiar y analizar permanentemente la estructura de operaciones humanas que llevan al decidir, más que los productos que se desprenden de estas operaciones como formulaciones valorales específicas.

De ética simplificadora	A ética compleja
Maniquea: Blanco y negro, bueno y malo.	Multidimensionalidad, conflictos entre valores, bien no separado del mal
Basada en lógica clásica y disyuntiva: “valor vs. antivalor”	Más allá de la lógica clásica: necesidad de matices de vista
Rígida e inflexible: “valores absolutos e inmutables”	Flexible, dinámica: los valores cambian
Ética de la rectitud: seguimiento ciego de reglas	Ética de la comprensión y de la compasión
Excluyente y cerrada: los valores verdaderos son los propios	Incluyente y abierta: reconoce la diversidad de valores
Ahistórica: El ser humano es el mismo	Histórica: el ser humano es dinámico
Racionalista: Razón sobre voluntad	Integral: Valora toda la persona (dimensión intelectual y afectiva)
De contenidos: qué valores...	De estructura: Qué operaciones...

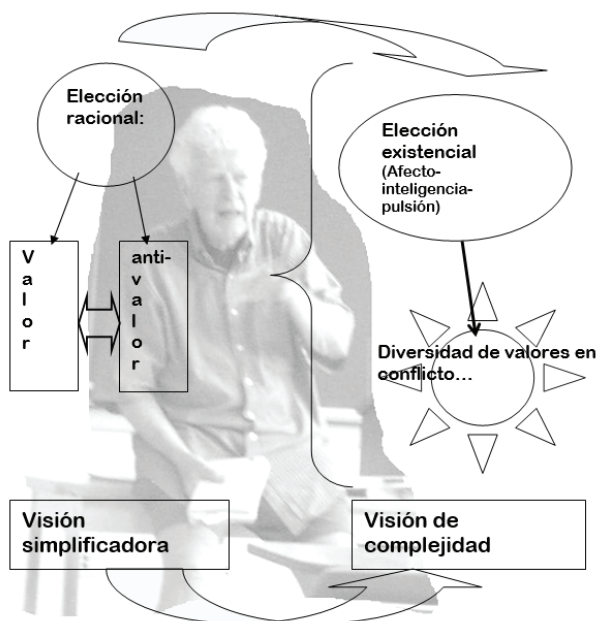
Este último cambio representa una auténtica reorientación total de la visión ética en la educación, representa el paso de una ética centrada en contenidos, que se ocupa de estar todo el tiempo analizando qué valores son los que hay que promover y cómo entenderlos, para moverse hacia una ética que se centre en lo fundante del proceso ético, en la estructura moral del ser humano y en sus exigencias normativas, así como en las estrategias educativas que pueden ser más eficaces para promover el autoanálisis de esta estructura en cada educando y el proceso de crecimiento en autenticidad de ellos en el ejercicio de esta estructura de su propia consciencia.

Este paso llevará necesariamente a la apertura hacia la búsqueda de una ética planetaria, puesto que el movimiento desde la ética de contenidos hacia la ética de estructura de operaciones, implica un movimiento desde una perspectiva cultural determinada hacia una búsqueda transcultural incluyente y dialogante, donde se acepta la diversidad de valores y decisiones éticas y se pone en el centro la preocupación por la autenticidad humana de estas valoraciones y decisiones. La construcción de una ética planetaria, de una ética común a todos los seres humanos, como decíamos al cerrar el capítulo anterior, tendrá que estar sustentada en lo fundante y verdaderamente universal que es la estructura de la consciencia intencional y sus exigencias normativas más allá de los productos del ejercicio de la misma, que son múltiples y muy variados.

Por otra parte, el cambio de la visión simplificadora y reductora en lo referente a los dilemas éticos que nos presenta la realidad, pasando de la visión de una simple elección entre valor y antivalor a la perspectiva de problemas que presentan conflictos entre valores, se hace necesaria para superar una visión maniqueísta de la realidad que lleva a ver el mundo en blanco y negro absolutos –lo cual no es concordante con lo que pasa en la realidad humana– y para construir una ética de la comprensión más que una ética del “ajusticiamiento” y de la condena del otro.

Este cambio conlleva además un cambio en la manera de abordar los problemas éticos, que hace necesaria la integración dialógica de las distintas disciplinas para poder analizar dilemas éticos que se están presentando en la realidad actual –los problemas relativos al genoma humano, al aborto, la eutanasia, el desarrollo sustentable, los productos transgénicos, los llamados “derechos de los animales”, etc.– y que necesitan de los conocimientos articulados de diferentes ciencias y de la reflexión filosófica para poder abordarse con pertinencia y aproximarse a juicios de valor más o menos válidos.

“...el profesor de filosofía debería aportar su poder reflexivo e interrogativo sobre los conocimientos científicos, tanto como sobre la literatura y la poesía, y a la sazón alimentarse de ciencias y literatura”.
(MORIN, 2000; p. 28)



4.1.2. Humanización: El cambio de horizonte de la ética en la educación

“Pero la educación puede ayudar a ser mejor,
y si no dichosos, enseñarnos a asumir
la parte prosaica y vivir la parte poética de
nuestras vidas”.
(MORIN, 2000; p. 12)

“Si se apela simplemente a lo inmutable,
entonces se apela a lo que vale igualmente para
la educación de los primitivos, de los antiguos egipcios,
de los griegos y los romanos, de los hombres medievales
y renacentistas, de la gente de la Ilustración del siglo XVIII
y de la gente de hoy. Esto no es enfrentar el reto. Eso
fundamenta una educación abstracta para seres
humanos abstractos”.
(LONERGAN, 1998; p. 34)

Buena parte del problema del desplazamiento de la ética en la educación hacia un sitio secundario e irrelevante tiene que ver con que las visiones

éticas tradicionales fueron progresivamente volviéndose anacrónicas y dejando de responder al reto fundamental que la realidad contemporánea les plantea. Apelando simplemente a lo inmutable, a “los valores eternos”, a la “esencia humana que no cambia”, a las “normas morales que establecen con absoluta certeza lo que está bien y lo que está mal”, se apartaron de la vida humana concreta inmersa en el mar de incertidumbre del presente y se conservaron solamente como letra muerta en los códigos deontológicos de las profesiones, en los idearios institucionales, en las declaraciones oficiales de las escuelas y universidades. Estas visiones tradicionales, que hemos tratado de caracterizar sintéticamente líneas arriba, se mantienen hoy como fundamento de una “educación abstracta para seres humanos abstractos”, útil en el discurso pero totalmente irrelevante en la tarea de ayudar a los seres humanos que se educan, a los estudiantes concretos del siglo XXI “a ser mejores”, a “asumir la parte prosaica y vivir la parte poética” de sus vidas.

Una visión ética como la que sigue imperando en la mayoría de las instituciones educativas y en las conciencias de los educadores y administradores de la educación es una visión que precisamente por ser abstracta, resulta inoperante en la práctica y deshumanizante en sus planteamientos. “El bien siempre es concreto, pero las definiciones son abstractas” dice Lonergan en una cita que sustenta su visión ética, “el ser humano está siempre sujeto al error y la ilusión” repite Morin en muchos pasajes de su obra. Sin embargo, nuestra ética en la educación sigue siendo una ética de normas abstractas, de reglas de comportamiento que no pueden por ello, ser significativas para los seres humanos concretos que diariamente frecuentan las aulas. Esto genera una especie de vivencia esquizofrénica del proceso educativo en la que están por un lado las normas, los discursos éticos, los rituales “formativos en valores” a los que “formalmente” se obedece, pero por otro lado, en otra dirección completamente distinta se encuentra “la vida real” de los educadores y los educandos, la existencia verdadera y concreta de los padres de familia y de la sociedad entera.

Es necesario entonces impulsar, al mismo tiempo que el cambio de perspectiva –de la simplificación a la complejidad–, un cambio de horizonte de la ética en la educación, para que la ética vuelva a ser significativa para los seres humanos, para que se vuelva una ética humana y humanizante que responda eficazmente al reto de ayudar a los educandos –y también a los educadores, a los administradores educativos, a las familias, a la sociedad– a vivir mejor, a ser mejores, “si no dichosos...” al menos asumiendo responsablemente la parte prosaica y la parte poética de

sus vidas y viviendo ambas partes con una “alta moral”, con un “deseo de vivir” renovado y dinámico.

La humanización de nuestra ética educativa tiene como condición fundamental este paso de lo abstracto a lo concreto, de un centramiento o enfoque en las normas a un centramiento o enfoque en el sujeto humano y en su proceso de decisión. Esto no significa el paso de una ética dogmática a una ética relativista, puesto que al decir “centramiento en el sujeto humano” no estamos significando un movimiento pendular desde reglas inflexibles que se tienen que acatar ciegamente hacia lo que cada sujeto quiera espontáneamente asumir como modo de comportamiento. El cambio no es desde el dogmatismo hacia el relativismo sino desde el dogmatismo hacia el nuevo humanismo que se deriva de la comprensión y aceptación de las visiones de Lonergan y Morin respecto a la ética. Esto significa un movimiento serio desde el meramente aparente cumplimiento de reglas y normas morales que muchas veces ni siquiera se comprenden o se ven como absurdas, hacia un compromiso real, responsable, solidario con la búsqueda atenta, inteligente, razonable y responsable de lo que es “realmente valioso” –que no es lo mismo que lo que a cada uno se le antoje por ser más cómodo– para construir una buena vida humana para sí mismo y para los demás.

De lo abstracto: un código moral rígido y estático, a lo concreto: un dinamismo humano presente en cada uno de nosotros y una necesidad de continuar el proceso de hominización mediante el esfuerzo hacia la humanización que implica la triunidad individuo-sociedad-especie, es decir, que implica que al salvarme yo, al humanizarme, estoy salvando y humanizando a la sociedad y a la especie y al salvar y humanizar a la sociedad y a la especie me estoy salvando y humanizando yo.

De este paso fundamental de lo abstracto a lo concreto se derivan cambios fundamentales de la ética en la educación tales como:

- El paso de la visión de perfección a la de imperfección
- El paso de la ética de la ley a la de la realización humana
- El paso de la visión del mundo en blanco-negro (bueno-malo), a la visión matizada en grises (presencia simultánea de bien-mal en todo)
- El paso de la ética del “ajusticiamiento” y la condena del otro, a la ética de la comprensión, la justicia y la compasión.
- El paso de la visión dialéctica a la visión dialógica en la búsqueda de valor

- El paso de la dinámica moral deber-indiferencia a la dinámica moral querer-compromiso.

La visión de la ética como concreta y centrada en el dinamismo del sujeto humano como valor originante implica asumir con toda conciencia la imperfección y la limitación de todas las personas, la imposibilidad de perfección moral y la deshumanización que implica el establecimiento de la meta de perfección como finalidad de la búsqueda ética. El ser humano, dice Peter (2000) es “indigente”, es “errante” —comete errores constantemente, está de viaje en la vida y en el mundo— y está profundamente necesitado del otro para poder ser humano. La humanización a la que lleva una ética concreta no es de ninguna manera perfección. Es un camino siempre limitado, lleno de obstáculos y de posibilidades de error y de ceguera moral, pero lleno también de posibilidades de arrepentimiento y rectificación. El camino moral del ser humano es un camino que supone el esfuerzo diario por ser “un poco más humano”, lo cual significa ser “un poco mejor, pero imperfecto”. Sin embargo la escuela y los educadores están centrados y orientados por el perfeccionismo, premian a quien aparentemente no comete errores —que es generalmente quien obedece ciegamente (“el que obedece no se equivoca”)— y castigan severamente a los imperfectos, a los que caen en el error o actúan equivocadamente. Por ello este cambio implicará toda una reorientación de la consciencia de los educadores y de la organización escolar.

El paso de la abstracción a la concreción en la ética implica también un cambio importante que llevará a centrarse en lo moral como un proceso de mejoramiento y realización personal de los educandos y no como un proceso de cumplimiento ciego de la ley. Esto no quiere decir que se tengan que eliminar los reglamentos o las normas o que se tenga que desobedecer sus contenidos, lo que significa es que la visión central, el foco de preocupación educativa no será el cumplimiento de la ley por la ley sino de qué manera la formación que se brinda en la institución puede ayudar a “ser mejor persona” al educando y a apoyarlo a generar un compromiso para que ese ser mejor persona colabore a construir una mejor sociedad y con ello, a una mejora de la especie humana. ¿Qué es lo más formativo humanamente hablando? esta debe ser la pregunta central ante cualquier comportamiento o conflicto moral en la escuela y no la aplicación acrítica del reglamento o de la voluntad muchas veces visceral de quien toma las decisiones. La institución educativa se convertirá entonces no en un lugar donde se inculcan una serie de “debes hacer esto” o

“no debes hacer aquello” sino en un ambiente que contagia humanidad y búsqueda de bien humano.

La visión de imperfección humana y la visión de concreción del bien humano, conlleva la convicción de que el mundo no es blanco y negro, no está dividido entre buenos y malos, sino que está constituido por seres humanos con errores y aciertos, que algunos individuos o grupos tienden más a actuar negativamente y otros individuos y grupos a hacerlo más positiva o constructivamente desde el punto de vista moral, pero que siempre está ligado el bien con el mal y que en las mejores situaciones puede haber elementos destructivos y en las peores miserias humanas puede haber algo de bien. Esto tiene implicaciones muy serias y profundas en la educación. Si miramos simplemente la enseñanza de la Historia en las instituciones, veremos que se trata de una exposición de hechos y personajes donde existen siempre “los buenos” que luchan contra “los malos”, en un proceso donde generalmente ganan “los buenos” —no porque el bien siempre se imponga al mal, sino porque la historia la escriben los vencedores como han señalado ya muchos historiadores contemporáneos— y pierden “los malos”. Los héroes son personajes abstractos, alejados totalmente de su humanidad, dotados solamente de virtudes, mientras que los “villanos” de la historia son siempre seres abstractamente perversos, llenos de defectos y sin ningún rasgo humano. Este es simplemente un ejemplo de muchas otras cosas que se verían radicalmente transformadas en la educación si se cambiara la perspectiva ética imperante. La educación cívica, la formación en las ciencias, la educación de la sexualidad, los rituales y ceremonias escolares, etc. son elementos que tendrían que transformarse si cambiara la visión ética en la educación.

La transformación educativa a partir del cambio de la ética en la educación, se vería también reflejada en un paso fundamental de la ética del ajusticiamiento y la condena al otro en la que se enmarca gran parte de la práctica educativa cotidiana hacia una ética de la comprensión, la justicia y la compasión. Porque desafortunadamente en muchas de las prácticas educativas actuales sigue imperando la “violencia simbólica” y una visión de condena a priori del otro —generalmente del estudiante, pero también del profesor, del compañero, etc.— que más que justicia cuando existe un mal comportamiento lleva al “ajusticiamiento”, al castigo que daña pero no resuelve el problema ni deja algún aprendizaje en quien cometió una falta. Se requiere una ética concreta centrada en el sujeto para poder tener una visión diferente que piense en términos de comprensión humana aún ante las faltas graves y que actúe no para ajusticiar sino para hacer justicia, es decir, para volver a ajustar la situación humana que se ha desajustado

con alguna falta, planteando las sanciones con perspectiva de compasión hacia el otro. Esto implica la necesidad de promover el perdón, que como bien dice Morin, no tiene que estar condicionado al arrepentimiento, sino que incluso al ser otorgado, puede promoverlo.

La compasión, dice Marina (2004) no es simplemente un sentimiento, sino un hábito operativo, un modo habitual de proceder que es sustento de la solidaridad puesto que implica “sentirme afectado por el dolor del otro”. Mucho trabajo educativo habría que hacer para desarrollar la compasión, que aunque parezca paradójico, no reduce las propias posibilidades de felicidad, sino que al comprometernos en una “lucha mancomunada contra el dolor”, en la resistencia frente a la crueldad del mundo y de la vida, puede hacernos realmente más felices.

La transición llevaría también al cambio de una visión dialéctica en la que se busca siempre el error en la posición contraria a la propia o en los valores diferentes a los propios, a una visión dialógica que asuma plenamente la idea de Bohr de que “lo contrario de una verdad profunda es otra verdad profunda” y trate con honestidad y apertura, de buscar la verdad profunda que se encuentra en los valores de la persona o de la cultura ajena, para hacer realidad plena y explícita el que “todo lo que somos como humanos, lo somos entre todos”.

La consecuencia de este viraje de la ética en la educación, sería sin duda el cambio de la dinámica moral deber-indiferencia en la que se encuentran sumidas muchas de las instituciones educativas y muchos educadores y educandos, por la dinámica moral querer-compromiso. Como decíamos líneas arriba, el aferrarse a la visión ética tradicional, abstracta y dogmática en la escuela hace que los sujetos se comporten de tal modo que obedecen formalmente las reglas –deber- pero viven en una total indiferencia hacia el crecimiento moral puesto que estas reglas no les dicen nada a sus vidas. Se da el caso inclusive de que puedan aprenderse de memoria, entender incluso y repetir los valores que les enseñan en sus clases de educación ética y que sin embargo, no sientan afectivamente ninguna liga con estos valores. La introducción de una ética concreta y centrada en los sujetos llevaría hacia un cambio en la dinámica que centraría la formación moral en la educación del “querer” y no en el deber y a partir de ese querer, generaría por contagio y convencimiento, un auténtico y profundo compromiso moral por el crecimiento personal y el crecimiento de la comunidad educativa.

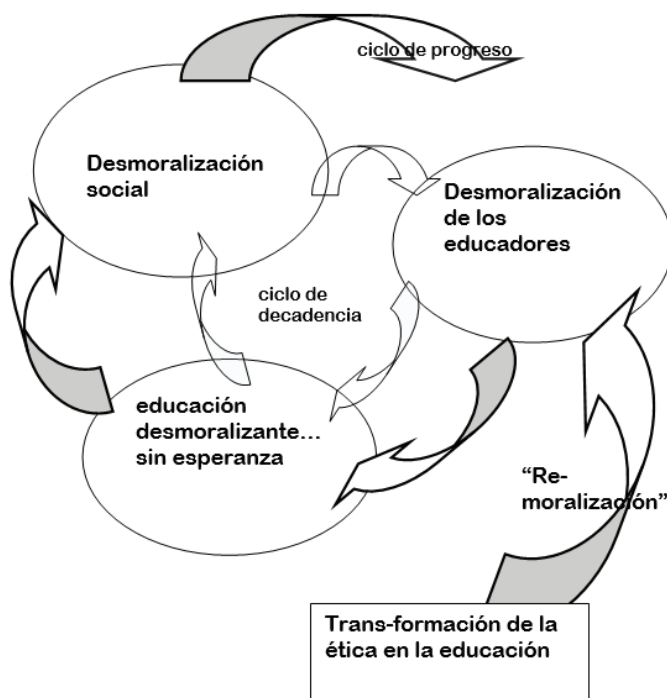
La desmoralización es el mayor mal que ocurre hoy en día en las sociedades y es también, por ende, el mayor mal que ocurre en las escuelas. No tenemos en realidad escuelas o educandos inmorales sino escuelas y

educandos con un grado tremendo de desmoralización, es decir, con un bajísimo deseo de vivir una buena vida humana, con una desmotivación enorme hacia cualquier cuestión que implique la construcción del bien humano, porque el modo en que les es presentado este asunto no implica el menor reto por ser totalmente abstracto, no tiene la menor relación con sus vidas porque está centrado en lo inmutable y no en lo que están viviendo a diario y está totalmente alejado de sus intereses y preocupaciones afectivas, que son las decisivas en el asunto moral, como ya hemos expuesto a partir de Lonergan.

De manera que es esencial el cambio de la ética en la educación que aquí se propone, puesto que de la humanización de la visión ética que opera en el fundamento del sistema educativo dependerá que el horizonte de finalidades sobre el que se sustenta nuestra educación vuelva a ser un horizonte que tienda hacia la humanización, es decir, que ponga nuevamente en alto el “deseo de vivir” y que combata la desmoralización con la apuesta por una “alta moral”.

“La misión del educador
es la organización de la esperanza”
XABIER GOROSTIAGA S.J.

La lucha contra la desmoralización social no puede ser dada sino con esperanza, pero con esperanza organizada e inteligente, con esperanza que proponga estrategias y que contagie de “deseo de vivir humanamente”, que “levante la moral”. Esta es la tarea fundamental de la educación, que solamente podrá ser asumida y ejercida eficazmente si se hace a partir de la trans-formación radical de la perspectiva ética imperante. La misión del educador es la organización de la esperanza y esta es la tarea de la auténtica ética en la educación. Porque la organización de la esperanza por parte de los educadores solamente será probable si ellos recuperan la esperanza y salen de su propio proceso de desmoralización que se deriva de la misma confusión y crisis que se vive en la sociedad, que establece un círculo vicioso que tiene que ser roto por el lado educativo mediante el trabajo de reinserción de una visión ética trans-formada que los haga redescubrir la importancia fundamental de su misión en el proyecto de humanización urgente en los tiempos de crisis que vivimos.



4.2. Repensar la educación ética.

"Somos de la materia de la que están hechos los sueños".
SHAKESPEARE (En MORIN, 2003; p. 295)

"Mientras el muy ilustre Herr Professor explica todo lo que existe, ha olvidado por distracción cómo se llama él mismo, que es un hombre, simplemente un hombre".
S. KIERKEGAARD (En MORIN, 1997; 23)

Así como hay que repensar la ética en la educación, hay también que repensar la educación ética. Esta segunda trans-formación tiene que ser un producto de la primera, puesto que si no cambia la visión y el papel de la ética en la educación, será imposible el cambio de la educación ética, puesto que cualquier modificación en este rubro seguirá siendo producto de la visión tradicional simplificadora. De manera que la promoción de

la trans-formación del papel, la perspectiva y el horizonte de la ética en la educación, tendrán que surgir propuestas de trans-formación profunda de la educación ética.

El primer reto sin duda es pensar y operar estrategias que puedan volver a contagiar a los estudiantes de una “alta moral”, de un “alto deseo de vivir” que es el ingrediente sustancial para la búsqueda ética. Volver a convencer no solamente a nivel intelectual sino existencialmente a los estudiantes de que el ser humano es “de la materia de la que están hechos los sueños” y que aunque de esta materia han surgido pesadillas que nos tienen como especie al borde de la extinción y sumidos en la desesperanza, también de ella han surgido grandes sueños y grandes soñadores que han construido elementos que enalancen a la especie humana y que la realidad no actual no es solamente la del peligro de autodestrucción sino también la de la oportunidad de salir juntos, con una mayor conciencia planetaria, de la edad de hierro, del ciclo amplio de decadencia en el que nos encontramos. Esta no es una tarea fácil, sobre todo si no ocurre el cambio que puede romper el círculo vicioso de desmoralización social-desmoralización de los educadores-educación desmoralizante. Pero si logramos cambiar la visión de la ética en la educación y podemos volver a poner el asunto ético como el eje del que se desprendan las finalidades educativas, esta tarea puede empezar a hacerse probable.

Para ello, es necesario un cambio, una conversión moral en los educadores, para que vuelvan a cobrar conciencia de que son hombres, “simplemente hombres” y que están insertos en esta aventura, que es un compromiso irrenunciable asumirla y que son corresponsables del destino humano, invitados a la construcción de la reforma del pensamiento, de la reforma del espíritu, de la reforma de la vida que hoy requiere la humanidad en este planeta.

Dejar el rol del docente abstracto, el que “lo tiene que saber todo” y “no puede equivocarse”, dejar el papel de técnicos altamente especializados en el conocimiento de una o varias disciplinas para ponerse en el sitio de un ser humano como todos, un ser humano igual que sus educandos, enfrentando el mismo reto que ellos en el mundo marcado por la incertidumbre; este es un paso imprescindible para aspirar a una trans-formación de la educación ética. Porque el testimonio del educador, el modo en que vive su vida humana más allá de su papel como facilitador de aprendizajes, es fundamental para una educación ética integral y profunda. “Lo que haces habla tan fuerte que no puedo escuchar lo que dices”, dice un proverbio antiguo de una tribu de indios norteamericanos. En el campo educativo, por más que digamos cosas y enseñemos valores,

lo que hacemos hablará más fuerte e impedirá que nuestros discursos sean escuchados. Si el educador no asume plenamente su condición humana, si no se contagia de la nueva visión ética que hemos planteado y recupera su deseo de vivir humanamente, su “alta moral”, no podrá colaborar en la educación ética que el mundo necesita. Se necesitan educadores con alta moral y deseosos de contagiar de humanidad a las futuras generaciones. Incluso más allá de los conocimientos sobre ciertos temas, este rubro debería ser evaluado como parte del perfil de ingreso de todo educador al trabajo en las aulas o en las instituciones educativas.

“Es un deber importante de la educación, armar
a cada uno en el combate vital para la lucidez”
(MORIN, 2001; p. 33)

“Allí donde no existe amor no hay más
que problemas de carrera, de dinero para
el profesor, de fastidio para el discípulo”.
(MORIN, 2000; p. 132)

A partir de esta alta moral de los educadores se podría iniciar el cambio en la educación ética para este cambio de época. Una meta básica sería generar estrategias para brindar a los estudiantes herramientas para “el combate vital para la lucidez”, herramientas de autoanálisis, de capacidad autocrítica, de revisión continua de lo que piensan y sienten a la luz de lo que otros piensan y sienten, de consciencia introspectiva sobre el modo en que toman sus decisiones y hacen sus valoraciones, de trabajo interior para generar comprensión y compasión hacia sus propios errores morales y hacia los de los demás, de desarrollo de la capacidad de perdón.

Para ello es fundamental generar un ambiente de aceptación incondicional de todas las personas, un ambiente de inclusión sustentado en el amor humano auténtico. En algún otro trabajo he citado la frase del maestro Edmundo O’Gorman: “La docencia es un acto de amor y si no lo es, es pura pedertería”. Esto es cierto hoy más que nunca y digno de reflexión sobre todo en el ámbito de la transformación requerida en la educación ética. Morin señala también la importancia fundamental del amor como una “arma” fundamental de los humanos para la resistencia a la crueldad del mundo y de la vida. La transformación de la educación ética pasa por generar ambientes, presencias y encuentros amorosos en

todas las oportunidades posibles dentro del proceso educativo.⁷⁰ Lo anterior no significa la invitación a exaltar y sobredimensionar la sensibilidad espontánea dentro de la educación. El amor no es meramente un sentimiento espontáneo, empírico, no intencional, sino una respuesta intencional al valor, un sentimiento propio del cuarto nivel de consciencia. Por lo tanto, la generación de ambientes, presencias o encuentros sustentados en el amor humano no es la implantación de una educación sensiblera o cursi sino la exigencia profunda de actuación desde la respuesta a la captación afectiva del valor de todo ser humano y de la relevancia del proceso de humanización individual y colectiva.

Esta combinación de ambientes, presencias –básicamente de educadores significativos- y encuentros –con lo mejor de la herencia de la humanidad- sustentados en el amor humano auténtico, irá forjando en los educandos una sana “cultura psíquica”, que como veíamos con Morin es indispensable para la generación de una autoética que abra al sujeto hacia la socioética y la antropolítica necesarias para enfrentar con ánimo humanizante la incertidumbre de los tiempos de crisis de fundamentos éticos en que hoy se vive.

La educación ética requerida es precisamente la que supera el individualismo aislante que es característico de la sociedad del mercado y el consumo globalizado actual, para forjar una sana individualidad vinculante, abierta a los demás, que conjugue adecuadamente el deber egocéntrico con el deber genocéntrico, el deber sociocéntrico y el deber antropocéntrico generando un proyecto de vida autónomo pero plenamente inserto en la realidad del mundo y en el devenir de la humanidad como aventura común.

Para ello es necesario plantear un proceso de educación ética que sea al mismo tiempo que educación personal y generación de sana cultura psíquica, educación ciudadana, formación cívica que trascienda los simples formalismos o la mera enseñanza de contenidos como legislación o símbolos patrios y que procure el surgimiento –por contagio y testimonio, por encuentro y por ambiente- de una conciencia de la vinculación de cada educando con su sociedad, una clara conciencia de su ser sociales, de su estructura individuo-sociedad inseparable. Pero esta educación ciudadana debe hacerse desde una visión planetaria, desde una perspectiva de formación de ciudadanos del mundo que sin dejar de educar en el sentido profundo de patria, desarrolle al mismo tiempo la visión de Tierra-Patria.

70 Esta idea de la educación como conjunción de ambientes, presencias y encuentros ha sido desarrollada en otra obra. López-Calva (2006-2).

El fondo de esta educación sería el convencimiento –contra lo que normalmente sucede en nuestros ambientes educativos– de que el contacto y la influencia mutua entre culturas diversas no es necesariamente un elemento que desnacionaliza o destruye la propia visión cultural y el sentido de patria sino que por el contrario, la enriquece y la desarrolla. Una visión de identidad nacional que sea dinámica e histórica y abierta, que trascienda la cerrazón y el temor que caen en el chauvinismo, que rompa con los esencialismos –propios de la ética tradicional– que conciben lo nacional como inmutable y estático y que asuma plenamente lo que plantea Carlos Fuentes respecto a que una cultura que no se abre al contacto con otras culturas y que no se deja modificar por ellas, es una cultura que tiende a desaparecer.

De esta manera, la autoética de la sana cultura psíquica y la buena educación emocional, sumada a la socioética de una formación cívica dinámica y abierta, se complementará con una antropológica que genere una conciencia clara de Tierra-Patria, de ciudadanía terrestre, de compromiso con el destino de la humanidad toda.

Para lograr esta triple educación auto-socio-antropo-ética-cívica, que genere un compromiso de responsabilidad personal, de responsabilidad social y de responsabilidad humana planetaria, es necesario que se procure una formación de los educadores que vaya en el mismo sentido. “El nacionalismo es una enfermedad que se cura viajando” decía irónicamente Machado y en este sentido, si bien no es estrictamente que los educadores viajen físicamente para formar su conciencia planetaria, sí es indispensable que su formación rompa con los viejos y cerrados cartabones de un nacionalismo cerrado, que respondía a otros tiempos y que era muchas veces fruto de una intencionalidad política concreta. Nociones como las de independencia, soberanía nacional, estados nacionales, patriotismo, etc. tendrían que ser revisadas críticamente a la luz de la exigencia de construcción de una sociedad-mundo y de una ética planetaria surgidas del proceso de globalización actual. Esta revisión crítica tendría que tener como fruto no la destrucción o el rechazo a estos conceptos sino la profunda resignificación que los vuelva a hacer verdaderamente significativos y pertinentes, que los “ponga a la altura de los tiempos”.

“...la finalidad de nuestra escuela...consistiría...
en enseñarle (al pueblo) a repensar lo pensado,
a desaber lo sabido y a dudar de su propia duda,
que es el único modo de empezar a creer en algo”

JUAN DE MAIRENA (En MORIN, 2000; p. 25)

Una escuela que enseñe a repensar lo pensado, a desaber lo sabido, es la que se requiere en estos tiempos de necesidad de reformas radicales ante el imperativo ético del género humano. Para poder construirla, necesitamos educadores formados de manera que hayan repensado lo pensado, desabido lo sabido y cuestionado sus propias dudas, para poder empezar a creer en algo de manera pertinente. Una formación de educadores que arriesgue y apueste, que parta de la convicción de que ya no existen los viejos valores éticos y cívicos inmutables sobre los que se sigue sosteniendo de manera cada vez más endeble el sistema educativo, es urgente hoy para poder trans-formar la educación ética y lograr formar en esta triple ética a las nuevas generaciones.

“La renuncia al mejor de los mundos no es de ninguna manera la renuncia a un mundo mejor”.
(MORIN, 2000; p. 89)

¿Qué tan probable es lograr esta trans-formación del mundo a partir de la trans-formación de la educación ética? Esta es una pregunta muy importante y que requiere una respuesta de educador. Si la educación es la profesión de la esperanza como dice Gorostiaga, si los educadores tenemos que ser optimistas como afirma Savater, si para poder educar se requiere creer en las posibilidades y en el potencial humanizante del ser humano como dicen muchos otros autores de diversas formas, la respuesta de educador tiene que ser positiva. Una respuesta positiva pero no ingenua, una respuesta críticamente positiva es la que requieren los tiempos por parte de los educadores. No se trata de responder con visiones voluntaristas o emociones pasajeras que se sustentan en el falso “querer es poder”. Como ya hemos visto, la libertad humana no es indeterminación sino autodeterminación o autonomía dependiente, es decir, todo proyecto humano de liberación, y la educación es el proyecto humano de liberación por excelencia, tiene que tener plena conciencia de los límites y restricciones que le impone el entorno y los que provienen del mismo espíritu humano.

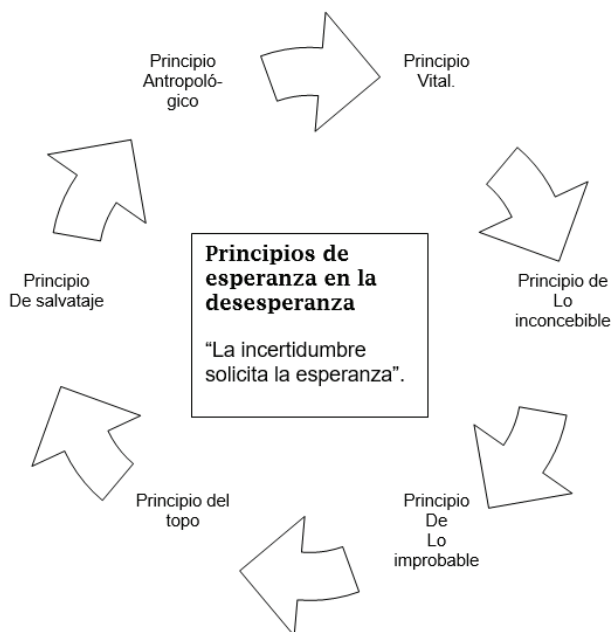
Hoy resulta claro que no es cuestión de aspirar “al mejor de los mundos” de manera utópica-acrítica pero resulta también claro ante la desesperanza y la desmoralización generalizada que se tiene que seguir apostando desde la educación por lograr un mundo mejor, un mundo cada día mejor, cada paso un poco mejor. Esta es la respuesta utópica-crítica que requieren los tiempos desde la educación, la respuesta que dice que si bien no vamos a lograr el mejor de los mundos posibles, es posible lograr un mundo mejor. Como afirma Morin: “la misión parece imposible, pero

la dimisión resulta igualmente imposible”. Los educadores como profesionales de la esperanza no podemos renunciar a esta utopía-crítica, a este optimismo-realista.

“Hay también otra lección que sacar; la lección ética esencial:
Incorporar nuestras ideas en nuestra vida. ¡Cuántos
humanistas y revolucionarios de las ideas viven de manera
egoísta y mezquina! ¡Cuántos emancipadores en discurso son
incapaces de dar un poco de libertad a sus prójimos! ¡ Cuántos
profesores de filosofía se olvidan de aprender un poco de sabiduría!”
(MORIN, 2005; p. 140)

Todo lo anteriormente dicho respecto a la respuesta que se tiene que dar desde la educación para la construcción de la nueva educación ética, sería inútil si se produce solamente como un cambio de mentalidad. Morin reclama por una reforma del pensamiento pero también y en el caso de lo ético sobre todo, por una reforma del espíritu y una reforma de la vida. En términos lonerganianos se trata no solamente del aprendizaje de una teoría, ni siquiera basta con una conversión intelectual que nos haga comprender cabalmente esta nueva mirada ética; se necesita llegar hasta una conversión moral que nos haga descubrir mediante un gran insight deliberativo –un acto de intelección afectiva profunda– el valor de esta nueva perspectiva y la necesidad de decidir, de decidiernos a incorporarla a nuestra vida. Incorporar nuestras ideas a nuestra vida: este es el reto. Esta es la condición necesaria para que podamos dar desde la educación esa respuesta.

Resulta oportuno señalar aquí “los principios de esperanza en la desesperanza” que nos plantea Morin en su libro: “Educar en la era planetaria” (2006; pp. 138-139):



“La incertidumbre solicita la esperanza” dice Morin en esta obra y la educación es la profesión que tendrá que aportar esperanza organizada para el cambio que requiere el mundo. Pero esta esperanza, como decíamos antes, no es mera ingenuidad sino una apuesta fundada en ciertas evidencias que se desprenden del mismo dinamismo de la vida y del análisis de la historia. En el cuadro anterior vemos seis principios de esperanza que pueden sustentar nuestra respuesta afirmativa sobre las posibilidades reales de trans-formación del mundo a partir de la trans-formación de la educación ética:

- Principio vital: Todo lo que vive se autorregenera “en una tensión irreductible hacia su futuro”. Lo humano, en cuanto vivo, se autorregenera también y es por ello que “no es la esperanza lo que hace vivir, es el vivir lo que crea la esperanza que permite vivir”.
- Principio de lo inconceivable: Dice Morin que analizando desde el origen del cosmos hasta los grandes cambios humanos en la historia, “todas las grandes transformaciones o creaciones fueron impensables

antes de que se produjeran”. Esto puede darnos energía para buscar el cambio que ahora es impensable pero que es posible.

- Principio de lo improbable: De la misma manera, que en el principio anterior, todos los acontecimientos positivos y felices en la historia de la humanidad fueron improbables cuando se propusieron.
- Principio del topo: El topo es un animal que va cavando en el subsuelo y construyendo toda una serie de galerías subterráneas, antes de que algo sea percibido en la superficie. De la misma manera, la educación puede y debe poner las bases del cambio que por ahora no serán visibles, pero que serán indispensables para que este pueda emerger a la superficie.
- Principio de salvataje: Según Hölderlin: “Donde crece el peligro, crece también lo que salva”. De esta manera, ante un mundo en peligro creciente, es posible y de hecho constatable que van surgiendo signos de salvación. La educación tendría que contribuir a incrementar lo que salva y no a aumentar los peligros.
- Principio antropológico: Científicamente se ha constatado que la especie homo sapiens ha desarrollado apenas un pequeño porcentaje de su potencial intelectual, afectivo, espiritual. Esto significa que todavía no están agotadas las posibilidades del género humano y que estas pueden seguir surgiendo para incrementar las probabilidades del cambio. La educación tendría que ser un elemento que detone los procesos de desarrollo de un mayor potencial de lo humano en lugar de convertirse en un obstáculo para su emergencia, como a veces suele ocurrir.

Todos estos principios pueden ayudarnos a fundamentar nuestra esperanza y a reforzar las razones para nuestra respuesta afirmativa, para nuestra apuesta por la organización de la esperanza hacia un cambio de mundo a partir de una reforma en la educación ética que surgirá de una reforma de la ética en la educación.

4.3. Hacia la transformación de la dialógica Prácticas-estructuras- cultura desde el cambio en la visión ética.

“El imperativo es: salvar a la humanidad realizándola”.
(MORIN, 2005; p. 114)

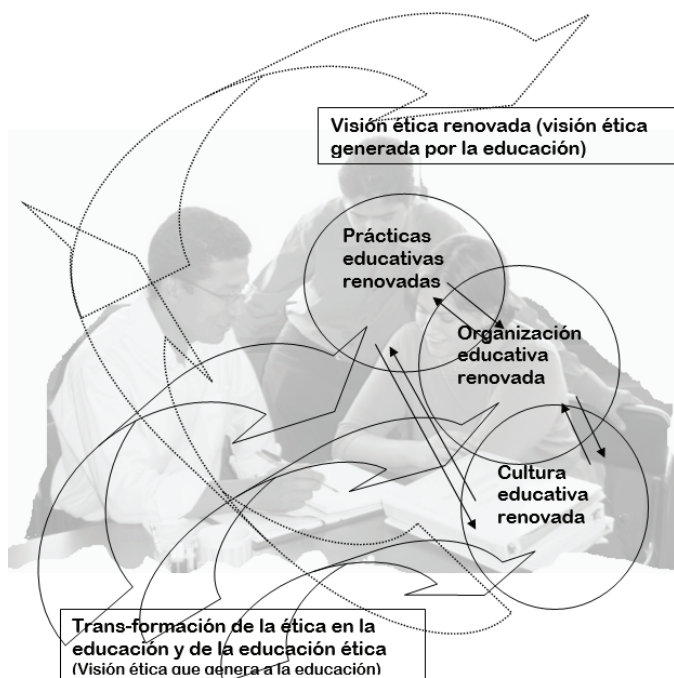
“Prepararse para nuestro mundo incierto es
lo contrario de resignarse a un escepticismo
generalizado”
(MORIN, 2005; p. 79)

El imperativo ético que la educación tiene que asumir y poner en el centro del horizonte de sus finalidades es el de “salvar a la humanidad realizándola”. No es un imperativo que requiera ir en contra del “deseo de vivir” de los seres humanos –como se plantea en algunas pedagogías que tienen una visión esencialmente negativa del ser humano– sino por el contrario, de impulsar este deseo. Pero tampoco se trata de simplemente dejar fluir la espontaneidad empírica del ser humano –como las pedagogías naturalistas que sostienen la visión del “buen salvaje”– sino de promover el desarrollo y la realización de ese deseo de vivir para ayudar a su progresiva diferenciación, integración y autenticación desde sus propias exigencias normativas intrínsecas. Salvar a la humanidad realizándola tiene que ver pues con dejar fluir el deseo de vivir humanamente pero encauzarlo a partir de una reflexión permanente hacia su pleno desarrollo y al mismo tiempo, mediante este mismo autoanálisis permanente, ir tratando de eliminar en la medida de lo posible, todos los sesgos y desviaciones, las cegueras y los errores que son también propios de este deseo.

Como se ha planteado ya, este esfuerzo requiere de un cambio en la visión ética –tanto de la ética en la educación como de la educación ética– y una preparación para enfrentar la incertidumbre del mundo desde la apuesta por la esperanza y evitando la rendición al escepticismo generalizado.

Veamos ahora de qué manera se puede ir haciendo realidad este cambio de visión ética y esta apuesta –que generen una nueva educación que genere a su vez una nueva visión ética– en los tres niveles de actualización cooperativa de la transformación docente: el nivel de las prácticas educativas, el de la organización educativa y el de la cultura educativa. Como lo hemos hecho en los capítulos de cierre de cada sección anterior, aclaramos desde ahora que no se trata de una revisión exhaustiva de todas las posibles manifestaciones operativas del cambio de visión ética en

cada nivel, sino simplemente de una apertura inicial de algunas líneas de reflexión y acción posibles de abordar. La tarea de profundización y de complemento más detallado de estos cambios está abierta para seguirse explorando.



4.3.1. *Trans-formación de las prácticas educativas a partir del cambio en la visión ética*

- “Recapitulemos los rasgos esenciales de la misión educadora:
- Proporcionar una cultura que permita distinguir, contextualizar, globalizar...
 - Preparar los espíritus para responder a los desafíos que plantea al conocimiento humano la complejidad creciente de los problemas...
 - Preparar a los espíritus para hacer frente a las incertidumbres...
 - Educar para la comprensión humana...
 - Enseñar la afiliación...a su historia, a su cultura...
 - Enseñar la ciudadanía terrestre...”
- (MORIN, 2000; p. 133)

“Es necesario que el cuerpo docente se sitúe en los lugares más avanzados dentro del peligro que constituye la incertidumbre permanente del mundo”.

MARTIN HEIDEGGER. (En MORIN, 2000; p. 71)

El cambio de visión ética en la educación tiene que traducirse, a partir de una adecuada y renovada transformación de los educadores, en prácticas educativas totalmente nuevas y distintas que respondan a las exigencias de la reforma del espíritu y de la reforma del pensamiento que piden los tiempos. Si tomamos seriamente los rasgos esenciales de la misión educadora que plantea Morin en el epígrafe, tendríamos con ello suficiente material para hablar de procesos educativos totalmente distintos a los actuales.

Porque más que plantear la enseñanza de contenidos, se está planteando la necesidad de que las prácticas educativas capaciten a los educandos para comprender la complejidad del conocimiento, entender la incertidumbre del mundo y saber moverse en ella, arraigarse críticamente en su propia herencia histórica y cultural, ser capaces de vivir una ciudadanía planetaria y de comprender a los seres humanos empezando por comprender su propio misterio como seres humanos.

Lo anterior conduce a visualizar prácticas educativas que deben centrarse más que en contenidos, en procesos, operaciones estructuradas, métodos de trabajo, de pensamiento y de toma de decisiones. Esto requiere una preparación totalmente distinta de los docentes que se forman para transmitir conocimientos pero no para lograr generar estos procesos humanos complejos. Pero esta formación no puede consistir en la mera enseñanza de métodos didácticos para la incertidumbre, métodos de pensamiento complejo, etc. Carley (1989, p. 117) dice bien que cuando sucede que la formación docente se convierte en enseñanza de métodos, se produce una “apropiación acrítica de métodos de enseñanza” como resultado de la falla en los procesos de reflexión crítica de los profesores que no tienen el hábito de preguntar siempre ¿por qué? ¿Realmente es así? ¿Es bueno que así se enseñe? y terminan aprendiendo métodos como recetas de cocina que se aplican tajantemente y generalmente sin buenos resultados. Un profesor que tiene un horizonte limitado a partir de una experiencia no reflexionada, seguramente va a generar un horizonte igualmente limitado en los estudiantes. Se requiere entonces que el profesor viva una experiencia de auto-reflexión, de autoanálisis, que se capacite en el hábito de la introspección y en la toma de decisiones, pues como dice Shavelson (1973, p. 18): “Todo acto de docencia es el resultado de una

decisión, sea consciente o inconsciente...” por tanto “la habilidad docente básica es la toma de decisiones”.

A partir de esta capacitación en la toma de decisiones y en el hábito de introspección, los docentes tendrían que vivir un proceso de auténtica conversión intelectual y moral que los llevara a reconceptualizar su misión y a replantear todas las estrategias que utilizan para llevarla a cabo, con la consecuente ampliación de su horizonte que es un punto central de la filosofía de la educación: el horizonte de los educadores y de los administradores de la educación.

Desde esta nueva visión, las sesiones de clase deberían ser planteadas como espacios para vivir experiencias de aprendizaje conjunto e integrado en el que se plantearan los contenidos en forma de problemas complejos que requirieran del concurso de conocimientos de distintas disciplinas puestos en juego en torno a preguntas generadas en el mismo proceso. Estos problemas tendrían que contemplar, tanto la parte cognoscitiva en la que los estudiantes llegaran a la comprensión y la reflexión crítica que los llevara a afirmar como juicios de hecho los conocimientos básicos del curso, pero también tendrían que incorporar cuestiones sobre las implicaciones éticas, humanas, sociales y ambientales que tendría cada solución posible del problema para orillar al grupo a la deliberación y al planteamiento de juicios de valor y a la toma de decisiones —reales o supuestas— respecto al problema estudiado.

Estos procesos serían concebidos ya no como intercambios exclusivamente intelectuales, sino como procesos humanos en los que la dimensión afectiva está integrada al proceso de aprendizaje. Una educación emocional adecuada, el cultivo de una cultura psíquica, es indispensable para que exista un proceso de desarrollo ético pertinente.

En la deliberación ética tendría que existir siempre la presencia de los ejes egocéntrico, genocéntrico, sociocéntrico, antropocéntrico, de manera que en cada planteamiento de solución de algún problema se considerara tanto lo que más convendría a la persona que lo está resolviendo como a su grupo cercano, el respeto a la herencia cultural, la consideración del impacto social que tendría X solución del problema y el del impacto humano general que podría desprenderse de esta solución: ¿cómo afectaría el proceso de la especie humana para bien o para mal?

Obviamente esto implica que la relación pedagógica se trans-forme para dejar de lado los roles abstractos y hacer que tanto el docente como los estudiantes se asuman como personas completas y que incorporen sus dudas, inquietudes, errores, confusiones, experiencias pasadas, esperanzas o desesperanzas al proceso educativo. En este sentido, podría decirse que

“menos es más” en el sentido de que probablemente no hubiera tiempo suficiente para abordar muchos temas –lo cual es relativo pues un buen problema o caso puede implicar el tratamiento de varios temas en un solo proceso–, pero si esta cantidad se sacrifica en aras de una mayor calidad de aprendizaje, en una mayor profundidad de lo tratado y en una incorporación de la dimensión ética en cada uno de los problemas tratados, esto sería una gran ganancia educativa y resultaría mucho más pertinente que el abordaje de una multiplicidad de temas aislados que resultan estériles a la larga.

En la incorporación de la dimensión ética, “en el aprendizaje de la vida” como lo llama Morin, existirían dos vías, según el mismo autor señala en “La mente bien ordenada”: la vía interior que se realizaría por el camino del autoexamen, del autoanálisis, del hábito introspectivo que recomienda se empiece a trabajar desde los primeros años de la educación básica, y la vía exterior que él recomienda hacer por la vía del conocimiento de los medios. Como bien señala, los profesores muchas veces “denuncian” a los medios y tratan de “combatirlos” en el aula en lugar de tratar de incorporar la visión y el conocimiento crítico de los contenidos mediáticos y de la racionalidad de los medios en el proceso educativo y sobre todo, en la reflexión ética. La cuestión de las televisión y otros medios, desde nuestro punto de vista, no se resuelve simplemente llevando los medios al aula (proyección de películas o videos, etc.) o llevando el aula a los medios (telesecundaria, educación a través de los medios) sino tratando de introducirnos al conocimiento profundo –cognitivo, afectivo, ético– de los medios y su impacto en los educandos y en la sociedad contemporánea y haciendo conciencia habitual en los estudiantes de la necesidad de análisis de su relación y hábitos mediáticos, brindándoles las herramientas necesarias para poder hacer ese análisis.

Por otra parte, el mismo Morin considera el cine, la literatura, la poesía, el arte en general –y por qué no, podrían ser también algunos materiales de los medios masivos– como medios de aprendizaje tanto del lenguaje, de la historia, de la cultura y de la vida misma. Estos medios pueden y deben ser aprovechados por los educadores para la formación ética en cualquier materia en que se puedan incorporar, dado su gran impacto afectivo, que contribuye a la construcción de esa sana cultura psíquica.

Los acontecimientos cotidianos de relevancia que ocurren en la misma comunidad escolar o en el nivel local, regional, nacional o mundial, pueden ser grandes oportunidades de educación ética en la perspectiva que hemos planteado, es decir, no como oportunidades de “discursos mora-

lizantes” de parte del profesor sino como espacios de diálogo, reflexión, deliberación conjunta, elaboración de preguntas para la deliberación adecuadas, formulación de juicios de valor, planteamiento de posibles decisiones e incluso acciones que se puedan derivar de este proceso de diálogo, formación de las emociones a partir de su explicitación, comunicación y análisis, etc.

Como se habrá inferido ya, el asunto de la trans-formación ética en las prácticas educativas implica un cambio en el planteamiento global de los procesos educativos de todas las asignaturas o módulos curriculares y no la simple inclusión de asignaturas de ética profesional o de formación moral. Esto lo trataremos más en detalle en el siguiente apartado.

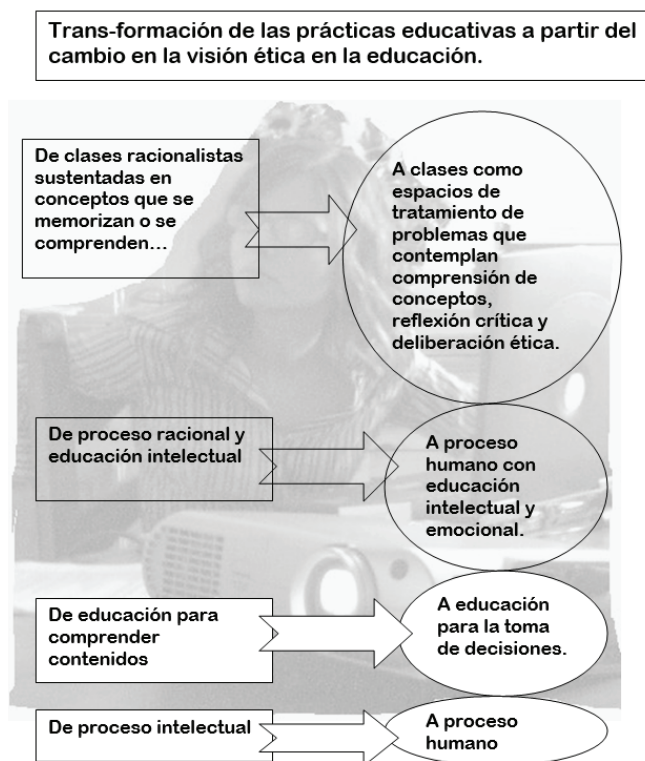
“Ni yo ni nadie más puede caminar ese camino por ti.
Tú debes caminarlo por ti mismo. No está lejos, está al
alcance. Al vez hayas estado en él desde que naciste
y no lo sabías. Tal vez esté en todas partes, sobre el agua
y sobre la tierra”.

WALT WHITMAN (En MORIN, 2006; p. 16).

El cambio más importante en las prácticas educativas a partir de la modificación de la visión ética en la educación, es que el educador tendrá que plantear sus cursos de manera que facilite que el educando “camine el camino de su desarrollo moral” por sí mismo, sabiendo que ningún discurso, ninguna enseñanza de valores, ningún intento de control, de enjuiciamiento o de consejo podrá hacer que este desarrollo moral ocurra en el estudiante ni evitarle ese camino, que si no se diseña de una manera adecuada en la escuela, tendrá que caminar de una manera más tortuosa, azarosa y probablemente, menos formativa desde el punto de vista de la humanización. El educador tendrá entonces que diseñar experiencias que orienten al estudiante para descubrir ese camino que está en él o en ella misma y que quizá no había caído en la cuenta que estaba tan al alcance de la mano.

El planteamiento ético lonerganiano –al igual que el epistemológico– es en el fondo una invitación a la exploración, comprensión, diferenciación, integración, autenticación y finalmente, apropiación del método que cada uno es como ser humano. La trans-formación fundamental de las prácticas educativas a partir del cambio en la visión ética que genera y es generada por la educación, consiste en asumir seriamente esta invitación, en aceptarla y vivirla como educadores y en empeñar la vida profesional tratando de diseñar, instrumentar, vivir intensamente con los

educandos y evaluar, estrategias didácticas y metodológicas formativas que puedan disparar este proceso y plantear esta invitación a cada uno de los educandos desde los objetivos generales y específicos y desde el campo de contenidos de cada asignatura.



4.3.2. Trans-formación de la organización educativa a partir del cambio en la visión ética.

“El afrontar la dificultad de la comprensión humana necesitaría el recurso, no a enseñanzas separadas, sino a una pedagogía conjunta que agrupara al filósofo, al psicólogo, al sociólogo, al historiador, al escritor, y esto se conjugaría en una iniciación a la lucidez”
(MORIN, 2000; p. 65)

“...la enseñanza de las humanidades no debe ser sacrificada sino magnificada”.
(MORIN, 2000; p. 106)

El cambio de la visión ética en la educación –que genera a la educación que a su vez genera una nueva visión ética– se reflejará también en el nivel de la organización y las estructuras educativas. En este ámbito vamos a considerar básicamente tres aspectos: El de la organización institucional, el de la organización curricular y el de la normatividad educativa.

En el nivel de la organización institucional, el paso de una visión ética simplificadora a una visión compleja, tendrá que reflejarse en el paso de una organización de baja complejidad a una organización de alta complejidad. Lo anterior implica el paso de una organización estrictamente vertical, centralizada, controladora a una organización más horizontal –con estructuras más planas–, con alternancia de centralización, policentrismo y acentrismo, y basada en la responsabilidad compartida y en el compromiso comunitario. Esto significa escuelas y universidades con organizaciones flexibles en las que ciertos procesos básicos tienen una planeación, coordinación y evaluación centralizada, otros procesos están distribuidos en su planeación, coordinación y evaluación en diversas instancias y niveles de la estructura organizacional y algunos más dependen de la creatividad y la iniciativa de todos los individuos y grupos que tengan la creatividad y el entusiasmo para proponerlos y realizarlos. Significa también la ruptura con la quasi-sagrada estructura jerárquica del sistema educativo tradicional en la que cada nivel o responsabilidad educativa o administrativa adquiere el significado de un título nobiliario y exige un aislamiento de los demás niveles y un ejercicio de la autoridad vertical, visto como ejercicio del poder que autoafirma a quien lo ejerce, en lugar de ser visto como una oportunidad de servicio para el crecimiento de todos los miembros de la organización.

En efecto, la visión ética rígida y abstracta que predomina en la actualidad, hace que contemos con una organización educativa excesivamente centralizada, demasiado jerárquica y sustentada en el control por la desconfianza. Esta organización se fundamenta en una “ética de la ley” que deviene generalmente en una sobre-regulación de todos los procesos. Todo está normado y existe una “regla para cada cosa y cada cosa con su regla”, lo que redundo en una ineficaz organización que se ciñe estrictamente a lo que las normas estipulan para evitar sanciones, pero que por una parte no aporta nada adicional ni hace ningún esfuerzo creativo por generar nuevos modos de proceder que desarrollen a la organización y por

otra parte, hace generalmente todo lo prohibido cuando está fuera del control de sus superiores y no va a ser sancionada. “Los países civilizados son los que respetan la ley y desprecian a la autoridad, los países atrasados son los que respetan a la autoridad y desprecian la ley” dice Javier Cercas en un artículo periodístico publicado en febrero de 2007 en el la revista semanal del diario El País. Esto es lo que parece predominar en la organización educativa que se sustenta en una ética simplificadora. La sobre-regulación hace que las normas resulten absurdas y no se comprendan y se acabe despreciándolas en la práctica porque se reconoce que no están hechas buscando el bien humano común a todos, sino procurando el control que nace de la desconfianza en la responsabilidad individual de los miembros de la organización. Es por ello que se teme a la autoridad que puede castigar y “ajusticiar” pero se desprecia la ley que no tiene sentido.

Las organizaciones de baja complejidad se sustentan en una ética del “ajusticiamiento”, del castigo y la condena a todo aquel que comete un error o se llega a desviar de la norma establecida, aunque esta no tenga sentido. El cambio en la organización tendrá que ir hacia una institucionalidad que se base en la justicia entendida como proceso para “ajustar” lo que se ha desajustado en la operación conjunta, para contrarrestar o corregir lo que evita la cooperación o la bloquea. Este cambio implicará necesariamente un sustento en la confianza en la responsabilidad de cada individuo y un espíritu de colaboración y compromiso ante una misión común, lo que implica la construcción progresiva de significados y valores comunes a la organización, es decir, la preocupación central de la autoridad por la edificación progresiva de comunidad educativa que sustente la organización de alta complejidad.

Este sustento en la confianza genera el rompimiento de la dinámica deber-indiferencia y el surgimiento de la dinámica querer-compromiso que caracteriza a las organizaciones creativas y en proceso de desarrollo hacia el bien humano general. No se trata del planteamiento de una organización ideal o perfecta. Una organización de alta complejidad implica grandes riesgos que pueden producir elementos de degradación y autodestrucción, pero tiene también, cuando se cuida el equilibrio siempre en tensión y se genera un proceso de autocorrección comunitaria, enormes ventajas y resultados auténticamente educativos que de ninguna manera puede alcanzar una organización sustentada en la visión ética tradicional.

El crecimiento de la organización desde una visión ética transformada y transformadora implicará también una apertura hacia el mundo, una visión planetaria que romperá con los nacionalismos cerrados y rígidos y la visión valoral inmutable y excluyente, conduciendo hacia una

visión de un sano nacionalismo interdependiente con todo el mundo y una visión de respeto a los valores de culturas y naciones distintas a la propia a partir de la búsqueda de interacción y comprensión de estas culturas y naciones. Organizaciones educativas, instituciones educativas sólidamente nacionales a partir de una visión abierta al mundo, de una perspectiva “gloncal” –simultáneamente global, nacional, local- como proponía Gorostiaga.⁷¹

En lo relativo a la organización curricular, el cambio de visión ética tendrá que generar reformas también muy profundas. En principio, volverá a poner el asunto ético en el centro de las preocupaciones que definen la finalidad de la educación, lo cual quiere decir que desde la raíz de la concepción curricular, el planteamiento de los objetivos, los perfiles, los ejes curriculares y la organización de los planes y programas, tendrá que contemplar la dimensión ética de la educación.

Como decíamos en el apartado anterior, el asunto de la ética en la educación no se remedia incluyendo materias de ética profesional o de formación valoral como elementos adicionales y accesorios al currículo. El problema es complejo y tiene que ser abordado de manera compleja. La cuestión de la ética tiene que plantearse con un sustento, como un pronunciamiento que se distinga explícitamente desde la concepción curricular misma y se refleje como un horizonte de todo el currículo.

Lo anterior implicará que la organización de los contenidos tenga que hacerse desde una perspectiva distinta, más enfocada por problemas humanos, sociales y ambientales que por contenidos disciplinares independientes. Estos problemas tendrán que ser abordados de manera interdisciplinar y tendrán que contemplar una dimensión de reflexión filosófica que integre el diálogo de todas las ciencias.

71 Xabier Gorostiaga S.J. (1937-2003) fue un economista, filósofo y teólogo jesuita de origen vasco pero nacionalizado nicaragüense, rector de la Universidad Centroamericana de Managua (1991-1998), participante destacado en las negociaciones para la reintegración del canal de Panamá, ministro de Planificación en el gobierno sandinista, cargo al que renunció en 1981 por su desacuerdo con lo que después llamó el “harakiri ético” de la revolución y secretario ejecutivo de la Asociación de universidades jesuitas de américa latina (AUSJAL). Brillante intelectual, reconocido internacionalmente y con un compromiso ético de vanguardia y alta calidad académica con el mundo educativo, especialmente de nivel universitario para la construcción de un cambio de época auténticamente humanizante.

Como afirma Morin, el papel de las humanidades tendrá que ser muy relevante –“No sacrificado sino magnificado”– en todos los planes de estudio de los distintos niveles educativos, a diferencia de los currículos de estos tiempos marcados por el pragmatismo tecnocrático donde las asignaturas de tipo humanístico han sido relegadas e incluso excluidas de los planes y programas de estudio. Este papel magnificado de las humanidades no tendrá que darse como un “retorno” a la inclusión de asignaturas de tipo tradicional en el currículo sino en formas nuevas, problematizadoras, creativas, que impliquen al educando en procesos de reflexión y deliberación sobre los grandes problemas de la humanidad utilizando el bagaje cultural humanístico que tenemos los seres humanos del siglo XXI. Tendrá que darse además desde el planteamiento de los fundamentos curriculares y desde el diseño de ejes transversales que se inserten en todo el curriculum como orientación global.

De la misma forma, el papel de la filosofía como eje reflexivo articulador, más que como conjunto de contenidos específicos a enseñar, deberá ser replanteado y asumido con claridad si se quiere que todo el currículo refleje esta intencionalidad ética compleja. La Filosofía debe ocupar el lugar de articuladora de los aprendizajes de todas las disciplinas desde la perspectiva reflexiva profunda que plantea y dialoga sobre los grandes problemas del ser humano, entre los cuales, el problema ético, el planteamiento de en qué consiste una “buena vida humana”, es fundamental.

El desarrollo de la toma de decisiones del estudiante tendrá que contemplar, dependiendo de los niveles y edades de los estudiantes, cierto nivel de participación e interactividad en la construcción de la trayectoria escolar de cada educando, a partir de un plan de estudios flexible, multidimensional, creativo y abierto. El currículo entonces será visto como un espacio a construir en diálogo entre el educando y los educadores y no como un camino tubular, cerrado y rígido, donde todo está previamente establecido, controlado y dispuesto.

Trans-formación de la organización educativa a partir del cambio de visión ética en la educación.



Queda por abordar el aspecto de la normatividad dentro del sistema educativo. Este es otro aspecto que a partir de una visión ética reformada, tendrá que cambiar profundamente. En el sistema educativo actual, derivado de la visión ética simplificadora, la normatividad está concebida a partir de lo “inmutable”, es decir, de valores que se consideran universales, inmodificables y aplicables a todo ser humano independientemente de su cultura o su momento histórico. Esta normatividad se tiene que aplicar de manera “ciega” y tajante, sin ninguna consideración contextual o intento de comprensión de los seres humanos involucrados en el proceso.

Esta normatividad es vista como el medio para el “ajusticiamiento” y el ejercicio de la condena de los educandos – y de los educadores- a partir de la desconfianza en su responsabilidad y en sus intenciones, por lo que

se ejerce de manera autoritaria, dogmática, y muchas veces arbitraria y discrecional.

El cambio en la visión ética tendrá que reorientar la visión sobre la normatividad educativa y concebirla como un medio para regular la convivencia y la búsqueda del “bien de orden” educativo. Esto tiene que tener consecuencias en la visión de una reglamentación sustentada en valores dinámicos, sujeta por tanto a revisiones periódicas y a consultas con todos los involucrados en el proceso, derivando en una visión flexible y democrática de la ley, que se aplicará con criterio y buscando la comprensión de los sujetos y lo que sea más educativo para ellos.

El cambio de visión ética tendrá que derivar en una búsqueda de justicia y no de “ajusticiamiento” y condena. La justicia será vista como un proceso de ajuste continuo para la convivencia sana y la edificación de un auténtico bien de orden educativo, con miras a preparar ciudadanos responsables para una sociedad-mundo que exige el compromiso de todos con el bien de la especie humana.

“Según los dos sentidos del término conservación, el carácter conservador de la universidad puede ser vital o estéril. La conservación es vital si significa salvaguardia y preservación, porque no se puede preparar un futuro mas que salvando el pasado, y nos encontramos en un siglo en el cual están en acción múltiples y poderosas fuerzas de desintegración cultural. Pero la conservación es estéril si es dogmática, inmóvil, rígida.”
(MORIN, 2000; p. 109)

Así como la universidad, todo el sistema educativo debe plantearse una misión conservadora y una misión revolucionante. Es imprescindible la conservación y salvaguarda de la cultura ante el embate de las fuerzas de desintegración de la globalización del mercado y esta labor solamente la pueden hacer las instituciones educativas, evitando a toda costa que esta conservación se vuelva estéril por rigidez, inmovilidad o dogmatismo. Pero al mismo tiempo, las instituciones educativas tienen una tarea revolucionante imprescindible que está representada en último término por la necesidad de inventar al futuro, que como decía Alan Kay, es la mejor forma de predecirlo.

4.3.3. Trans-formación de la cultura educativa a partir del cambio en la visión ética.

“Otra reforma se impone: la reforma de los espíritus que permitiría a los hombres enfrentar los problemas fundamentales y globales de la vida privada y de la vida social. Esa reforma de las mentes puede ser conducida por la educación, pero desgraciadamente nuestro sistema educativo tendrá que ser previamente reformado...”

(MORIN, 2000; 170)

“La misión supone evidentemente la fe, fe en la cultura y fe en las posibilidades del espíritu humano”:

(MORIN, 2000; p. 133)

En el campo de la cultura educativa el cambio de perspectiva de la ética en la educación y de la educación ética tienen mucho que decir y aportar para una verdadera trans-formación de fondo de los “significados y valores que determinan los modos concretos de vida” escolar y universitaria. Puesto que lo que hemos llamado cultura educativa tiene que ver precisamente con los valores que sustentan y orientan la vida educativa cotidiana, el cambio en la visión ética, que implica el cambio en la visión de los valores tradicionales, tendrá que llevar a un cambio en la vida cotidiana de las instituciones educativas y de sus actores.

En este nivel queremos plantear cuatro grandes ámbitos de trans-formación relativos a los pilares en que se sustenta la cultura escolar y después caracterizar el cambio que tendría que producirse en los cinco principales “vehículos de significación” –medios por los cuales se comunican los significados y valores– que conforman toda cultura, y por ende también, la cultura educativa: el ambiente intersubjetivo, el lenguaje o discurso, el arte, los símbolos y las personas.

Los sustentos: Fruto de la visión ética tradicional, la cultura educativa está sustentada en lo inmutable y esto conlleva necesariamente decir que está sustentada en lo abstracto. La ética tradicional habla de valores inmutables, universales, aplicables a todo ser humano independientemente de sus circunstancias. La escuela está sustentada en esta visión de valores inmutables y en la perspectiva abstracta del ser humano como “animal racional”. Ambas perspectivas fijan la mirada en lo abstracto y no ayudan en nada a comprender los dilemas éticos que viven los sujetos concretos educandos de principios del siglo XXI. La educación no puede aspirar a

educar a “los seres humanos” en abstracto, la educación tiene que ocuparse de formar a seres humanos concretos, de “carne y hueso”, con una historia y una marca cultural a cuestas, con preocupaciones y confusiones morales específicas. De esta manera, el primer cambio fundamental en la cultura escolar debe ser el cambio de una cultura escolar sustentada en lo inmutable a una cultura escolar que se sustenta en el dinamismo del ser humano en la historia. Esto cambiará radicalmente la mirada y hará que toda la vida educativa se “descongele” y adquiera de pronto el dinamismo que está perdido.

Este cambio básico de lo inmutable a lo cambiante, conlleva el cambio de una cultura educativa sustentada en la norma hacia una cultura sustentada en los sujetos actores de la educación. Los educadores y los educandos son los protagonistas de la educación y deben ser el centro de atención de la cultura educativa que ha absolutizado la norma como eje rector.

El sustento en la norma lleva también a un sustento en el “deber” y en el “deber ser” que debe ser trans-formado hacia un sustento en el “ser” y el “querer ser” más y mejor ser humano. Este debe ser el motor de la educación: el deseo de ser mejor ser humano y no el cumplimiento del “deber” que es abstracto, frío y en muchas ocasiones, deshumanizante. Por supuesto que el deseo de ser mejor ser humano conlleva deberes que cumplir, pero cuando se ubican en el contexto mayor de este querer ser mejor, los deberes adquieren su perspectiva auténtica y se convierten nuevamente en medios para el crecimiento, dejando de ser fines en sí mismos.

Por otra parte, la cultura educativa está también sustentada en el poder. Ya analizamos un poco esta dimensión de la sobrejerarquización de las instituciones educativas que lleva a entender la autoridad como ejercicio discrecional y autoafirmativo del poder y no como un servicio para el crecimiento y la construcción del bien humano individual y colectivo. La trans-formación de la cultura desde el cambio en la visión ética tiene que dar ese salto desde una cultura educativa centrada en el poder hacia una cultura educativa centrada en el convencimiento de todos para emprender juntos la búsqueda de una mejora como seres humanos y de una mejora en la sociedad humana.

Vehículos de significación: La trans-formación ética tiene que aterrizar en un cambio radical en los ambientes educativos, en los discursos, en el arte, en los símbolos y en las personas.

Los ambientes educativos tradicionales son ambientes de control, ambientes donde todo el comportamiento tiene que ser racional, lo cual indica que está prácticamente prohibido que en ellos se muestre la debili-

dad humana, la búsqueda o la confusión humanas. Estos ambientes están sustentados en el cumplimiento de la norma y del deber, excluyen en gran medida los aspectos afectivos y emocionales y condenan los comportamientos pulsionales. Se sustentan en el acierto y castigan el error por lo que obligan a los sujetos a usar máscaras de perfección si quieren tener éxito en estos ambientes. El cambio en este sentido tiene que ir hacia ambientes de convivencia humana que partirán de la aceptación de cada sujeto tal como es, con toda su historia y sus emociones, con sus aciertos y errores, con su posibilidad de confusión y de lucidez. Ambientes constructivos sustentados en el amor humano auténtico darán como resultado comportamientos más naturales y menos sujetos a estereotipos, lo cual conlleva riesgos, que son riesgos de un proceso de humanización, de un proceso vivo y no artificialmente controlado.

De igual manera, la ética de la rectitud imperante en el sistema educativo, conduce a discursos prescriptivos y de juicios a priori, más que a discursos que expresen la contradicción a la que está sujeto todo ser humano en el ámbito moral. Discursos que hablan de valores y de ideales de comportamiento humano que son tan lejanos a los educandos –y a los mismos educadores– como abstractos. Discursos que reflejan listados de “deber ser” y no elementos de reflexión, preguntas, comunicación de experiencias de humanidad, etc.

Los discursos educativos tendrían que cambiar y orientarse hacia la expresión –en modos nuevos, como los que las nuevas generaciones comprenden y usan– de la riqueza, la ambigüedad, la contradicción y la incertidumbre del mundo y del ser humano, para convertirse en expresiones e invitaciones a la búsqueda de autenticidad y de corrección mutua, de autoanálisis permanente, de autocrítica constructiva más que de descalificación destructiva hacia todo lo que no se alcanza a comprender.

De la misma manera, el arte que está presente –de manera escasa– en la vida escolar y universitaria, se considera desde la perspectiva de lo “inmutable” como un arte que tiene que enviar mensajes moralizantes a los educandos, un arte que tiene que “enseñar valores”. Este tipo de arte acaba por convertirse en acartonamiento, pobreza expresiva, priorización del mensaje valoral o moral sobre la creatividad, vacío de significación. Es necesaria toda una “revolución artística” en el ámbito educativo, que inicie con la revaloración del arte como un medio didáctico privilegiado porque comunica una multiplicidad de valores y significados compactos en un producto expresivo, porque implica un mensaje intelectual pero sobre todo una carga afectiva y porque habla de la dimensión poética de la vida humana, de la búsqueda humana de plenitud. Esta revolución tendría que

implicar que el arte de la mejor calidad y el más alto nivel sea presentado y analizado en los espacios educativos y que se evite la intención moralizante dejando el paso al contenido moral intrínseco en una buena obra de arte.

Los símbolos son vehículos de educación moral privilegiada puesto que en sí mismos son objetos que “evocan o son evocados” por sentimientos. Si la educación moral es en buena medida educación afectiva, los símbolos son un medio excelente para realizarla. Sin embargo, la fijación en lo inmutable y la rigidización de los símbolos en la educación los han ido vaciando de significado y produciendo incluso resultados contrarios a los buscados con ellos. La necesidad de flexibilizar, refrescar y recrear los símbolos que son parte de nuestra educación cotidiana es algo imposter-gable si se quiere emprender la reforma espiritual que se necesita hoy en día. El asunto por ejemplo de los símbolos patrios en la educación requeriría de toda una reflexión profunda para lograr revitalizarlos y volverlos a hacer realmente significativos para los educandos, recuperando su carga afectiva que hoy parece perdida en aburridas ceremonias que se realizan de manera monótona y por decreto.

Finalmente tenemos el tema de las personas. Las personas dice Loner-gan, “pueden volverse significado personificado” para los demás. En este sentido, los educadores tendríamos que ser significado para nuestros estudiantes por nuestra misma persona. Sin embargo, la ética de lo inmutable y lo perfecto, convierten a los educadores en personas que tienen que esforzarse por presentar una imagen de perfección moral, de encarnación de todos los valores “universales”, que es prácticamente imposible de vivir. Esta imposición de rol en el educador se convierte en una fuente de inautenticidad que hace que los educadores no sean significativos para los estudiantes puesto que el perfeccionismo genera educadores que reflejan represión, inconsistencia o autosacrificio —o las tres cosas en distinta medida—. Los educadores comunican represión puesto que tienen que representar un papel y encarnar ciertos valores impuestos de los que no están convencidos y que no “encajan” con su vida real o su personalidad; comunican además inconsistencia, puesto que resulta imposible vivir la perfección impuesta, lo que redundo en una falta de coherencia entre su discurso y sus prácticas; comunican por último, autosacrificio, puesto que la vivencia de este rol los hace, si deciden creer en ese rol y tratar genuinamente de vivirlo, tener que imponerse una carga valoral que les impide ser ellos o ellas mismas. Estas tres derivaciones son altamente deseducativas en lo moral.

Es necesario por lo tanto, que la visión ética cambie para dar paso a personas que se muestren en los espacios educativos como personas,

simplemente como lo que son: seres humanos en búsqueda, tan confundidos o inciertos sobre sus decisiones como los educandos, tan capaces de autenticidad y tan sujetos también a errores, cegueras y autoengaño.

Asumirse como personas imperfectas, con algo más de experiencia humana que los educandos pero en camino, en búsqueda y necesitados de esfuerzo para lograr la autenticidad moral, es lo más educativo en el terreno moral y es lo que derivaría del cambio en la visión ética que hemos presentado y convertiría a los educadores en verdaderos testimonios para sus alumnos, en “significado personificado” sobre cómo se debe intentar buscar la humanización, con todos los posibles errores y desviaciones que un ser humano puede cometer, pero con toda la buena fe y la capacidad de autoanálisis y rectificación que cualquier ser humano en proceso de autotranscendencia moral puede tener.

Trans-formación en la cultura educativa a partir del cambio en la visión ética de la educación.



QUINTA PARTE

**LA SOCIEDAD
Y LA EDUCACIÓN**

Capítulo 1

Toda educación produce la sociedad que la produce

“Los otros nos habitan, nosotros habitamos a los otros”.
(MORIN, 2003; p. 106)

“La espontaneidad intersubjetiva y el orden social concebido de manera inteligente tienen su fundamento en una dualidad immanente en el propio ser humano. En cuanto inteligente, el ser humano es el origen y el responsable de los sistemas sociales dentro de los cuales, en cuanto individuo, desea y trabaja, goza y sufre. En cuanto inteligente, el ser humano es un legislador; pero, en cuanto a individuo, está sujeto a sus propias leyes.”
(LONERGAN, 1999; p. 271)

“El fenómeno social emerge cuando las interacciones entre individuos de segundo tipo producen un todo no reductible a los individuos y que retroactúa sobre ellos, es decir, cuando se constituye un sistema”.
(MORIN, 1997; p. 279)

Es un dicho muy sabido y hasta trillado el que dice que “el ser humano es un ser social por naturaleza”. En el ámbito educativo y en muchos otros campos de la vida humana, incluyendo el del sentido común, repetimos esta noción aristotélica continuamente y parece ser que la aceptamos como una verdad irrefutable. Es parte de las creencias en las que se sustenta nuestro saber y nuestra visión sobre lo que somos.

Sin embargo, esta afirmación que parece obvia no parece ser comprendida de la misma manera por todos, ni compartida en los hechos cotidianos que van configurando nuestras decisiones individuales y colectivas. Con respecto a la comprensión de esta realidad humana existen interpretaciones que van desde el sociologismo extremo, en el que al intentar explicarse el fenómeno social se diluye o incluso se niega explícitamente la existencia de los sujetos individuales —desde algunas perspectivas sociológicas extremas, no existen los individuos, solamente existen

los sistemas sociales que son auto-referenciales y auto-poiéticos- , hasta las visiones individualistas que conciben a la sociedad como la simple sumatoria de los individuos que la conforman o como la arena en la que ocurre la competencia entre individuos en la que sobreviven solamente los más fuertes –como en el individualismo capitalista predominante en el mundo actual-.

Sea cual fuere nuestra interpretación sobre el fenómeno de la sociedad, el hecho que parece ser evidente también es que la educación es un proceso social, un proceso que ocurre en, por y para la sociedad, y que el sistema educativo es un subsistema dentro del amplio y complejo sistema social.

La educación es producto de la sociedad, puesto que nace para formar a las nuevas generaciones y transmitirles la herencia colectiva, es creada por las instancias de poder social de acuerdo a su visión del mundo, a sus ideas y valores, a sus creencias e intereses, para insertar a los futuros ciudadanos en este mundo, con estas ideas y valores, con estas creencias e intereses. La educación entonces es producida por la sociedad.

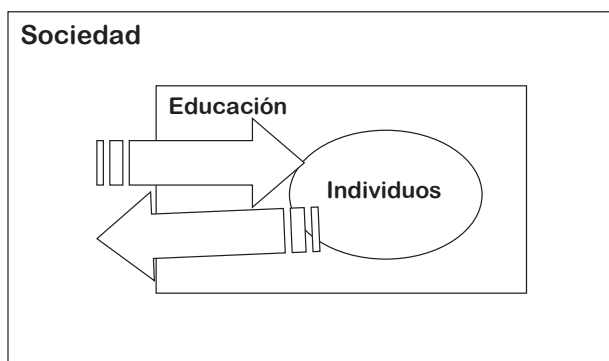
Pero también es cierto, si se mira desde otro ángulo, que la Educación genera a la sociedad, puesto que es un espacio de pensamiento, reflexión, cuestionamiento crítico, creación de nuevos valores, invención de formas de pensar y de vivir, un espacio donde se forman personas que en el futuro, al insertarse en el mundo familiar, cultural, laboral, económico, político o religioso, van a incidir en la reorientación de la sociedad, en la consolidación de las nuevas ideas, en la propuesta y vivencia de los nuevos valores, de las nuevas formas de pensar y de vivir que fueron aprendidas o descubiertas a lo largo de su educación.

La educación genera a la sociedad que la genera. Esta es la hipótesis que sostiene este trabajo y que trasciende y articula en relación dialógica a las teorías “de la reproducción” que sustentan que la educación es una “esclava del sistema social” y se genera como “aparato ideológico del estado” para reproducir el estado de cosas existente y regenerar perpetuamente la misma estructura social que beneficia a unos y perjudica a otros, y las teorías de la “liberación” que sostienen que la verdadera educación es en sí misma revolucionaria y que promueve cambio social y revolución de las estructuras injustas a través de la concientización de los grupos mayoritarios y oprimidos.

El sustento de esta hipótesis es la visión de complejidad que parte del hecho de que la sociedad influye, marca, condiciona severamente a los individuos que la componen y a los subsistemas que están insertos en ella, pero que al mismo tiempo, por una relación recursiva, los individuos y los

subsistemas insertos en la sociedad, influyen, marcan y condicionan a la sociedad que los influye, marca y condiciona.

La educación es la mediadora entre la sociedad y los individuos, es a través de ella que la sociedad va moldeando –de acuerdo a sus propias concepciones sobre lo humano, sobre el conocimiento, sobre el bien humano– a los individuos, pero al mismo tiempo, la educación es también la mediadora entre los individuos y la sociedad, porque a través de ella o desde su influencia en los individuos, estos van incidiendo y remodelando la sociedad que los moldea.



La sociedad entonces surge cuando se forma un sistema no reductible a los individuos que lo conforman y que le dan origen mediante su interacción. Se produce a partir de allí, esta relación recursiva en la que el individuo “en cuanto inteligente, es un legislador, pero en cuanto individuo, está sujeto a sus propias leyes”, es decir, la relación en la que el individuo es generador y responsable de la marcha social pero está a la vez sujeto a ella y depende de ella para vivir. La sociedad depende de los individuos que la conforman y que interactúan para darle vida, pero el individuo depende de la sociedad en la que nace, que es la que de algún modo lo sostiene dada su indigencia y su necesidad de los otros. La educación como ya dijimos, es el medio a través del cual la sociedad incide y moldea a los individuos, los hace conocer las “leyes a las que estarán sujetos” y los forma para sujetarse a ellas, pero es al mismo tiempo el medio en el cual, nuevos ciudadanos se forman y generan estructuras de pensamiento, ideales y propuestas que darán origen al replanteamiento de “esas leyes que los sujetan” y a la reorientación o regeneración permanente de la sociedad.

Pero si la educación es la mediadora entre la sociedad y los individuos. ¿Qué sucede cuando la sociedad se sustenta en ideales y convicciones de

carácter individualista y tiene como finalidad la competencia entre sus miembros individuales? ¿Qué ocurre cuando la sociedad no tiene en su autoconcepción un alto valor para la solidaridad y la cooperación –que son su sustento básico- y se enfoca más bien hacia la libertad absoluta de sus individuos? ¿Qué ocurre cuando las bases mismas de la sociedad están afectadas por la degradación progresiva que produce el sesgo general de orientación utilitarista e inmediateista? ¿Qué pasa cuando las bases tradicionales de las sociedades nacionales se desvanecen ante el derrumbe de las fronteras y la emergencia de la sociedad global, sustentada hasta ahora básicamente en el mercado?

La educación actual se encuentra en el dilema que se origina a partir del fenómeno de individualismo exacerbado que sustenta el sistema económico imperante y de la emergencia de la sociedad global que derrumba las fronteras y los valores nacionales tradicionales. Este dilema imprime a la educación un sello que la hace: ser generada por una “sociedad sin conciencia social” que le exige formar individuos altamente competitivos y con visión que privilegia el egocentrismo –sobre el genocentrismo, el sociocentrismo y el antropocentrismo- pero que al mismo tiempo le exige discursivamente una formación de conciencia social y de servicio; y ser producida por una sociedad nacional con identidad debilitada y diluida por el dominio de la sociedad globalizada que le exige al mismo tiempo la formación en el refuerzo de la identidad y los valores nacionales.

De esta manera, la educación actual está operando en la tensión permanente que le imponen la dialéctica individualismo dominante-solidaridad declarativa y la dialéctica globalización aplastante-nacionalismo defensivo.

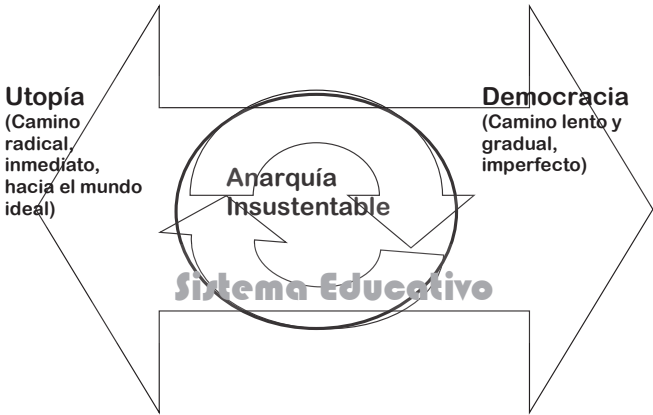


Esta doble dinámica dialéctica o dialógica, es el resultado natural de un proceso de cambio de época para el que la sociedad y el mismo sistema educativo no estaban preparados. Ante el crecimiento exacerbado del individualismo producido por el sistema económico de capitalismo salvaje con las consecuentes manifestaciones sociales de indiferencia, violencia, exclusión, desigualdad e injusticia creciente, surge en la sociedad un reclamo para que la educación “resuelva” este problema que se percibe simplemente como un asunto de “convencimiento moral” o de “enseñanza de valores comunitarios”, sin la conciencia de la complejidad de este problema que tiene raíces estructurales profundas.

Del mismo modo, ante la explosión súbita del fenómeno globalizador y la creciente interacción física o virtual de los educandos con otras culturas que se manifiesta en un debilitamiento de la propia identidad por adopción de lenguajes, símbolos, costumbres, valores, lenguajes y creencias distintas en una especie de hibridación cultural, emerge en la sociedad el reclamo a la educación para “reforzar los valores nacionales” y “defender la identidad nacional” ante el “embate” del “imperialismo cultural”, pensando también que la solución educativa será simple y consistirá en “educación cívica” –normalmente enseñanza de símbolos patrios, legislación y cultura nacional, con métodos que la mayoría de las veces resultan contraproducentes– y en “enseñanza de valores”; una especie de “indoctrinación” que “recupere” los valores perdidos, ignorando la raíz estructural profunda del problema y con una visión estática y simplificadora de la identidad nacional.

Esta es la encrucijada –la “cruz” de tensiones– en que se encuentra la educación actual a partir del dilema y de las dos dialécticas planteadas. Como veremos a partir de las perspectivas sociales de Morin y Lonergan, la solución para la educación en esta encrucijada no es sencilla, pero sin duda no puede provenir de tomar partido por uno de los dos polos de cada una de estas tensiones, es decir, por asumir resignadamente las tendencias dominantes –que tienen mucho de inevitables pero también muchos elementos de degradación y decadencia que deben ser combatidos y cambiados– o por tomar una postura reaccionaria que quiera regresar al pasado –que tiene muchos elementos valiosos, pero que es en general, inviable e igualmente simplificadora que la anterior–. El reto de la educación en esta encrucijada está en modificar radicalmente su visión y su misión social y en lanzarse a la búsqueda de respuestas alternativas en el futuro, respuestas trans-formadoras que apunten hacia la construcción de una “sociedad-mundo” mediante la vivencia de una verdadera “cosmópolis”.

Del mismo modo, el sistema educativo actual se enfrenta a la triada de visiones sociales enfrentadas, constituida en primer lugar por la tendencia actual de las sociedades contemporáneas que se caracteriza por la desigualdad, la descomposición y la fragmentación social, que podría definirse como una tendencia de tecnocracia-anarquía insustentable; Por otra parte, encontramos dos posturas que pretenden enfrentar la situación desde ángulos diversos. De un lado, la tendencia del retorno de las utopías sociales que persiguen y exigen un cambio radical e inmediato ante la convicción derivada del diagnóstico social de que “la situación ya no aguanta más” en el mundo, sobre todo en los países pobres y dependientes de las grandes potencias. En la otra esquina, la visión de un camino sostenido hacia la consolidación de la democracia como sistema de vida, en un cambio que es radical en tanto que requiere transformaciones profundas pero que tiene que ser gradual y deberá ser lento porque requiere de la negociación, el convencimiento y el diálogo entre las distintas fuerzas sociales y entre los diferentes grupos de interés y de poder real en las sociedades, tanto en las de las grandes potencias como en las de los países empobrecidos.



¿Debe la educación contentarse o resignarse a formar para mantener el estado actual de cosas que parecen encontrarse en el círculo vicioso de la anarquía insustentable controlada por la tecnocracia, donde unos cuantos siguen imponiendo sus intereses a nivel internacional, nacional, regional y local e impidiendo la emergencia de intelecciones y decisiones que reorienten el devenir humano hacia la sustentabilidad? ¿Debe formar para la búsqueda de la utopía, del cambio radical e inmediato, dada la evidencia

creciente del agotamiento del sistema y del clamor de las grandes mayorías empobrecidas? ¿Debe formar para la inserción en una búsqueda de democracia real y auténtica que trasciende con mucho la simple dimensión electoral y que conlleva la justicia y la libertad efectiva de todos como meta, aunque sea un camino más lento, más largo y difícil porque implica el cambio cultural?

Este es otro dilema que tiene que ver con el sentido de la dinámica social y que tiene que enfrentar la educación actual. A partir de las perspectivas de Lonergan y Morin, estableceremos una postura sobre este dilema en el capítulo cuarto de esta sección en el que plantearemos algunos elementos centrales para la trans-formación educativa a partir del cambio en la visión de la sociedad que se está necesitando de manera urgente en el cambio de época que empezamos a vivir hace unas décadas.

La educación produce a la sociedad que la produce. El reto es entonces repensar la sociedad para que sea otra visión social la que produzca la educación y repensar la educación para que sea otra educación la que produzca una nueva visión social.

1.1. El sujeto humano es estructuralmente social: el fundamento de la relación

“Si no hay otros yo, no hay yo”.
TCHOUANG-TSEU (En MORIN, 2003; p. 79)

“El infierno son los otros”:
SARTRE (En MORIN, 2003; p. 79)

“Para poder ser yo, he de ser otro
salir de mí, buscarme entre los otros.
Los otros que no son si yo no existo,
los otros que me dan plena existencia”
OCTAVIO PAZ, “Piedra de sol”

El punto de partida es el ser social del ser humano, que así como es “estructuralmente ético”, es también “estructuralmente social”. No hay yo si no hay otros yo, los otros son la referencia necesaria para poder encontrar la propia identidad. Para poder ser “yo”, tenemos que ser “otro”, tenemos que buscarnos entre “los otros”, los otros que pueden llegar a ser el infierno pero que también pueden ser la salvación para el “yo”. Porque “todo

lo que sabemos lo sabemos entre todos” y “todo lo que somos lo somos entre todos”.

“Así como los miembros de una colmena o de una manada se pertenecen mutuamente y funcionan juntos, asimismo los seres humanos son animales sociales, y la base primordial de su comunidad no es el descubrimiento de una idea, sino una intersubjetividad espontánea.”
(LONERGAN, 1999; p. 269)

Los seres humanos somos comunitarios no por decisión personal o por el descubrimiento de la idea de que la vida en común es más vivible porque tenemos a otros que nos apoyan, sino porque existe una “intersubjetividad espontánea” que nos une. A esto nos referimos con que somos “estructuralmente” sociales, a que no es una elección o una conveniencia sino una necesidad, una realidad de nuestra propia naturaleza. Puesto que como dice Morin somos irreductiblemente individuo-sociedad-especie, no podemos renunciar a esta dimensión de la vida en común, que precede a toda construcción comunitaria y social decidida por los seres humanos.

Como ya hemos visto antes, Morin sitúa esta intersubjetividad en la estructura biológica misma de todo sujeto viviente, entre ellos el sujeto humano, por la característica de clausura y apertura simultáneas que derivan en el principio de exclusión y el principio de inclusión que generan el egoísmo y el altruismo.

Lonergan sitúa este principio en la característica común de nuestra consciencia que es en sí misma intersubjetiva y nos liga en una búsqueda común de experiencia, inteligencia, reflexión y deliberación. Esta característica constituye un “nosotros primario o previo” como dice la siguiente cita:

“Antes del nosotros que resulta del mutuo amor de un yo y de un tú, se da un nosotros originario que precede a la distinción de los sujetos y que persiste cuando ella se olvida. Este nosotros previo es vital y funcional. Es como si nosotros fuéramos miembros unos de otros antes de distinguirnos unos de otros”.
(LONERGAN, 1988; p. 61)

Es “como si nosotros fuéramos miembros unos de otros antes de distinguirnos unos de otros”. De esta profundidad es la estructura social que nos caracteriza a los seres humanos y que genera, a partir de este nosotros

originario y previo, la posibilidad de construir un sinnúmero de nosotros reales, más o menos organizados e instituidos, más o menos perdurables en el tiempo. Este nosotros previo es espontáneo y por tanto tiene que ser guiado hacia la inteligencia, la razonabilidad y la responsabilidad en un proceso permanente que conlleva todos los riesgos de rupturas, separaciones, explotación mutua, conflicto, incomprensión, etc. que caracterizan a los proyectos sociales humanos, puesto que está sujeto a desviaciones, y sin embargo, es inevitable porque es inherente a nuestra estructura. Solamente podemos vivir de esa manera, por lo que aunque “el infierno sean los otros” tenemos siempre que vivir con ellos y construirnos junto con y a partir de ellos.

“Cada uno para sí, todos contra todos, cada uno
para todos, cada uno para todo, todos para cada uno,
todos contra cada uno son otros tantos momentos,
manifestaciones, rasgos de la misma realidad”.
(MORIN, 1997; p. 81)

La realización de este nosotros primario está mediada por una dinámica compleja que incluye posibilidades de cooperación pero también probabilidades de destrucción mutua. Las fuerzas egocéntricas –del cada uno para sí- coexisten en toda sociedad con las sociocéntricas y solidarias –cada uno para todos- e incluso con las de la explotación, victimización¹ y destrucción de algunos por las mayorías –todos contra cada uno-. Ser animales sociales es vivir en tensión permanente, en búsqueda de comunidad siempre amenazada por los intereses egoístas, en permanente trabajo de construcción común y de búsqueda de lo mejor para todos, en medio de la siempre presente posibilidad de ser utilizados, explotados por los otros en esta búsqueda.

1 Morin cita en este sentido la obra de René Girard, que ha estudiado ampliamente esta dinámica por la cual una sociedad en determinadas condiciones necesita y fabrica una víctima que puede “expiar” los males colectivos y limpiar la consciencia de la sociedad.

”Aquí aparece la diferencia entre eco-organización y socio-organización. La eco-organización se auto-mantiene y se auto-conserva, pero está desprovista de auto-referencia y de eco-centrismo. No hay ninguna identidad genética común a sus miembros, No hay comunidad fraternitaria entre sus miembros. No hay implicación subjetiva del individuo en el eco-sistema.”
(MORIN, 1997; p. 280)

Pero en este riesgo se encuentra también la riqueza y el potencial humanizante del ser estructuralmente sociales. Como afirma Morin, no existe en la eco-organización el involucramiento subjetivo y la posibilidad de comunidad fraternitaria que existe en la socio-organización. En el caso de la socio-organización humana, existe una plena y consciente implicación subjetiva que si se convierte en una decisión consciente y responsable para la construcción de comunidad humana auténtica a partir del compromiso y la solidaridad con los otros, puede hacer realidad una fraternidad sustentada en el amor, imposible de existir en otro tipo de organizaciones vivas. La creación de posibilidades para la emergencia de un compromiso hacia este tipo de construcción común a nivel de todo el planeta, es la única opción para trascender la “edad de hierro planetaria” en que nos encontramos y aspirar a la “sociedad-mundo” que “salve a la humanidad, realizándola”.



1.2. Sociedad, política y teorías de la sociedad: un proceso dinámico y complejo

“Dos grandes modos de organización reúnen a los congéneres. El primero asocia en un organismo a seres unicelulares surgidos del mismo huevo. El segundo asocia a animales, seres policelulares, en una entidad de tercer grado: la sociedad.

Primer grado: el ser celular

Segundo grado: el ser policelular

Tercer grado: las sociedades de seres policelulares.”

(MORIN, 1997; p. 277)

La dinámica de construcción de distintos tipos de “nosotros” a partir de la decisión y la acción sostenidas que se convierten en “ciclos de esquemas de recurrencia” humanos es un proceso dinámico, cambiante, sujeto siempre a la dinámica dialógica o dialéctica de progreso y decadencia que caracteriza todos los procesos cósmicos, vitales y humanos. De esta manera, desde los tiempos prehistóricos hasta este siglo XXI de la era cristiana de esta etapa que llamamos histórica, se han desarrollado múltiples tipos y modalidades de sistemas sociales, de “entidades de tercer grado” humanas. Desde los pequeños clanes familiares a las tribus nómadas, hasta los primeros grandes imperios, las sociedades feudales, las monarquías y la era del despotismo ilustrado, hasta el surgimiento de los estados nacionales y la presente y todavía embrionaria “sociedad global” que está rompiendo las fronteras y los conceptos fundamentales de nación, a lo largo de cada tiempo y de cada región geográfica podemos encontrar y analizar diferentes modos de organización social que han originado —y han sido originados por— diferentes tipos de ser humano y de convivencia entre los seres humanos.

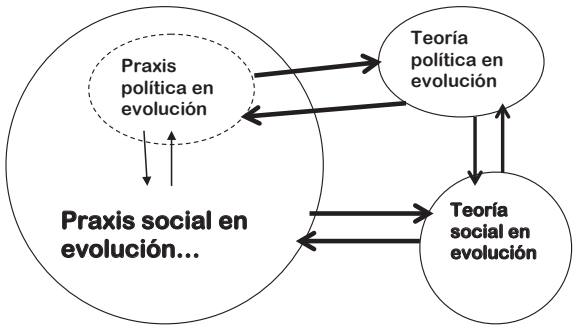
Pero al mismo tiempo que evoluciona el tipo de organización que constituye el sistema social, van evolucionando los modos de conducción y las ideas sobre las cuales se establece el liderazgo y el control de estos procesos de convivencia social. La política como actividad práctica de conducción, orientación y control de la colectividad social para y desde la construcción de un determinado orden colectivo y hacia determinada visión de futuro colectivo constituye otro proceso permanente que va evolucionando a la par —a veces detrás, a veces a la vanguardia— de los procesos mismos de vida de la organización social. Del mismo modo, la reflexión sobre la política, la “ciencia política” que surge de la reflexión sobre los mejores modos posibles de conducción de los procesos sociales y genera las ideas y conceptos básicos que inciden en la regulación del

comportamiento de los gobernantes y de todos los grupos que ejercen la política en su dimensión práctica, evoluciona y se desarrolla o estanca como producto-productora del dinamismo de la política práctica. En este sentido, es bastante aceptado que el decir que el ser humano es un animal estructuralmente social quiere decir que es un animal estructuralmente político, puesto que toda organización social requiere de una praxis y una teoría sobre la convivencia social y sobre los modos idóneos de conducir, gobernar y controlar las desviaciones de esta convivencia.

Por otra parte, el proceso de evolución social genera también preguntas, insights y conceptualizaciones, hipótesis y teorías sobre lo que significa el ser estructuralmente social del género humano y sobre lo que es o debe ser la sociedad y los elementos o categorías que pueden ayudarnos a comprender los fenómenos de convivencia social tanto de armonía como de conflicto. La teoría social que es el campo de la Sociología, constituye otro proceso que corre simultáneamente al proceso de evolución social “práxica” en una relación dialógica y recursiva en la que la teoría social incide en la praxis social y genera cambios de organización social y la praxis social genera nuevas preguntas y nuevos elementos a estudiar, produciendo teoría social renovada.

Tenemos entonces una dinámica triple en relación dialógica-recursiva: La dinámica de la convivencia y organización social (praxis social) en su devenir compuesto siempre por progreso y decadencia, la dinámica de la política como actividad de organización y gobierno de la convivencia social y como teoría sobre esta actividad en su propio devenir también sujeto a la dialógica o dialéctica progreso-decadencia y finalmente, la dinámica de la teoría social que genera y es generada por la experiencia de la praxis social en evolución permanente y que también está en un desarrollo permanente sujeto a elementos de progreso y de decadencia.

Esta triple dinámica puede ayudarnos a comprender la visión social que incide y es influida al mismo tiempo por el sistema educativo.



1.3. Praxis social, teoría social y educación

“La organización de la sociedad nace y renace
sin cesar de la multiconexión entre los seres
computantes que la constituyen. “
(MORIN, 1997; p. 280)

Toda educación genera la sociedad que la genera. Esta es la hipótesis de la sección que nos ocupa y significa básicamente que esta relación dialógica y recursiva entre la praxis social y la praxis política, alimentadas y alimentadoras de la teoría social y la teoría política, tienen una relación íntima con el proceso educativo, tanto en su forma de organización y su inserción en la sociedad como en la forma de la huella educativa que se deja en los educandos.

En primer lugar es necesario dejar establecido que al mencionar el término “visión social” estaremos implicando todo el esquema complejo presentado líneas arriba, es decir, entenderemos por visión social, la articulación dinámica, dialógica y compleja entre la praxis social –la “sociedad vivida” por la gente- y teoría social –la perspectiva intelectual y reflexiva que se tiene sobre esa sociedad vivida-, que está ligado de manera íntima e inseparable al proceso de praxis política –la “política vivida y sufrida” por la gente- y la teoría política –la perspectiva intelectual y reflexiva que se produce acerca de esta política vivida y sufrida-. Esta relación en la que tanto la praxis social incide y es influida por la teoría social como la praxis política modifica y es modificada por la praxis y la teoría social, así como también la teoría y la praxis política –en relación de mutua influencia- son modificadas y modificadoras de la praxis y la teoría social.

La educación como ya hemos sostenido, es una mediación entre la sociedad y los individuos, una mediación entre los individuos y la sociedad. De esta manera podemos comprender que la visión social –tal como la hemos descrito- tenga una relación íntima, irrenunciable y también dialógica y recursiva con la educación. ¿De qué manera influye cada componente de este sistema en lo educativo?

a.- La relación entre la dialógica praxis social-teoría social y la educación

- En primer lugar tenemos la relación entre la educación y la dialógica que se establece entre la sociedad realmente vivida por los individuos humanos y generada por ellos-generadora de ellos y la o las teorías

sociales que emanan del estudio de esta organización de la convivencia colectiva. Esta relación se manifiesta en distintas formas:

- En primer lugar, en la interacción que se establece entre los actores de la educación. Tanto educadores como educandos y administradores de la educación son sujetos sociales y viven dentro de la sociedad, en un estrato social específico y con una relación concreta con los demás estratos sociales, con cierta participación en la dinámica bien de orden-mal estructural, con posibilidades y carencias, conflictos y elementos de armonía con sus congéneres. La relación pedagógica está determinada fuertemente por esta constitución social de los educadores y los educandos que manifestarán en su interacción cotidiana sus acuerdos y desacuerdos con la sociedad en la que viven, sus conflictos y frustraciones, sus intereses de grupo y sus preocupaciones por el bien colectivo, sus lenguajes y símbolos, sus valores comunitarios, etc.
- En segundo lugar encontramos la constitución social del educador ya no como un individuo miembro de la sociedad, sino como un integrante de un gremio que tiene un rol y un estatus determinado dentro de esta sociedad. Esta situación del docente como miembro de su gremio y como poseedor de un rol social y de un estatus –en nuestros días bastante degradado y diluido en importancia respecto al pasado– inciden también directamente en la educación, dado que en el trabajo cotidiano en las aulas, se reflejarán también en alguna medida los intereses gremiales dentro de la sociedad, las demandas y cuestionamientos del gremio hacia la sociedad y el mayor o menor grado de satisfacción, insatisfacción o incluso frustración que tenga este gremio de los educadores respecto a la organización social como un todo. La ideología de gremio, la visión de sociedad que como gremio se adopte de manera predominante, tenderá a incidir también en la docencia concreta, enviando un cierto mensaje social a los educandos, aún en el caso de la docencia en asignaturas de ciencias naturales o exactas y mucho más evidentemente en las de ciencias sociales o humanidades.
- Por otra parte se encuentra la situación de la escuela o universidad como una institución que pertenece y depende del sistema social global. El tipo de sociedad que predomine en un momento histórico determinado, la identidad de los grupos de poder que tengan la hegemonía, la ideología y visión de la vida y de la sociedad que tengan estos grupos, influirá de manera determinante en la constitución, organización, normatividad, recursos económicos, materiales y humanos, y modo de funcionamiento y evaluación de la institución educativa. El perfil y estilo de gestión directiva de las escuelas y universidades tendrá

- una relación directísima con el tipo de sociedad en la que se viva y los intereses y valores que se persiga transmitir a las nuevas generaciones.
- Dentro de esta relación se encuentra también de manera determinante aunque muchas veces menos evidente, la cuestión del currículum. Si el currículum no es una simple y neutral organización de contenidos a enseñar agrupados en asignaturas sino toda una expresión simbólica de los intereses, ideología, cosmovisión, valores y significados de una sociedad en un momento histórico determinado que se traduce en toda una concepción de los qué, cómo, en qué grado, por qué, para qué y con qué medios se realizará la educación, resulta obligado analizar el asunto curricular para comprender la relación entre visión social y educación en un país y en un tiempo determinados.
 - Por el lado de la teoría social, es también muy importante considerar que tanto los individuos educadores o educandos como las instituciones escolares y universitarias, los currículos académicos y el gremio de los educadores, están expuestos de distintas maneras y en distinta medida –por los medios de comunicación, la literatura existente, los discursos oficiales, las tecnologías de información y comunicación, el arte, etc.– a las distintas producciones teóricas que sobre la sociedad se van generando. De esta manera, las teorías sociales van teniendo más o menos aceptación y van pasando a formar parte de la conciencia de los sujetos, de los fundamentos teóricos institucionales, de las visiones curriculares, de los modos de expresión y operación gremiales, de la interacción educativa cotidiana.

b.- La relación entre la dialógica praxis política-teoría política y la educación

El segundo ámbito de esta relación se encuentra en la dimensión política del hecho social y la expresión de la praxis política y la teoría política en la vida de las instituciones educativas y en los procesos educativos particulares.

Esta relación tiene también diversas expresiones. Señalemos algunas de ellas:

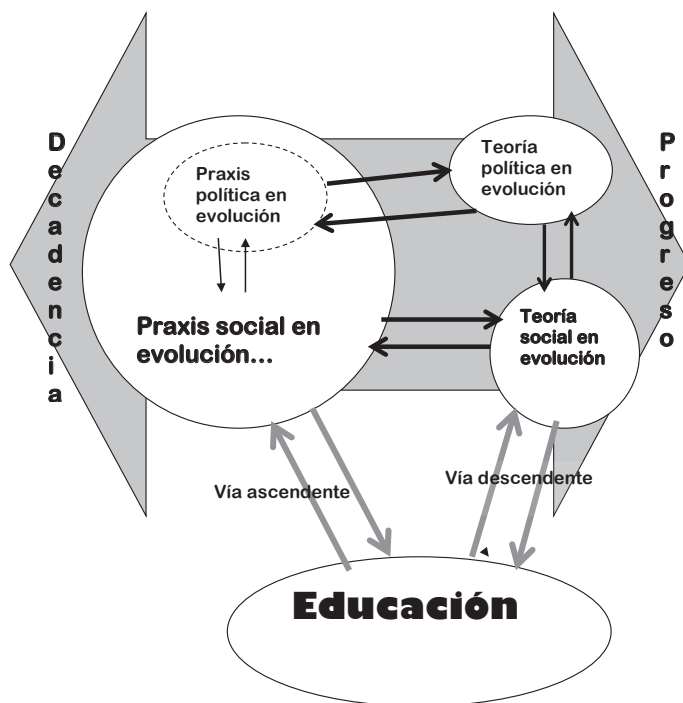
- La praxis política se traduce en primer lugar en concepciones y formulaciones de leyes que regulan al sistema educativo y a las instituciones y actores educativos en su conjunto. Esta es una primera expresión de esta relación. La legislación educativa vigente será indudablemente una condicionante muy poderosa para que la educación se conciba y

se oriente de una determinada manera. La educación será regulada por esta normatividad que expresa en el fondo la finalidad de educar a las nuevas generaciones con una determinada concepción social y para generar en cada educando una visión concreta sobre su papel y participación en esta sociedad concreta. La relación es dialógica, como lo veremos más adelante, puesto que también la educación genera sujetos que van a participar como actores políticos e indicarán en la modificación de las leyes vigentes o en la creación de otras nuevas, y la institución educativa y el sistema educativo mismos son actores políticos institucionales que también pueden ejercer presión para legislar en determinado sentido.

- En segundo lugar, la praxis política genera políticas públicas relativas a la educación, políticas educativas que van a condicionar la actuación de los educadores y el funcionamiento de las instituciones de educación de todos los niveles. Aún en el caso de las universidades públicas de carácter autónomo, la existencia de un cierto tipo de políticas públicas va a presionar hacia una orientación determinada de su quehacer. Es el caso por ejemplo de los criterios de política pública para la asignación de recursos a la educación superior o de las formas de evaluación y estímulo económico para los docentes e investigadores.
- La praxis política se manifiesta también en el aspecto curricular, dado que los grupos en el poder y las características del sistema político de una sociedad van a plasmarse de manera muy poderosa en la determinación de la concepción, orientación y estructura curricular para los distintos niveles del sistema educativo.
- Por otra parte, el gremio de los educadores constituye un actor político fundamental, un sector de presión y de poder real que ejerce influencia en las políticas públicas y en el ejercicio del gobierno y la actividad legislativa, por lo que este ángulo gremial es otro factor fundamental para pensar la educación con relación a la dialógica praxis-teoría política.
- Además de todo esto, los sujetos de la educación, educandos y educadores, administradores educativos, son actores políticos más o menos concientes, más o menos activos, más o menos conformes con la situación imperante en una sociedad, por lo que sus propias concepciones políticas –implícitas o explícitas– inciden en la relación pedagógica y en el aprendizaje y su orientación general.
- La organización escolar o universitaria es asimismo una microsociedad y tiene su propia organización y dinámica micropolítica. Esta micropolítica educativa institucional está condicionada fuertemente por

la visión y la organización política general de la sociedad con la que puede alinearse y de la que puede distanciarse proponiendo modos alternativos de ejercicio de la autoridad y organización de la convivencia, incidiendo a su vez en la conservación o modificación de las visiones y modos de proceder político imperantes en la sociedad a la que pertenece.

- Finalmente, del mismo modo en que la teoría social se manifiesta en los distintos campos de la praxis social, la teoría política va alimentando la praxis política y va también incidiendo directa o indirectamente en la conciencia de los actores de la educación y en la visión que la sociedad toda se va formando de ella. De este modo, las teorías respecto a la política van indiciendo en la conciencia individual de los educandos y educadores que están expuestos a ellas, en el currículum general de los distintos niveles educativos, en las formas de entender y de gobernar una institución educativa, en la cultura gremial y en los modos de acción política del gremio de los educadores, etc.



1.4. La relación recursiva y dialógica entre visión social y educación

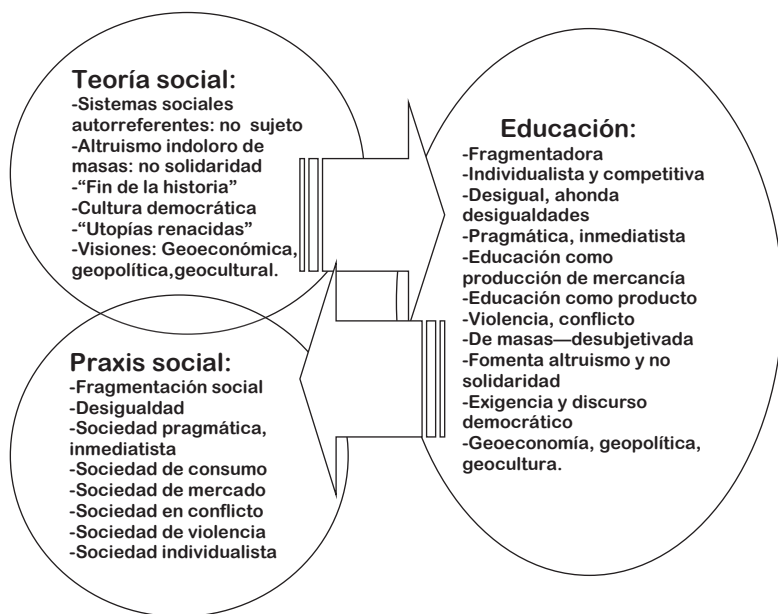
“Por más que nos pese, pertenecemos a nuestro siglo”.
AUGUSTO COMTE (En MORIN, 2001; p. 15)

“En fin, así como la comunidad intersubjetiva precede
a la civilización y la sostiene, también permanece
cuando la civilización se desintegra y decae”
(LONERGAN, 1999; p. 269)

Por más que nos pese, pertenecemos a nuestro siglo y por más que pueda pesarnos, pertenecemos también a nuestra sociedad. Nuestro tiempo y nuestra sociedad nos marcan de una manera indeleble aunque no determinen de manera definitiva nuestro destino. Somos capaces los seres humanos de trascender el sello que nuestra sociedad nos impone, somos capaces de ir más allá de la visión miope de nuestro grupo social, de nuestro entorno inmediato, de las normas y leyes que rigen la vida de la colectividad en la que nacemos y nos desarrollamos, pero esta trascendencia o esta mirada por encima de, este “punto de vista superior” será siempre hecho desde lo que vamos siendo como sujetos nacidos en ese siglo y en esa sociedad.

La educación –entendida en su sentido amplio– es el mediador fundamental entre nuestro siglo, nuestra sociedad y nuestra vida como individuos y la educación formal, escolarizada o institucionalizada sigue siendo una de las mediaciones más poderosas –junto con los medios de comunicación y las tecnologías de información– entre esta visión social y los sujetos que constituyen la colectividad.

Por todo lo que hemos considerado anteriormente en este capítulo, podemos asumir que existe una relación dialógica y recursiva entre la visión social –entendida en la manera compleja que ya explicitamos– y la educación. Es una relación dialógica puesto que no se trata de una lógica causa-efecto lineal sino que ambos elementos están unidos circularmente y se influyen mutuamente. Es una relación recursiva puesto que cada uno de los términos resulta se causa y efecto respecto al término con el que está vinculado en esta relación. De esta manera podemos decir que la educación genera una visión social que va a trans-formar la praxis e incluso las teorías sociales, pero que al mismo tiempo, la praxis social y las teorías sociales en ciclo, inciden en la educación de manera que la generan y la transforman continuamente.



De esta manera, nos encontramos en la era de crisis-cambio-globalización actual con una sociedad fragmentada, en la que cada vez se abre más la distancia y la incomunicación entre los distintos sectores sociales, una sociedad marcada profundamente por la desigualdad —de recursos, de oportunidades, de capacidades— en la que existe una inversión de la pirámide de ingresos respecto a la pirámide poblacional. De esta manera, nos encontramos dentro de lo que Gorostiaga (2000) llamaba “la civilización de la copa de champagne” en la que el 83% del ingreso de la humanidad está repartido entre un 20% de la población, mientras que el 60% de la población sobrevive con menos del 6% del ingreso. Estas características de la sociedad se reflejan en una educación también desigual en sus recursos y en su calidad que como afirmaba el mismo autor “sigue siendo parte del problema y no parte de la solución” porque contribuye a preservar y aún a aumentar la desigualdad y la fragmentación al formar con muchos recursos y altísima calidad de conocimientos a las minorías privilegiadas de la sociedad y brindar una educación de muy pobre calidad —o aún dejar totalmente excluida de la posibilidad de educarse— a la población de escasos recursos. De esta manera el saber es también un recurso elitista que se acumula en pocas manos y la imagen de la “copa de champagne” puede

representar igualmente la gráfica de la población mundial frente al acceso y el nivel de educación.

Esta sociedad excluyente y desigual es una sociedad individualista, centrada en el consumo y en el mercado, una sociedad con graves y crecientes problemas de violencia e inseguridad, una sociedad en conflicto permanente por el creciente número de gente que reclama el acceso a las oportunidades mínimas para una vida digna. La educación está fuertemente marcada por estos rasgos sociales. Nuestros sistemas educativos en el mundo están cada vez más concentrados en brindar una educación altamente competitiva, que fomenta la competencia entre los educandos y no la colaboración, que se realiza con visión individualista y genera egresados con la misma visión individualista; una educación que se maneja casi exclusivamente con criterios de mercado, que se “vende” como si fuese un producto y que se concibe y organiza de acuerdo a criterios de eficiencia y mercadotecnia más que con criterios pedagógicos, éticos y de equidad social. Esta educación forma para el consumo, educa a futuros –y presentes– consumidores. Nos encontramos con educadores y educandos que se forman en una visión que privilegia el “valor agregado comercial” que tendrá un tipo de conocimientos sobre otro, sin importar la pertinencia social o humana. La educación se ha ido reduciendo así a una simple “productora de cuadros” –o refacciones– para el mercado laboral y no como un proceso de formación integral e integrada por medio del cual la humanidad comunica toda la riqueza de su herencia cultural a las nuevas generaciones y se regenera continuamente como especie en proceso de realización en la historia.

Tenemos una sociedad pragmática e inmediatista que presiona cada vez más a la educación para excluir todos los conocimientos que no son “útiles” y “prácticos” o “aplicables” en el sentido economicista, con lo que las humanidades, la filosofía y el arte, quedan automáticamente excluidos o relegados a un papel muy secundario en todos los currículos de todos los niveles. La mentalidad de los educadores y de los educandos se vuelve poco a poco más reacia a todo lo que pueda ser “teórico” por considerarlo como inútil, condenando a la degradación al proceso reflexivo y de desarrollo del conocimiento que la humanidad ha impulsado por siglos.

Por el lado de la teoría social, coexisten demandas diversas hacia la educación. Desde las teorías de los sistemas sociales autorreferentes en los que se condena al sujeto individual a la desaparición con la consecuente desesperanza hacia toda posibilidad de cambio social real, o las teorías coincidentes con “el pensamiento único” y con el “fin de la historia” que promueven una educación acrítica que refuerza al sistema vigente, hasta las teorías que promueven el renacimiento de las utopías transformadoras

sociales y las que buscan generar una cultura democrática auténtica con visión crítica de la sociedad actual.

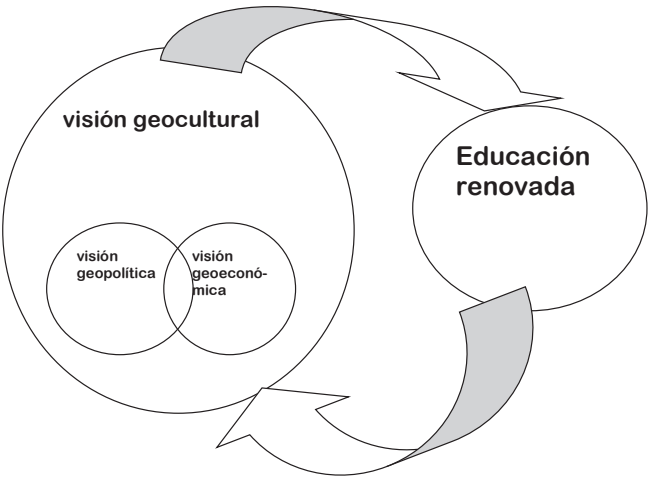
Este cruce de teorías diversas y contrastantes, junto con la crisis evidente en la praxis social está generando una reinserción del tema social en el debate educativo con las consecuentes posibilidades de cambio. Existen en esta dinámica signos de “esperanza en la desesperanza”, signos que deben ser reforzados con el aporte de todos los actores de la educación: educadores, educandos, padres de familia, directivos y administradores educativos, investigadores de la educación, teóricos de la educación, etc. para poder empujar hacia el cambio a un sistema educativo que se debate entre las resistencias al cambio que se refugian en las viejas prácticas tradicionales, con el pretexto de resistir al embate tecnocrático y pragmatista sin ninguna propuesta de cambio o estrategia acorde a los tiempos y los discursos renovadores que van en la línea de ceder a la presión de construcción de una educación totalmente alineada con la visión del “pensamiento único” que sustenta la sociedad de mercado y consumo actual, la de la “anarquía insustentable”.

Un auténtico cambio de la educación hacia el verdadero progreso social tendrá que derivarse de una apuesta por la resistencia activa, la estrategia inteligente y el compromiso responsable que genere una educación con visión comunitaria y metas de solidaridad más allá del “altruismo indoloro de masas” (Lipovetsky, 1994) que caracteriza a la educación individualista –necesitada de lavar la conciencia con acciones de “caridad”– y que no hace sino ahondar el asilamiento y el individualismo imperante.

En nuestra sociedad actual coexisten tres grandes visiones, la geopolítica persistente –aparentemente superada desde los 80 del siglo pasado pero con brotes recientes de retorno–, la geoeconómica dominante –en pleno auge– y la geocultural emergente. La primera sustenta su visión social en el poder y en el ejercicio del convencimiento para mover a las masas a partir del liderazgo individual carismático, generalmente sustentada en grandes utopías de igualdad y justicia, de sociedades perfectas; la segunda sostiene su visión social en el tener, en la fuerza y la “sabiduría” de la “mano invisible del mercado” que hay que dejar lo más libre y sin restricciones para poder construir el progreso, generalmente fundada en una visión técnica y “científica” del progreso lineal, también utópica pero sustentada no en la justicia sino en la libertad; Finalmente, la tercera visión es la geocultural que está empezando a emerger en el mundo. Esta visión se fundamenta en la riqueza de significados y valores de la pluralidad de culturas humanas y en la posibilidad de generar liderazgos grupales y diálogo intercultural que construya consensos y reglas democráticas mínimas necesarias para un cambio real, gradual y sustentable,

con respeto a la naturaleza y a la diversidad humana, más que aspirando a un mundo perfecto o ideal, se sustenta en la posibilidad de la fraternidad que no podrá llegar al progreso lineal ni al “mejor de los mundos posibles”, pero que sí puede aspirar a la construcción gradual y limitada de un mundo mejor, que es posible.

La educación para el cambio de época, la educación que aspire a revertir el círculo vicioso que prevalece actualmente en la relación dialógica entre visión social-----educación, será la que asuma e impulse la visión geocultural y que, sin descartar lo valioso de las visiones geopolítica y geoeconómica, las integre en un “metapunto de vista” más profundo, interdisciplinar y realista y construya, desde la imperfección humana y la siempre presente tensión de la convivencia social, una nueva visión social compleja y humanista que camine hacia la reforma del pensamiento, la reforma de vida y la reforma del espíritu, necesarias para poder efectuar el doble pilotaje: “Obedecer a la vida y guiar la vida”.



¿En qué consiste este paso a la visión geo-cultural? ¿Cómo será la visión social renovada que genere una nueva educación que apunte hacia ese sentido? ¿Cómo generará la nueva educación una nueva visión social?

Recurriremos, para aproximarnos a la respuesta a estas preguntas, a las perspectivas de Morin y Lonergan para poder encontrar elementos que nos ayuden a re-generar la relación dialógica y recursiva entre educación y visión social, entre visión social y educación, a partir de un nuevo humanismo pertinente para el siglo XXI.

Capítulo 2

La sociedad como entidad de tercer orden: La visión social de Morin

“La comunidad desarrolla el egoísmo de grupo respecto a los otros grupos o seres. Así, por todas partes, las solidaridades contribuyen a la hostilidad y al antagonismo”.
(MORIN, 1997; p. 41)

“El interés particular trabaja al mismo tiempo contra y por el interés general, el cual trabaja al mismo tiempo contra y por el interés particular”.
(MORIN, 1997; p. 80)

Egoísmo y altruismo, exclusión e inclusión, interés particular e interés general, estas son algunas de las tensiones que están presentes en todo momento en cualquier organización social y que derivan de la misma estructura biológica de los sujetos que componen las sociedades que son seres policelulares que viven desde sus células, la organización simultáneamente cerrada-abierta, incluyente-excluyente, que los hace ponerse a sí mismos en el centro del mundo para poder identificarse y ser Sí mismos, pero al mismo tiempo reconocer y abrirse a los otros seres semejantes a los que reconoce como alter ego, como otros yo, distintos pero de la misma especie.

Esta es la visión compleja de la sociedad que desarrolla Morin en su obra. No por casualidad, la definición de sociedad como entidad de tercer orden se encuentra en “La vida de la vida” —el segundo volumen del método, donde se trabaja el problema de la vida y se define al sujeto viviente— puesto que la concepción de la sociedad se deriva de la asociación y de la interacción continua y retroactiva entre los sujetos policelulares que la conforman, y si bien no puede ser propiamente considerada como un sujeto viviente según afirma el autor, tiene muchos rasgos semejantes a los de una organización viviente.

En primer lugar, la sociedad viviente está dentro de la eco-relación, no puede concebirse al margen de la naturaleza; Puesto que "...cuanto más posee el hombre a la naturaleza, más le posee esta" (Morin, 1997; p. 94) Si bien la sociedad, especialmente la sociedad humana trasciende el eco-sistema y hace que como afirma Morin, "en adelante ya no pueda hablarse de naturaleza pura", también es cierto que "nunca hubo sociedad pura", puesto que toda sociedad nace y se desarrolla en una relación intrínseca e imposible de romper con la naturaleza, es decir, toda socio-organización es simultáneamente eco-organización. (Morin, 1997; p. 99).

"La sociedad debe entrar en la naturaleza mientras
que la naturaleza debe entrar en la sociedad".
(MORIN, 1997; p. 100)

Sociedad y naturaleza están ligadas aunque deben ser al mismo tiempo distinguidas adecuadamente. Es por ello que Morin apunta que la Ecología general tiene que inscribirse en el circuito ecología-sociología, lo cual implica que ambas disciplinas se transformen profundamente: la Ecología por la introducción de la dimensión social –lo cual está sucediendo actualmente al trascenderse la visión ambientalista o conservacionista tradicional por la visión del desarrollo sustentable– y la Sociología por la introducción de la dimensión ecológica, que implicará una consideración distinta del fenómeno social, ya no considerado aisladamente como en los estudios sociológicos tradicionales. "La ciencia ecológica se convierte en una ciencia planetaria y la consciencia ecológica se convierte en consciencia planetaria" (Morin, 1997; p. 100).

De esta manera, se puede considerar que toda sociedad tiene una dimensión ecológica –que se establece a partir de las condiciones del entorno en que se asienta y se desarrolla y de las características genéticas de los sujetos que la conforman– y toda vida humana individual tiene también esta "eco-inscripción", es decir, que toda vida humana está "a la vez eco-socio-auto-determinada" (op. cit. ; p. 105), lo cual significa que existe una influencia condicionante del entorno ecológico, de la sociedad y del mismo individuo para la orientación de su propia existencia.

"Las acciones políticas, aleatorias por naturaleza,
entran rápidamente en un juego de inter-retroacciones
ecológicas que las dirige en un sentido imprevisto, amortigua
el esfuerzo más grandioso en un accidente negligible,
transforma una pequeña bola de nieve en avalancha,
desencadena un contraproceso que invierte el sentido

de la historia. Dicho de otro modo, la acción entra en procesos que escapan a la voluntad, incluso al entendimiento y a la consciencia del actor”.
(MORIN, 1997; p. 106)

En este marco se sitúa el principio de “ecología de la acción” que ya ha sido descrito en este trabajo. Toda acción humana al ejecutarse entra de inmediato en el re juego complejo de todo un ecosistema de inter-retroacciones en el que se articulan de manera compleja todas las demás acciones de todos los demás sujetos y todos los eventos planificados o aleatorios que ocurren en el ecosistema natural y social, por lo que esta acción individual por sencilla que parezca, desata todo un proceso que escapa a la voluntad original del actor e incluso puede escapar a su comprensión y a su consciencia. Es por esto que Morin afirma que todo sujeto es cien por ciento responsable de sus acciones pero cien por ciento no responsable de los efectos mediatos que estas acciones puedan desatar en la sociedad.

El principio de ecología de la acción hace aún más complejo el análisis y la comprensión de los sistemas sociales, puesto que existen acciones que nacen con finalidades egoístas que pueden adquirir un sentido diferente o incluso opuesto al entrar en este engranaje de inter-retroacciones en la sociedad.

“Los vínculos entre individuos de una sociedad animal, como los de las células de un organismo, no sólo son de comunicación según un código común, comportan también una dimensión comunitaria, es decir, de inclusión de los seres en un circuito trans-subjetivo”
(MORIN, 1997; p. 203)

Por otra parte, toda sociedad implica un vínculo que se establece más allá de la comunicación según un código común, un vínculo que parte del principio de inclusión de los sujetos vivientes, es decir, una relación de inclusión de unos seres respecto a los otros a partir del reconocimiento de estos otros seres, distintos al YO o al Mí mismo, como semejantes, como otros Yo, que conforman un nosotros estructural, vital. Porque el ego-centrismo de los sujetos vivientes se incluye o se articula estructuralmente con un socio-centrismo, de manera que es posible este vínculo, esta posibilidad de todo Yo de ser al mismo tiempo un nosotros, y de todo nosotros de ser al mismo tiempo un Yo o un Mí.

Este nosotros no anula de ninguna manera el Yo o el Mí, pero puede terminar poseyendo a este Mí, “incluyéndose en él e incluyéndolo en sí”. (op. cit.; p. 204).

“Por tanto, cada ser viviente es portador a la vez de un principio de exclusión del otro, incluso de su gemelo, fuera de su puesto de sujeto, y de un principio de inclusión de sí en un circuito, una comunidad, una entidad transindividual y transubjetiva”.

(MORIN, 1997; p. 205)

Este vínculo es posible gracias al ya mencionado proceso complejo por el cual, cada sujeto viviente es portador simultáneamente de un principio de exclusión que lo hace poder asumir una identidad y afirmarse como un Sí o un Mí, y de un principio de inclusión que lo hace abrirse a la participación en una comunidad

Esta participación en una comunidad de congéneres se encuentra, dice Morin, polarizada entre los términos alter y ego. Cuando la alteridad predomina sobre la identidad, el otro se presenta al sujeto más como extraño que como semejante. De la misma forma, cuando la identidad predomina sobre la alteridad, se puede hacer que la comunicación llegue a ser comunión y se conforma entonces una auténtica comunidad de seres semejantes. (op. cit.; p. 241)

Por esta tensión permanente entre ego y alter, alter y ego, cada ser viviente que pertenece a una comunidad o a cualquier entidad de grado superior (la sociedad en el caso humano, el hormiguero para la hormiga, el organismo para la célula), está condenado simultáneamente al egoísmo y al altruismo de manera permanente.

2.1. Las sociedades: emergencia de las entidades de tercer tipo

“La sociedad es un ser del tercer tipo”.
(MORIN, 2003; p. 223)

“¿El ser del tercer tipo es un sujeto en el sentido en que hemos definido este término? Al ocupar de forma exclusiva el puesto sociocéntrico, el Estado detenta uno de los caracteres propios del sujeto. Pero no dispone de un principio de inclusión, ni de consciencia de sí. Es el individuo humano el que permanece en la sede de la mente y de la consciencia. Y es una razón por la cual no podría ser totalmente sojuzgado. El ser social del tercer tipo tiene algo más y algo menos que el individuo humano (segundo tipo).”
(MORIN, 2003; p. 224)

Como ya mencionamos, Morin llama a la sociedad “entidad del tercer tipo” o “ser del tercer tipo” para distinguirla de los seres vivos unicelulares y de los seres vivos policelulares. Los sujetos vivos pueden ser organismos unicelulares totalmente separados o bien, organismos unicelulares que se agrupan y dan origen a sujetos vivos de carácter policelular. Los organismos policelulares están conformados por miles de millones de individuos unicelulares que son en sí mismos sujetos que se auto-organizan y auto-mantienen en la vida pero que agrupados producen la emergencia de un nuevo tipo de sujeto de mayor complejidad. Por el principio hologramático, cada sujeto unicelular que compone el policelular está presente en el todo y el todo está también presente en cada componente, de hecho la vida del individuo policelular depende de la vida de cada uno de los individuos unicelulares que lo componen y la vida de cada individuo unicelular depende de la vida del individuo policelular que lo agrupa e integra, aunque no exista la consciencia de esta presencia y los componentes ignoren al todo, así como el todo ignora a sus componentes. “...ninguna de las treinta mil millones de células de Marco Antonio sabe que este le declara su amor a Cleopatra, y Marco Antonio ignora que está constituido por treinta mil millones de células.” (Morin, 1997; p. 243). Los individuos unicelulares son seres del primer tipo y los individuos policelulares, seres del segundo tipo o nivel.

Los individuos sujeto policelulares –seres de segundo tipo– se agrupan también constituyendo sociedades, dando origen así a entidades de

tercer tipo, ya que no son individuos unicelulares, ni organismos polielulares producidos por la agrupación de unicelulares sino entidades distintas que surgen de la continua interacción entre individuos sujeto de segundo tipo agrupados. El ser social del tercer tipo “tiene algo más y algo menos” que el sujeto del segundo tipo que lo conforma. Tiene algo más puesto que constituye un sistema que al funcionar como un todo integrado, se constituye en una organización que trasciende con mucho la mera suma de individuos que lo componen. Pero tiene algo menos puesto que carece de “consciencia de sí” y de un “principio de inclusión”. Esta es la razón por la que por más que una sociedad se constituya como un sistema totalitario y aplastante que oprima al individuo, jamás podrá sojuzgarlo del todo porque el sujeto individual sigue siendo el poseedor de la mente y la consciencia y esto lo hace tener siempre posibilidades –aunque sea en los mínimos espacios posibles– de liberarse de los condicionamientos sociales.

“Desde cierto ángulo la historia puede ser vista
como una lucha interminable , ininterrumpida e incierta
entre los individuos y la sociedad, entre el segundo tipo
y el tercer tipo...”
(MORIN, 2003; p. 224)

Al constituirse la sociedad como entidad de tercer tipo, surge de inmediato una relación de carácter complementario, concurrente, pero también antagónica entre el individuo que compone la sociedad y que la necesita para vivir humanamente, pero que al mismo tiempo se siente dominado por ella y lucha contra el sistema social que se le trata de imponer negando su individualidad y autonomía. Es por ello que Morin apunta que la historia puede ser mirada desde cierto ángulo como una lucha interminable entre los seres de segundo tipo y el ser de tercer tipo al que llamamos sociedad. Toda sociedad comporta entonces, relaciones de colaboración, posibilidades de cooperación real, de inclusión y cohesión comunitaria, pero también contiene de manera inevitable, relaciones de competencia y destrucción del otro, posibilidades de explotación de los demás, de exclusión y de dispersión y aislamiento. Esta es la historia humana: un proceso interminable e incierto de búsqueda de inclusión y colaboración en tensión permanente con un proceso también interminable e incierto de exclusión y dominación.

“La organización de la sociedad nace y renace sin cesar de la multiconexión entre los seres computantes que la constituyen.”
(MORIN, 1997; p. 280)

Es así que la sociedad es una organización que nace y renace continuamente a partir de la conexión compleja entre todos los individuos de segundo tipo que la constituyen y que la van orientando y definiendo a partir de esta lucha entre la colaboración y la dominación, entre la inclusión y la exclusión, entre egoísmo y altruismo. Porque las sociedades se van conformando, reformando y deformando a partir de interacciones de comunicación y asociación entre los individuos sujeto que forman parte de ellas.

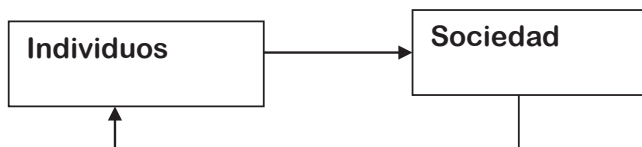
“La autonomía de movimientos de los individuos y la plasticidad morfológica de la sociedad son inseparables. Mientras que en general se opone por definición sociedad a individualidad, aquí se ve que, por definición, la sociedad no sólo supone individualidad en sus miembros (es el caso también del organismo) sino una individualidad muy alta.”
(MORIN, 1997; p. 278)

Morin trasciende la visión sociológica tradicional en la que se opone individualidad a sociedad, puesto que afirma que desde esta perspectiva compleja, los movimientos autónomos individuales y la plasticidad de la sociedad son inseparables. La constitución, mantenimiento y regeneración de una sociedad no solamente no suprime la existencia de autonomías individuales sino que requiere necesariamente de un alto grado de individualidad. Del mismo modo que los individuos unicelulares están presentes en el individuo policelular que conforman y este en ellas, por el principio hologramático, el individuo está en la sociedad y la sociedad está en el individuo. Esta presencia es mucho más plena en el caso de las sociedades humanas que la descrita en el caso de la relación entre seres del primer tipo y del segundo, puesto que existe en este caso la presencia de la consciencia individual que al vivirse en sociedad se va conformando también consciencia social. Porque en el caso de Marco Antonio, ninguna de sus treinta mil millones de células sabía que este le declaraba su amor a Cleopatra y él ignoraba que estaba compuesto por treinta mil millones de células. Sin embargo, en el caso de la sociedad humana, el individuo se sabe parte de una organización social y tiene, al menos en las sociedades

democráticas actuales, una clara idea de que su acción incide en la conformación social, así como los distintos estamentos de la organización social –incluyendo el Estado, como factor supremo de control y guía– tienen una clara conciencia de la conformación multi-individual del sistema y de la influencia de los individuos y los grupos de individuos en el rumbo social.

“El fenómeno social emerge cuando las interacciones entre individuos de segundo tipo producen un todo no reductible a los individuos y que retroactúa sobre ellos, es decir, cuando se constituye un sistema”.
(MORIN, 1997; p. 279)

Esta conciencia de la sociedad en el individuo y esta especie de conciencia –como vimos, la sociedad no tiene consciencia propiamente– en los estamentos sociales acerca de la participación y autonomía individual en la conformación social, incluye obviamente la conciencia de que la sociedad es un todo que no se puede reducir a los individuos y que existe una retroacción del todo social sobre los individuos, así como existe una retroacción de los individuos sobre el todo social, de manera que los individuos producen a la sociedad y al mismo tiempo son producidos por ella.



Esta relación retroactiva implica que no existe una superposición de la sociedad a las interacciones entre los individuos sujeto que la componen, puesto que la sociedad se constituye por estas interacciones. La sociedad no es pues, una superestructura adicional y por encima de las interacciones entre individuos, es un sistema que está constituido y vive precisamente por estas interacciones entre individuos. Pero por ser un sistema, es al mismo tiempo algo distinto de la suma de las interacciones interindividuales, es un todo organizador de estas, que retroactúa sobre los elementos que la constituyen. De manera que al mismo tiempo que está constituida por las interacciones entre individuos, la sociedad como un todo organizador, “organiza y controla la producción y la reproducción de

las interacciones que la producen...y de este modo, constituye un ser-máquina auto-productor y auto-organizador” (op. cit.; p. 279)

“Parece que hay dos variantes principales de sociedad animal: la variante de tendencia organísmica, cerrada, propia de las sociedades más desarrolladas de insectos; la variante inacabada, abierta, propia de las sociedades de pájaros y de mamíferos.”

(MORIN, 1997; pp. 282-283)

“Paradójicamente es la evolución de una sociedad primática abierta e inacabada la que va a producir la emergencia de este tercer tipo, es decir, el acceso de la sociedad a la plena auto-(geno-feno)-organización y a la plena individualidad.”

(MORIN, 1997; p. 283)

Morin encuentra dos tipos principales de sociedad animal. La primera más cerrada y con una mayor complejidad interna, que es propia de los insectos más desarrollados. La segunda, más abierta, inacabada, de menor complejidad interna pero de mayor “complejidad de base” —que articula asociación-comunicación con fraternización-concurrencia y con dominación-sumisión— propia de los pájaros y de los mamíferos. Paradójicamente, la sociedad más representativa de las entidades de tercer tipo, la sociedad humana, nace del segundo tipo de sociedades animales, es decir, de la sociedad más inacabada. Esto marca sin duda el carácter de inacabamiento permanente de toda sociedad humana que está continuamente en proceso, que nunca puede considerarse como terminada y que, aunque puede llegar a acercarse al “equilibrio deseable” que es más propicio para la humanización, jamás llega a alcanzar ese equilibrio por completo. La sociedad humana, como el sujeto humano individual, tiene como característica central este orden inacabado, este carácter procesual, provisional, contingente, necesitado de irse completando en el tiempo y en el espacio, respondiendo a las realidades concretas que se le van presentando y a lo que el espíritu-cerebro humano va descubriendo y desarrollando respecto a la comprensión y organización estructural de la convivencia.

“La hominización no sólo debe ser considerada como el desarrollo biológico strictu sensu de una familia de primates, de donde emerge un ser nuevo, homo, sino también como el desarrollo no menos extraordinario de una sociedad primática de donde emerge una sociedad de tipo nuevo, la sociedad humana.”

(MORIN, 1997; p. 287)

El proceso evolutivo que da origen a la hominización es entonces un proceso doble: el del surgimiento de una nueva especie, un nuevo individuo del segundo tipo, el homo sapiens, y al mismo tiempo, el de la emergencia de un nuevo tipo de sociedad, a partir de la sociedad primática, la sociedad humana. La evolución entonces, se desarrolla simultáneamente en los tres niveles de individuos o entidades: evolucionan los individuos de primer tipo, unicelulares; evolucionan los individuos del segundo tipo, policelulares y evolucionan las entidades de tercer tipo, las sociedades. De la convergencia del proceso evolutivo en estos tres niveles, emerge la especie humana y simultáneamente la sociedad humana. La especie humana, los individuos humanos y la sociedad humana articulados en una triple unidad de carácter inacabado, tenderán también a un nuevo proceso de desarrollo y evolución que continúa hasta el momento actual.

“El auto-centrismo se desplaza del individuo a la sociedad en caso de peligro, de la sociedad al individuo en caso de seguridad”.

(MORIN, 1997; p. 286)

En este proceso evolutivo existe la cooperación y la complementariedad entre individuo y sociedad. De manera que como dice esta cita, en las situaciones y tiempos de peligro, el auto-centrismo se desplaza del individuo a la sociedad, privilegiándose la coordinación conjunta sobre los intereses individuales y tendiéndose a una mayor cohesión e incluso a un proceso de cerramiento de la sociedad sobre sí misma. Mientras que en los tiempos de seguridad, al auto-centrismo se desplaza hacia el individuo, poniendo a la sociedad al servicio del desarrollo de los proyectos de vida individuales de todos sus miembros.

2.1.1. El surgimiento del Estado. Un paso crucial en la evolución de la sociedad humana

“Ha nacido pues, la megamáquina social...
la megamáquina no sólo comporta una organización
jerarquizada/ especializada del trabajo y de las funciones,
sino también un aparato central multirramificado: el estado.”
(MORIN, 1997; p. 289)

Así como en la evolución de la vida animal existe un paso fundamental que es el de la aparición del cerebro como eje de coordinación y control del sistema que conforma un sujeto viviente, con la implicación de la separación de los órganos reproductivos respecto a los órganos de cómputo y de decisión, así en el nivel de las entidades del tercer tipo, la emergencia del Estado constituye el surgimiento de una nueva etapa de organización.

La megamáquina social evoluciona mediante el desarrollo de una organización cada vez más especializada y jerarquizada del trabajo, una subdivisión cada vez más fina de las funciones que cumple cada componente en su dinamismo y sobre todo, con el surgimiento de este aparato central “multirramificado” que hará las veces del cerebro en el organismo individual, es decir, ejercerá las funciones de centralización de la información organizadora, de las leyes y normas que rigen la vida social, y “ocupará el puesto sociocéntrico del cómputo”. El Estado se convierte en la entidad que ordena y manipula las fuerzas sociales, los instrumentos temporales e incluso los espirituales. (op cit. p. 289).

“El estado es monstruosamente solitario.
No reconoce más regla que la suya, no
tiene parentesco con el exterior”.
(MORIN, 1997; p. 289)

El estado es como el cerebro del organismo social, puesto que controla y regula todo el funcionamiento del sistema. Pero es además de eso, un participante activo en la autoproducción y en la capacidad de reproducción del ser social, mediante la generación de leyes, decretos y reglamentos que van orientando la vida del todo social. Pero este órgano que regula todo hacia el interior del sistema, es un ente completamente solitario, dado que es parte del cuerpo social pero se encuentra a la vez aislado de sus componentes por su propia naturaleza y no encuentra en los otros estados una identificación como congéneres o hermanos, seres de la misma especie, sino una relación de extraños con los que se puede llegar como máximo a alianzas puntuales y temporales. En las relaciones entre estados

predomina generalmente la desconfianza, la hostilidad, la defensa frente a la agresión o la invasión de lo propio, etc.

Hacia el interior de la sociedad, el Estado tiene un enorme potencial de dominación que llega a subyugar a las masas de individuos que componen el cuerpo social, generando este segundo aislamiento que lo pone en una situación aún mayor de soledad.

"Pero los estados sabrán tejer pacientemente una sociedad fuertemente integrada y cohesiva: la nación... así, la entidad del tercer tipo con rostro de nación, deviene ser, individuo y sujeto autotranscendiéndose a los ojos de sus miembros. Estos no dejan de ser individuos-sujetos. Pero llevan muy profundamente en su identidad subjetiva su identidad nacional. Con su savia subjetiva alimentan al sujeto que los sojuzga y les envía a su vez su savia alimenticia".

(MORIN, 1997; p. 291)

La evolución del Estado va forjando en un proceso lento y gradual, el "Estado-nación", que constituye una etapa social de mayor integración y cohesión en la que la sociedad marca a los individuos de manera muy fuerte, con un nuevo sello social más distinguible y particular, que se constituye en una especie de segunda identidad para ellos: La identidad nacional. De manera que sin dejar de ser individuos-sujetos, los ciudadanos adquieren esta segunda identidad que los alimenta y a la vez se convierte en una nueva forma de sojuzgamiento, más poderosa porque se encarna en lo más profundo del ser individual.

La nación es un ser espiritual que se manifiesta a los individuos, a sus ciudadanos, mediante símbolos y representaciones o mitos. Es una creación de la mente humana o de las mentes humanas que retroactúa sobre los individuos hasta convertirse en parte de su propia estructura espiritual o mental. La nación deviene auto-(geno-feno)-organización y "...dispone de su genos propio (la cultura, las leyes, el estado)..." y está dotada de un aparato central que ocupa el puesto del cómputo. El Estado-nación, dice Morin, "...está soberanamente dotado de la individualidad y de la cualidad de sujeto...", frente a la nación, "oscilamos entre el estatus de leal completamente dedicado y el del insumiso..." (op. cit. p. 293)

“El estado no es sólo el instrumento de dominación de las clase dominante, y la clase dominante no es sólo el instrumento de dominación del estado. Hay simbiosis profunda y parasitismo mutuo entre las dos dominaciones”.
(MORIN, 1997; p. 294)

En los Estados-nación, se constituye una relación simbiótica y recursiva entre las clases dominantes de la sociedad y el Estado. Una relación que se convierte en complicidad mutua mediante la cual, las clases dominantes usan al Estado para lograr sus propios intereses egoístas y el Estado usa a las clases dominantes para conseguir sus finalidades de dominación y control. De manera que ambos se instrumentalizan mutuamente en un continuo ciclo que va generando, generalmente, descomposición y decadencia social.

Pero las sociedades contemporáneas no son solamente nación-estado –entidades del tercer tipo actuales– sino que contienen a su vez una mezcla en distintas dosis de ecosistema social reproductor de los intereses egoístas y de comunidades que integran transubjetivamente a los individuos y construyen “nosotros” abiertos a la construcción de bien colectivo. Esto las hace aún más complejas e inciertas en cuanto a su orientación dinámica, en el proceso de su hacerse dentro de su natural inacabamiento.

“Las sociedades más integradas como nación, las más centralizadas como Estado, las más unificadas como etnia o pueblo son al mismo tiempo campos de interacciones espontáneas, estando sus tejidos organizacionales acéntricos desgarrados y atravesados por las divisiones, oposiciones, conflictos, tanto más numerosos y virulentos cuanto que homo sapiens es el único ser viviente cuya agresividad se desencadena más allá de todo peligro...”
(MORIN, 1997; p. 294)

2.1.2. *Sociedad y cultura: el genos social*

“El lenguaje de doble articulación permite particularmente la inscripción y la comunicación casi al infinito de un capital propiamente social: la cultura. La cultura es un patrimonio informacional constituido por los saberes, saber hacer, reglas, normas propias de una sociedad. Comprende los conocimientos acumulados por las generaciones acerca del entorno, el clima, las plantas, los animales, los otros grupos humanos...”
(MORIN, 1997; p. 287)

La cultura es el gran capital de las sociedades humanas. Es posible gracias a la emergencia del “lenguaje de doble articulación”, propio de la especie humana, lenguaje que permite posibilidades casi infinitas de comunicación y acumulación de saberes, símbolos, valores, creencias, etc. que se van constituyendo en un cuerpo que es propiedad y patrimonio informacional de todos los miembros de un grupo social determinado.

La definición de cultura de Morin es: “el conjunto de saberes, saber-hacer, reglas, estrategias, hábitos, costumbres, normas, prohibiciones, creencias, ritos, valores, mitos, ideas, adquirido, que se perpetúa de generación en generación, se reproduce en cada individuo y mantiene, por generación y re-generación, la complejidad individual y la complejidad social...” (Morin, 2003; p. 332). Este conjunto constituye todo lo que una sociedad sabe, sabe-hacer, cree y vive respecto a la realidad natural que le rodea, respecto a los demás seres humanos dentro de su sociedad y respecto a las demás sociedades. Es una herencia dinámica que se construye y reconstruye, se acumula y se transforma en el devenir de los nuevos descubrimientos y la relación de estos con los conocimientos recibidos del pasado.

“La cultura se aprende, se vuelve a aprender, se retransmite, se reproduce de generación en generación. No está inscrita en los genes sino por el contrario en el espíritu-cerebro de los seres humanos”.
(MORIN, 1997; p. 287)

Una característica fundamental de la cultura es que es algo que no es innato, sino algo que se aprende y reaprende, se transmite y retransmite, se va produciendo y reproduciendo de generación en generación, puesto que no está en los genes sino en el espíritu-cerebro humano, en la mente

de los seres humanos que dialogan entre sí y dialogan con el mundo que les rodea.

Para Morin, la emergencia de la cultura a partir del lenguaje de doble articulación humano, constituye otra enorme transformación no solamente en el proceso de hominización individual sino en el nivel de la naturaleza de la sociedad, que se convierte desde ese momento en un fenómeno cultural.

“De este modo, el 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”.

(MORIN, 2001; p. 26)

El conocimiento es una parte fundamental del dinamismo de construcción y reconstrucción de la cultura en toda sociedad humana. Como ya hemos visto, el devenir humano genera conocimiento, el devenir moral genera conocimiento, el devenir social genera conocimiento y aún el devenir del conocimiento va generando conocimiento sobre el conocimiento. De esta manera, el conocimiento se produce a partir de las preguntas que van surgiendo en el análisis del proceso humano, del proceso social, del proceso histórico. Pero al mismo tiempo, el conocimiento es productor de praxis humana, de praxis social, de praxis histórica. La cultura produce conocimiento pero también es producida por el conocimiento, la sociedad produce conocimiento pero a su vez es producida por el desarrollo del conocimiento.

Pero además de esto, el conocimiento “es poder y da poder” (op. cit. p. 25), de manera que se convierte en un factor determinante de la conformación de la estructura social. La “civilización de la copa de champagne” a la que nos referíamos en el capítulo anterior está fuertemente condicionada, sobre todo en estos tiempos de la llamada “sociedad del conocimiento”, en la concentración y acumulación de conocimiento en los que tienen posibilidades económicas de adquirirlo. El saber se acumula donde existe el haber y se convierte en poder político real, en posibilidad de orientar la sociedad sea hacia la vía de la humanización o sea hacia la vía de la progresiva deshumanización.

Este proceso de desarrollo y acumulación del conocimiento está marcado por una dinámica que conlleva altas probabilidades de caer en determinismos que bloqueen el auténtico desarrollo cognitivo y lo inscriban en las lógicas cerradas y estáticas vía los paradigmas, los estereotipos o el

seguimiento ciego de doctrinas. Estos tres tipos de determinismo están siempre presentes en el proceso de conocimiento y constituyen riesgos reales que pueden bloquear el avance y la creatividad. El paradigma determina los datos, las preguntas, el modo de comprensión y de verificación, el estilo de las formulaciones de un campo científico en una etapa histórica determinada. Las doctrinas son teorías cerradas que no admiten nuevas preguntas pertinentes y se cierran a la crítica que puede hacer avanzar la cultura. Por su parte, los estereotipos encierran la búsqueda intelectual en ciertos patrones preestablecidos y aceptados por la sociedad en un determinado momento e impiden la emergencia y el desarrollo de nuevas aportaciones.

Los antidotos para preservar el dinamismo cognitivo que regenera la cultura frente a estos tres tipos de determinismo son, según Morin, “la existencia de una vida cultural e intelectual dialógica, el “calor cultural” y la posibilidad de expresión de las desviaciones...” (Morin, 2001; p. 31) Los tres elementos requieren de una sociedad democrática, abierta al debate, a la crítica, que no excluya preguntas nuevas, que permita la libre manifestación de las ideas que pueden sonar desviadas o ilógicas. En una sociedad abierta, tolerante y plural es mucho más fácil enfrentar el riesgo permanente de los determinismos que bloquean el avance del conocimiento y mantener vivo el dinamismo cultural que hace avanzar a las sociedades humanas.

“La primera condición de una dialógica cultural es la pluralidad/diversidad de los puntos de vista. Esta diversidad es potencial en todas partes...estas condiciones aparecen en las sociedades que permiten el encuentro, la comunicación, el debate de ideas”.
(MORIN, 2001; p. 31)

La profunda y firme convicción democrática de Morin se manifiesta en su insistencia en que el avance cultural solamente es posible en condiciones de pluralidad/diversidad de puntos de vista. La necesidad de sociedades que permitan el debate, el encuentro, la comunicación, la libre expresión de las ideas distintas, es una necesidad vital para la construcción de un dinamismo cultural que avance hacia la humanización.

“...son las condiciones de pluralidad social, de comercio económico, de dialógica política las que establecen una sociedad relativamente compleja y abierta, la cual permite la instauración de las condiciones de pluralidad/comercio/dialógica propias de la cultura y del conocimiento.”
(MORIN, 2001; p. 42)

En efecto, la pluralidad social, el comercio económico y la dialógica política son tres condiciones que promueven el funcionamiento de una sociedad en la que la cultura y el conocimiento pueden continuar avanzando y recreando el proceso humano. Como bien afirma Morin, el comercio material “no manda ni controla el comercio intelectual”, pero constituye una condición necesaria para que se realice el comercio intelectual.

En el campo de la política, la democracia es el sistema que puede aportar las condiciones para que se pueda ejercitar y regular la “dialógica sociopolítica” que permita la apertura al desarrollo cultural. La democracia es un sistema político-social que tiene una mayor complejidad que los sistemas de carácter autoritario. Esta complejidad mayor representa la gran virtud de la democracia pero constituye al mismo tiempo su enorme riesgo puesto que representa su fragilidad estructural. La libertad de expresión, organización y manifestación de las ideas, el respeto y la tolerancia hacia las desviaciones pueden generar conflictos sociales que lleven al deterioro o incluso a la destrucción del sistema democrático; asimismo, la posibilidad de participación política que permite a cualquiera votar y ser votado, puede también hacer que acceda al poder una persona que atentará contra la democracia o que significará su destrucción.

Pero al mismo tiempo, esta libertad de expresión, organización y manifestación, este libre acceso al juego de la participación política, son las condiciones necesarias para la expansión del comercio de las ideas y para el libre juego del conocimiento que llevan hacia el avance cultural.

De manera que es conveniente correr el riesgo del conflicto que puede destruir la democracia en lugar de vivir en sistemas autoritarios o dictatoriales en los cuales, por su baja complejidad, es más sencillo controlar la emergencia del conflicto, pero también es mucho menos probable que exista un dinamismo creativo y cognitivo que haga avanzar la cultura, puesto que la cultura solamente se desarrolla en un ámbito de libertad y pluralidad.

Morin apunta que Montesquieu señalaba atinadamente que fue la misma razón la que condujo al imperio romano hacia su grandeza y expansión así como a su destrucción. Esta razón fue el conflicto social. De

manera que el conflicto social que regularmente es visto como algo negativo, no lo es necesariamente. Si bien todo conflicto social conlleva algún grado de riesgo destructivo, también es ocasión de potencial creatividad y movimiento intelectual y cultural. El problema central es que, por el principio de incertidumbre, es imposible saber de antemano "...si los conflictos y desórdenes sociales aportarán libertad y progreso o destrucción y regresión." (Morin, 2001; p. 46).

"Y esta es la razón de que, a no ser que se trate de un cataclismo aniquilador, jamás se puede predecir el efecto positivo o negativo de los desórdenes y turbulencias y crisis sociales sobre la esfera del conocimiento. Un periodo de orden, paz y estabilidad puede ser un periodo de estancamiento y superficialidad intelectual o puede permitir por el contrario una edad de oro cultural; un periodo atormentado de conflictos y violencias puede ser destructor o por el contrario alimentar una gran vitalidad cultural y suscitar choques cognitivos fecundos": (MORIN, 2001; p. 46)

La incertidumbre marca los procesos sociales y de desarrollo cultural. Es imposible predecir el curso de la cultura en una sociedad de acuerdo a los criterios de estabilidad o conflicto. Como dice la cita, un periodo de conflicto puede ser destructivo o enormemente fructífero y una etapa de estabilidad puede producir un enorme estancamiento y falta de creatividad cultural o bien condiciones propicias para que florezcan todas las manifestaciones intelectuales y artísticas. La condición de continuo inacabamiento y de espacio de tensión y contradicción propia de las sociedades humanas plantean el reto de una continua vigilancia crítica para dar seguimiento a los procesos de estabilidad y conflicto potenciando en ambos casos sus elementos de oportunidad creativa y tratando de aminorar sus consecuencias destructivas o de estancamiento, dentro de un sistema democrático que permita la libertad y el debate de las ideas.

"No sólo es fecundo el pensamiento crítico, sino también el pensamiento crítico, nacido en la crisis y sumergido en la crisis." (MORIN, 2001; p. 49)

"A la concepción "idealista" para la cual las ideas son independientes, soberanas incluso, se opone la concepción "sociologista" que hace de ellas

los productos de una sociedad hic et nunc. Lo hemos visto: cada una de estas concepciones es verdadera en parte y falsa en su totalidad”.
(MORIN, 2001; p. 79)

En esta dinámica sociedad-cultura que es producida y desarrollada por el avance del conocimiento y de las artes, no se le puede explicar de una manera simplemente idealista o simplemente sociologista. Como plantea Morin, se trata de una dinámica compleja que requiere por tanto de explicaciones complejas. Podemos entonces aceptar que la visión idealista tiene razón en cuanto que las ideas al ser producidas e incorporadas a un marco cultural general adquieren una cierta autonomía relativa, pero no en la afirmación de esta autonomía como absoluta y totalmente ajena a la mente de los sujetos humanos que las produjeron. De la misma manera, se puede concordar con la visión sociologista en el sentido de que las ideas son productos sociales que tienen siempre el sello del momento histórico y las condiciones sociales en las que fueron producidas, pero también podemos ver que este condicionamiento social no es absoluto puesto que existe esta relativa autonomía de las ideas y la posibilidad de ir más allá del marco social que las origina. De este modo, la posición compleja se opone a los determinismos idealistas o sociologistas y pone lo razonable de ambas posiciones en ciclo dialógico para poder comprender mejor el fenómeno cultural.

“...toda explicación que reduzca el conocimiento o la idea a los determinismos sociológicos hace inexplicable a este conocimiento; su verdad es suicida puesto que mata la idea de verdad”.
(MORIN, 2001; pp. 79-80)

No se puede por tanto reducir el conocimiento a un determinismo sociológico, “matando la idea de verdad”, puesto que se estaría negando la autonomía relativa de las ideas y del proceso de conocimiento. En el mismo caso se encuentra la idea de “reproducción” que se ha tomado de la biología y se ha aplicado de manera determinista al análisis social, al afirmar que el conocimiento, las ideas, la educación y la cultura en general son elementos de la superestructura social que solamente reproducen las condiciones sociales imperantes y nunca aportan elementos reales de transformación social. Morin afirma al respecto que una concepción de origen biológico no puede ser trasladada al campo social sin ser previamente elucidada y reconceptualizada. La idea de reproducción al recon-

ceptualizarse debe comportar “la unión de la varianza y la invarianza”. (op. cit. p. 80)

“...la Sociología no puede ser concebida como una concepción que excluye al individuo o que, como máximo, lo toleraría. Es una concepción que debe implicarlo y explicitarlo. Aquí, el individuo debe ser tanto más reconocido cuanto que la novedad y la creación emergen a su nivel y en su espíritu”.
(MORIN, 2001; p. 82)

La relación compleja entre sociedad-cultura-individuo tiene que llevarnos a una visión de la Sociología que no solamente no excluya al individuo –o como afirma Morin, “lo toleraría”– sino que lo implique plenamente y lo explicité y reconozca en toda la riqueza de su dimensión espiritual. Lo anterior conlleva una clara convicción acerca de la imposibilidad de deducir y predecir de manera absoluta el desarrollo del conocimiento a partir de las condiciones históricas y sociales imperantes en un momento determinado, sin descartar la evidencia de que todo conocimiento tiene una influencia de este contexto histórico, social y cultural en el que fue producido. Para ello es necesario reconocer que algunas de estas condiciones sociales, históricas y culturales son propicias para “la autonomía, la objetividad, la radicalidad del pensamiento” y permiten “aperturas trans-sociales, trans-culturales, trans-históricas...” porque “...a fin de cuentas, prisionero de una cultura, el espíritu sólo puede liberarse con la ayuda de la cultura” (op. cit.; p. 96). Existe pues, una relación de autonomía-dependencia entre el conocimiento y las condiciones sociales, históricas y culturales.

Para aproximarnos de una manera pertinente a la complejidad de esta relación de autonomía-dependencia del conocimiento respecto a las condiciones sociales que lo generan y del individuo respecto a la sociedad y la cultura en la que vive, es necesario tomar en cuenta los elementos que Morin plantea en el cuadro siguiente (Elaborado a partir de una cita de Morin, 2001; p. 83):

1.-El reconocimiento del doble carácter de la determinación sociocultural: este es a la vez positivo (prescribe imperativamente lo que hay que pensar y conocer) y negativo (excluye lo que no hay que pensar ni conocer)...

2.-El reconocimiento de polideterminaciones, subdeterminaciones, indeterminaciones, lo cual permite concebir mejor las posibilidades de autonomía cognitiva...
3.-La conciencia de que no hay un logicial sociocultural de reglas que mandan/controlan el conocimiento, sino un polilogical complejo...
4.-La consciencia de que todo conocimiento no sólo experimenta una determinación egocéntrica, sino también determinaciones genocéntricas (identidad familiar), etnocéntricas (identidad étnica), sociocéntricas (identidad nacional), civilizaciocéntricas (identidad de pertenencia a una civilización)...
5.-El reconocimiento de las condiciones pluralistas-dialógicas-calóricas del surgimiento y posterior desarrollo de lo nuevo...
6.-La consciencia de que lo nuevo no es deductible lógicamente de sus condiciones de formación.
7.-La consciencia, por tanto, de que un conocimiento, idea o pensamiento nuevo siempre se constituye bien sea contra la presión social (imprinting, normalización), bien sea en una zona de baja presión social, bien sea en un punto de encuentros/agitaciones de reglas o imperativos contradictorios".

2.1.3. Encuentros del tercer tipo

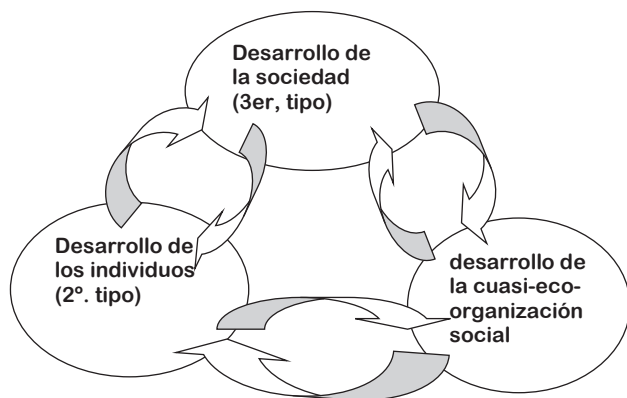
“podemos ver que hay tres lógicas en acción:

- 1.-La lógica del desarrollo del tercer tipo estado /nación.
Este desarrollo es ambiguo en su principio ya que somete, subyuga, pero también puede emancipar y proteger a la individualidad de segundo tipo.
 - 2.-La lógica del desarrollo de la individualidad humana: esta al mismo tiempo que se nutre de complejidad social, tiende a afirmarse en sus derechos irreductibles (derechos del hombre) y a reivindicar cada vez más libertades existenciales...
 - 3.-La lógica del desarrollo de la cuasi-eco-organización social, que se efectúa en el desarrollo del tejido urbano donde juegan cada vez más las inter-retroacciones espontáneas entre individuos...
- Estos tres desarrollos son complementarios, concurrentes y antagonistas, de manera incierta y cambiante. Cada una de las lógicas trabaja a la vez por y contra las otras, por y contra sí".
(MORIN, 2001; p. 295)

En el proceso de desarrollo de nuestras sociedades contemporáneas se puede apreciar el desenvolvimiento de tres lógicas distintas que son a la vez complementarias, concurrentes y antagonistas, como se afirma en la cita anterior. Encontramos en primer lugar la lógica del desarrollo “del tercer tipo Estado-nación”, en segundo lugar la lógica del desarrollo de

“la individualidad humana” y en tercer lugar la lógica del desarrollo “de la cuasi-eco-organización social que se efectúa en el desarrollo del tejido urbano”.

La primera lógica como ya hemos señalado, es al mismo tiempo emancipadora y subyugante, dado que el estado-nación protege y emancipa el desarrollo de los individuos del segundo tipo, pero al mismo tiempo se les impone y puede sojuzgarlos a partir del poder, la ley y la represión legal. La segunda lógica también es ambigua, dado que al mismo tiempo que tiene a reivindicar los derechos humanos individuales y a liberar el potencial creativo individual, se nutre también de complejidad social y necesita de la inscripción en un grupo social y en una identidad cultural para poder desarrollarse. La tercera lógica se desarrolla también en la tensión entre la necesidad de desenvolvimiento de las interacciones entre los individuos y el necesario sometimiento a las reglas colectivas y a las restricciones que impone la vida en el tejido urbano en estos tiempos.



Pero en las sociedades contemporáneas estas tres lógicas de desarrollo adquieren características particulares a las que hay que atender. El desarrollo del estado-nación está generando en estos tiempos un crecimiento exagerado del poder del estado, que se está convirtiendo en “Estado-providencia” a partir de la instrumentación de programas sociales que buscan proteger y promover a los individuos más pobres y excluidos de la sociedad (welfare state), pero que al mismo tiempo invaden y controlan cada vez más ámbitos de la vida privada de los ciudadanos. En este sentido, Morin señala que se está produciendo un fenómeno de “estados totalizantes” —más que totalitarios— y que esto conlleva el riesgo de la pérdida progresiva de intimidad y libertad individual. Las tecnologías de información

y comunicación están contribuyendo a esta acumulación excesiva de poder estatal, puesto que al mismo tiempo que tienen un enorme potencial para descentralizar la comunicación y promover la participación social, tienen la posibilidad de generar un control “policiaco-tecnológico” al brindarle al estado las herramientas para acceder, guardar, sistematizar y cruzar una cantidad cada vez mayor de información sobre todos los aspectos de la vida de los ciudadanos. Un elemento adicional lo constituye el hecho de que el conocimiento científico está siendo producido cada vez menos para ser pensado por espíritus humanos y cada vez más para ser almacenado y procesado por computadoras y puesto al servicio de entidades supraindividuales, la principal de ellas es el estado.

De estas tres dinámicas propias del desarrollo del estado-nación en nuestros tiempos se derivan grandes posibilidades de construcción de justicia y fraternidad y de liberación de los individuos de las cargas de los trabajos pesados, así como de un proceso de mejoramiento de la calidad de vida y de la salud, pero al mismo tiempo, se producen nuevos riesgos de un hipercontrol estatal que, habiendo invadido la vida privada de los ciudadanos y teniendo todo el control de la información individual así como el control de la producción científica, podrían generar una verdadera etapa de neo-esclavitud para los seres humanos.

“El devenir sujeto de la humanidad es doble,
ya que participa a la vez del devenir sujeto
del individuo y del de la sociedad. Y, como hemos
visto, quizá hayamos entrado en una fase decisiva,
no sólo para el devenir-sujeto del individuo sino
para el devenir-sujeto en el mundo.”

(MORIN, 1997; p. 348)

Dentro de estas tres lógicas se inscribe el proceso de humanización de la humanidad, que es un resultado complejo del devenir entrelazado del desarrollo del sujeto individual y del de la sociedad, que como plantea Morin, parece encontrarse en nuestros tiempos en una etapa decisiva.

Para enfrentar con éxito el reto de esta etapa decisiva, con los riesgos de la hiperconcentración de poder por parte del estado, se necesita “revisar y revolucionar nuestra idea de revolución”, para purificarla de los vicios que tienen las utopías sociales y los mitos revolucionarios, que implican, como decíamos en el capítulo anterior, la visión de perfección que conlleva la imagen de una sociedad “optimizable por la eliminación de los desórdenes, incertidumbres, conflictos, antagonismos...” Como señala Morin: “...el vicio de toda utopía hasta el presente es la funcional-

dad armoniosa”, situación que es imposible de alcanzar en una sociedad humana y que puede terminar deshumanizando a la revolución y a los revolucionarios como ha sucedido en muchas ocasiones a lo largo de la historia contemporánea. Es por ello que Rosa Montero afirma en un artículo periodístico en la revista semanal del diario español *El País* que: “Toda utopía lleva un infierno en las entrañas”. Es imposible eliminar el desorden, la incertidumbre, la desorganización y el conflicto. De la misma manera que en el caso de la concepción antropológica es necesario pasar de la visión de perfección a la de imperfección puesto que la visión de perfección resulta deshumanizante, así también en el caso de la sociedad es necesario generar utopías críticas, que rompan con ese vicio de la “buena sociedad” como paraíso armónico y perfecto para pasar a una visión de la “buena sociedad” como proceso de regeneración permanente y por ende a una idea de revolución, como revolución permanente. (Morin, 1997; pp. 381-382).

La solución social “consideraría la complejización
de la relación individuo-sociedad, no la subordinación
de un término al otro.”
(MORIN, 1997; p. 383)

Morin, quien cuestionó severamente el totalitarismo estalinista producto de una revolución y una utopía social con esta visión de “buena sociedad” como sociedad perfecta, lo que lo llevó a ser expulsado del partido comunista francés, es muy enfático al señalar que una verdadera revolución social no puede consistir en subordinar al individuo a la sociedad o viceversa, sino en la complejización permanente y progresiva de la relación individuo-sociedad.

”La revolución no debe destruir el ciclo reiterativo del RE,
sino transformarlo. Se inscribe en la órbita del Re, pero
para modificar la órbita misma...La revolución debe
suscitar permanentemente su propio recomenzamiento,
es decir, suscitar su propia regeneración permanente...”
(MORIN, 1997; p. 400)

2.2. Diversidad, diferenciación, especialización

“La hipercomplejidad lleva en sí ineluctablemente el riesgo: querer abolir el riesgo es arruinar la hipercomplejidad misma”.
(MORIN, 1997; p. 504)

“Únicamente medios hipercomplejos pueden compensar la fragilidad de la hipercomplejidad sin causar una regresión de complejidad: ¿cuáles? El recurso a las fuerzas vivas: Vamos a ver que es necesario invocar aquí a las fuerzas vivas de la fraternidad y el amor...”
(MORIN, 1997; p. 505)

Esta nueva visión o repensamiento de la revolución entendida como regeneración, tiene que comprender y asumir “la triple tragedia humana”: La tragedia histórica que nos muestra que a lo largo del devenir de la humanidad, “los momentos de gracia son efímeros”; la tragedia política, que se produce a partir de la constatación de que la dinámica social requiere de alta complejidad y que “el pensamiento político responde a la ambigüedad, a la incertidumbre y a la contradicción, por la simplificación” y se da también en “la contradicción inherente a la acción política cuya mayor necesidad es la detección del error, de lo falso, de la mentira y cuyo mayor producto es el error, lo falso, la mentira...”; finalmente la tragedia revolucionaria que surge de la constatación de que “las revoluciones que han querido instaurar hipercomplejidad se han hundido en las peores regresiones y no han podido estabilizarse más que en el terror y lo sagrado, es decir, las más bajas formas de organización social...” (op. cit. pp. 503-504).

El camino entonces, a partir de la comprensión de esta triple tragedia es hacia la alta complejidad social, lo cual implica un riesgo que hay que correr, puesto que si se pretende eliminar el riesgo, se mata la alta complejidad. Para disminuir al máximo este riesgo de ruptura social que implica la hipercomplejidad o alta complejidad es necesario apelar a las “fuerzas vivas de la sociedad” que son la fraternidad y el amor. Solamente estas fuerzas pueden ayudar a construir hipercomplejidad social, evitando al máximo los riesgos de autodestrucción que ella contiene.

¿Qué características tiene una sociedad de alta complejidad? ¿Cómo es esta sociedad a la que deberíamos tender puesto que es la más propicia para continuar la hominización mediante la humanización? Veamos esta tabla comparativa entre las sociedades de baja y de alta complejidad que

ha sido tomada del segundo volumen del Método “La vida de la vida”, (1997; p. 503):

Modelo de baja complejidad	Modelo de alta complejidad
Megamáquina esclavista totalitaria	Megamáquina pluralista
Fuerte centralización	Importancia del policentrismo y del Acentrismo
Fuerte jerarquía de dominación y Control	Individuos a la vez autónomos y no Autosuficientes
Hiperespecialización	Integración que comporta comunicaciones múltiples, especializaciones y policompetencias
Integración rígida y represiva, libertades reducidas, controles múltiples, etiqueta, rito.	Jerarquía de niveles de organización que comporta débil jerarquía de control, fuerte componente poliárquica y anárquica
Fuertes constreñimientos	Débiles constreñimientos
Débiles comunicaciones entre grupos y entre individuos	Múltiples comunicaciones entre grupos e individuos
Predominancia del programa sobre la estrategia	Predominancia de la estrategia sobre El programa, espontaneidad, creatividad, alea, riesgos, libertades
Débil autonomía de los individuos	Gran autonomía de los individuos
Optimización simplificadora (funcionalidad, racionalización)	Optimización compleja (con incertidumbres, libertades, desórdenes, antagonismos, concurrencias)

Como se puede observar, las sociedades de baja complejidad son altamente centralizadas, con una jerarquía y control excesivamente fuertes y una marcada hiperespecialización. Son además sociedades cuya integración es rígida y represiva y la autonomía del sujeto está demasiado restringida. Por otra parte, las sociedades de alta complejidad son sociedades flexibles, abiertas, con jerarquía de organización clara pero con baja jerarquía de control y constreñimientos débiles que promueven una gran autonomía de los individuos. La sociedad de baja complejidad por sus características es una sociedad mucho más fácil de controlar pero es también una sociedad con posibilidades más bajas de creatividad y de desarrollo humanizante, mientras que las sociedades de alta complejidad son mucho más propicias y abiertas al desarrollo humanizante de los individuos pero tienen un mayor riesgo de conflicto y desintegración.

“La baja complejidad social opera la disyunción entre especialización, policompetencia, competencias generales. La alta complejidad llama a su conjunción”.
(MORIN, 2003; p. 212)

Como toda organización basada en la visión simplificadora, la sociedad de baja complejidad opera bajo una lógica disyuntiva. Así, tiene que optar entre la especialización o la policompetencia, y elige obviamente la especialización. Mientras tanto, la sociedad de alta complejidad, sustentada en una visión compleja, busca siempre la conjunción entre especialización y policompetencia.

En toda sociedad es necesaria una especialización de las tareas, pero en el proceso de especialización "...el aumento de cualidades organizacionales en el todo, se paga con una pérdida de cualidades en las partes especializadas..." (Morin, 1997; p. 356), por lo que es necesario buscar la conjunción con la policompetencia que articule el crecimiento de eficacia y precisión que aporta la especialización al todo, con una disminución de esta pérdida de cualidades de las partes.

"La extrema centralización es de una fragilidad extrema".
(MORIN, 2003; p. 213)

Por otra parte, si bien la organización rígida y centralizada, jerarquizada y especializada tiene ventajas de eficacia en cuanto que las decisiones son tomadas y ejecutadas más rápidamente y pueden ser controladas de mejor manera, este tipo de organización "es muy lenta para recibir la información que emana de lo bajo de la sociedad" (Morin, 2003; p. 213) y esto produce un retraso en la toma de decisiones y en la posterior transmisión de estas decisiones por tener que pasar por toda una serie de niveles jerárquicos. Si a esto se añade que la condición de eficacia de una organización altamente centralizada es que el centro "disponga de competencias muy ricas" (ibid) y esto no es fácil de encontrar, nos enfrentamos a la realidad de que la excesiva centralización es demasiado frágil.

Ahora bien, como señalábamos al inicio de este apartado, la alta complejidad es una meta a buscar y no es posible alcanzarla siempre y mantenerla por todos los siglos. De esta manera una misma sociedad va siempre a oscilar políticamente entre la alta complejidad democrática y la baja complejidad autoritaria.

"El óptimo complejo no puede ser sino incierto, cambiante,
modificable, es decir, sin optimización definitivamente definible.
Se puede decir solamente que la BUENA sociedad
es aquella que genera y regenera alta complejidad".
(MORIN, 1997; p. 223)

Porque la alta complejidad, que es el óptimo a alcanzar por una sociedad en proceso de humanización, es inalcanzable como punto de llegada y solamente puede ser visto como horizonte de búsqueda. Resulta imposible definir de manera completa y estática a una sociedad como de alta complejidad puesto que en ese instante de definición, la alta complejidad empezaría a derrumbarse. De manera que este óptimo es una meta hacia la cual toda sociedad debiera caminar, sabiendo que una “buena sociedad” no es la que ha logrado la perfección y la felicidad total –que estas utopías tienen su infierno en las entrañas– sino la que se genera y regenera en la búsqueda de alta complejidad, la que genera y regenera alta complejidad en su seno.

“Cuanto más compleja es una sociedad, más constituye una unión de la coalición y la competición, de la comunidad y la rivalidad, de la unión y la desunión”.
(MORIN, 1997; p. 216)

Esto implica vivir socialmente siempre en el riesgo y la apuesta, dado que toda sociedad compleja lleva en sí misma la dinámica de unión entre solidaridad y competencia, entre comunidad y rivalidad, entre unión y desunión. Una sociedad de alta complejidad, es de hecho, la unión de la unión y la desunión, lo cual genera una tensión permanente que requiere del esfuerzo crítico y responsable sostenido por parte de todos los ciudadanos que la conforman.

“La democracia constituye un sistema político complejo en el sentido de que vive de pluralidades, concurrencias y antagonismos”.
(MORIN, 1997; p. 218)

El ideal de sociedad hasta ahora conocido –como decía Churchill, “el peor de los sistemas, con excepción de todos los demás”– en cuanto a posibilidades de generación y regeneración de alta complejidad, es la democracia. La democracia es un sistema complejo que vive de la pluralidad, el debate, la participación de fuerzas complementarias, concurrentes y antagonistas en todos sus espacios de construcción. La democracia es el régimen que no solamente tolera sino que busca la pluralidad y es por ello el ideal de complejidad, con todos los riesgos que esta conlleva.

“La democracia es la regeneración continua de un bucle retroactivo: los ciudadanos producen la democracia que produce a los ciudadanos. La democracia se funda a la vez en el contexto de los ciudadanos que aceptan su regla del juego, y en el conflicto de intereses e ideas. La regla del juego sanciona el afrontamiento de las ideas por la elección y no el recurso a la violencia. La democracia constituye la unión de la unión y la desunión: se alimenta endémicamente de conflictos que le dan su vitalidad”.
(MORIN, 1997; p. 219)

2.3. Jerarquía, heterarquía, anarquía

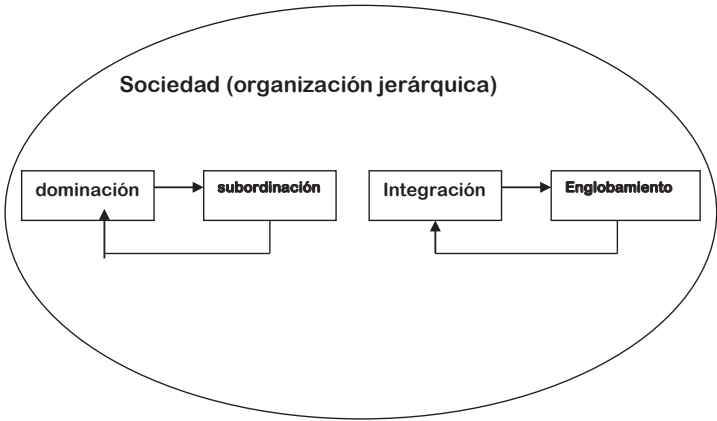
“La noción de jerarquía comporta dos significaciones: una remite a las relaciones de dominación/subordinación entre grupos, clases, castas, individuos; la otra remite a la integración de niveles de organización superpuestos”.
(MORIN, 2003; p. 210)

La jerarquía es propia de toda organización. Resulta imposible encontrar una organización viviente y mucho menos una organización social en la que no existan ciertas relaciones jerárquicas. Esta jerarquía tiene relación directa con la especialización y la diferenciación de actividades, dado que en una organización compleja es imposible que todas las partes efectúen todas las funciones indispensables para el mantenimiento y el desarrollo de la vida. Sin embargo, el término jerarquía, como señala Morin, tiene dos significados distintos. Por una parte, puede entenderse por jerarquía una estructura de relaciones de subordinación y de dominación entre individuos, grupos, clases, en una organización y en el caso que nos ocupa, en una organización social. Por otro lado, puede entenderse también por jerarquía la integración de niveles de organización superpuestos.

Por otra parte, puede existir una visión dinámica de la jerarquía en la que los niveles de organización van siendo rotativamente ocupados por distintos individuos y grupos de la organización o una visión estática en la que se tienda a conservar de manera cerrada a los individuos y grupos que ocupan cada uno de los niveles de organización que están superpuestos, sin haber posibilidad alguna de movilidad.

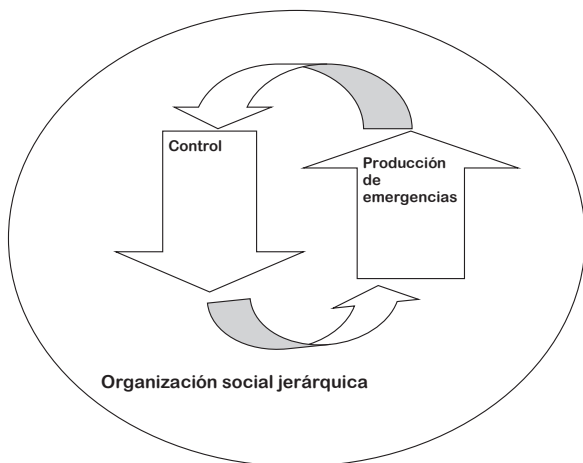
Frente a estos dos elementos, la visión de complejidad entendería que si bien existe en toda jerarquía, cierto grado inevitable de relación del tipo subordinación/dominación -que en el caso del orden social puede

incluso jugar un papel integrador al disponer a los individuos en ese orden y asignar a los dominantes la responsabilidad de proteger, conducir o alimentar al grupo en su conjunto (Morin, 1997; p. 360)-, una visión que se encerrara en la jerarquía como simple autoridad vertical, sería una noción muy pobre. “La jerarquía no es una noción unívoca” dice Morin (ibid) y por tanto tiene que ser explorada. En esta exploración, la idea de jerarquía como integración de niveles superpuestos en la estructura tiene un papel importante para complejizar la visión social al aportar el enfoque de integración y englobamiento de los individuos en un todo en el que las funciones están divididas y especializadas. Pero tampoco puede reducirse la idea de jerarquía a esta segunda noción. Toda sociedad oscila entre las dos polarizaciones de la jerarquía: subordinación/dominación e integración/englobamiento.



En el segundo elemento, la concepción compleja sin duda asume el carácter dinámico de la jerarquía como propio de las organizaciones de alta complejidad. En este esquema se tiene que establecer una rotación y movilidad entre niveles de funciones organizacionales e individuos y grupos sociales.

En el fenómeno jerárquico de las organizaciones sociales existen siempre dos movimientos en bucle: un movimiento de arriba hacia abajo (control) y un movimiento de lo bajo hacia lo alto (producción de emergencias). Estos dos movimientos son “dos momentos del mismo bucle”. De este modo, “el movimiento de lo bajo hacia lo alto y el movimiento de lo alto hacia lo bajo son a la vez iguales y adversos”.



“En toda organización viviente, la organización jerárquica necesita de organización no jerárquica”.
(MORIN, 1997; p. 365)

Sin embargo, la sola jerarquía es insuficiente para el desarrollo eficiente de una organización viva. Las simples relaciones de dominación/subordinación y de integración/englobamiento configuran organizaciones muy pobres y de muy baja complejidad que no son propicias para un desarrollo adecuado de la vida de esa organización. La jerarquía se enriquece solamente si es capaz de desarrollar una flexibilidad que permita el juego entre los distintos niveles y la autonomía relativa de las diferentes instancias y componentes que forman parte de ella. En resumen, Morin plantea que en toda organización jerárquica es necesario “que exista una componente anárquica”. (ibid).

La anarquía, dice Morin, “no es la no organización, es la organización que se efectúa a partir de las asociaciones/interacciones conérgicas de seres computantes, sin que para ello haga falta mandato o control emanado de un nivel superior” (ibid). De manera que el componente de anarquía de toda organización y sociedad no consiste en una desorganización sino en un nivel de organización que se genere a partir de la interacción creativa individual hacia un fin común sin que exista la necesidad de que esa organización tenga que responder a un mandato o a un control del nivel superior. Una organización de este tipo, es una organización más rica, una sociedad en la que existe corresponsabilidad de todos en la marcha del todo y que por ello genera espacios de creatividad y aportación de todos los individuos sujetos que la componen.

De esta manera en toda organización que aspire a mantener y desarrollar la vida, en toda sociedad que aspire al desarrollo y a su continua generación y regeneración, tiene que existir al mismo tiempo jerarquía y anarquía, heterarquía y poliarquía, todas ellas en relación compleja (complementaria, concurrente, antagonista).

La noción de jerarquía tiene gran importancia pues es indispensable en toda organización viviente y en toda sociedad. Sin embargo, “no puede constituir la clave de bóveda de la organización viviente” (op. cit. p. 366) dice Morin, puesto que no basta para comprender el funcionamiento de la organización y tiene que ser comprendido en su complejidad e integrado en una “constelación de términos organizacionales de auto-organización, socio-organización y eco-organización” (ibid).

“...Concebida de manera simplificadora, la jerarquía o bien se identifica pura y simplemente con el sojuzgamiento y la dominación, o bien enmascara este sojuzgamiento con los colores rosados de la integración y la funcionalidad...existe una necesidad vital para nosotros, de una concepción viviente, es decir, compleja, de la jerarquía.”
(MORIN, 1997; p. 367)

Como se aprecia en la cita anterior, es clave para una concepción y desarrollo humanizante de toda sociedad y organización, este replanteamiento en términos de complejidad de la visión jerárquica, dado que es un elemento crucial para hacer la diferencia entre una sociedad de alta complejidad o de baja complejidad —sea esta última, abierta o enmascaradamente sojuzgante—.

Esta concepción viviente y compleja de la jerarquía ha de insertarse en la vida democrática para poder construir verdaderos procesos de participación y de rotación entre sujetos y niveles de funciones por la vía de la elección de quienes ocuparán los puestos jerárquicos de distinto nivel, lo que permitirá la construcción de cohesión social y la unidad del todo.

“El día de las elecciones la jerarquía pasa a los controlados y después, al día siguiente, se reconstituye tras haber realizado su rotación. De este modo, la relación de doble dependencia permite el establecimiento de un bucle recursivo, en el que, sin que desaparezcan la jerarquía ni la dominación, se constituye una unidad del todo, que contribuye a su cohesión, sin anular por ello los antagonismos entre dominantes y dominados”.
(MORIN, 2003; p. 211)

2.4. Centrismo, policentrismo, a-centrismo

“Las sociedades que tienden a imponer al máximo y en todos los dominios la autoridad del centro estático son de baja complejidad. Las sociedades de alta complejidad favorecen las pluralidades del policentrismo y las espontaneidades del acentrismo”.

(MORIN, 2003; p. 210)

De la misma forma que toda organización viviente necesita complementar su estructura jerárquica con los componentes poliárquicos, heterárquicos y anárquicos, toda sociedad debe también complementar la centralización con elementos de policentrismo y acentrismo. Como veíamos en el cuadro comparativo entre las sociedades de baja complejidad y las de alta complejidad, las organizaciones que son excesivamente centralizadas tienden a la baja complejidad y por tanto son menos propicias para un desarrollo pleno del deseo de vivir y en el caso de las sociedades humanas, para el desarrollo humanizante de los individuos que las conforman y de las organizaciones como tales.

“Una organización puede ser llamada acéntrica cuando es la totalidad del sistema la que establece el ordenamiento/control/regulación por retroacción sobre las partes, estando de este modo el centro en todas partes y en ninguna”.

(MORIN, 1997; p. 367)

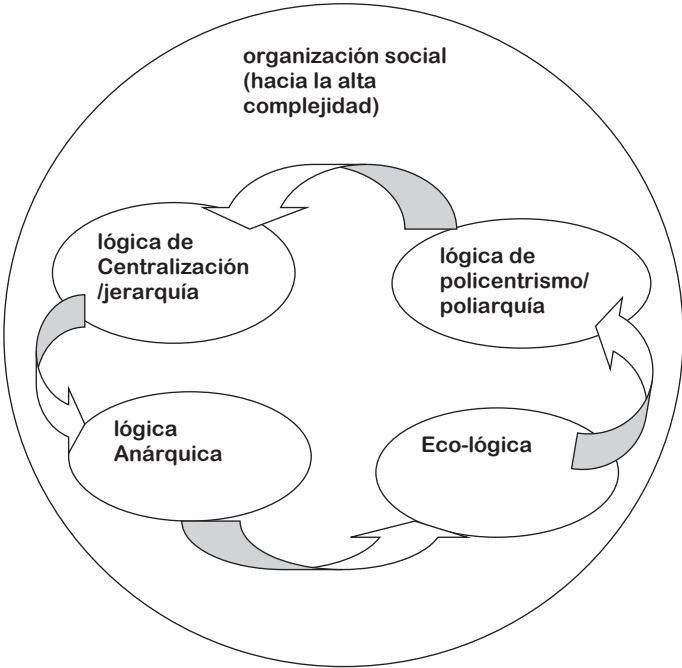
“Una organización policéntrica (ecosistema, sociedad de insectos, ser vegetal) comporta en sí tantos centros computantes cuantos individuos comporta”

(MORIN, 1997; p. 368)

Como la organización más compleja –entidad del tercer tipo– formada por individuos con inteligencia y consciencia, la sociedad humana debe por una parte especializar el ordenamiento/control/regulación de los procesos en un centro, que en el caso de las naciones modernas es el Estado, pero tiene al mismo tiempo que establecer modos de organización que permitan que en determinados asuntos –la elección de los individuos que van a gobernar, constituyendo ese centro, por ejemplo– sea todo el sistema el que efectúe las operaciones de ordenamiento/control/regulación, estando el centro en todas partes y en ninguna. Además de estas dos modalidades, la sociedad humana debe establecer mecanismos mediante

los cuales existan campos de actividad y decisión, dimensiones de ordenamiento/control/regulación que sean ejecutados en múltiples centros distintos –organizaciones civiles, grupos profesionales, etc.– para garantizar una búsqueda de ese “óptimo inoptimizable” que es la alta complejidad.

Para lograr este camino, la organización social debe dar curso a lo que Morin llama el “gran bricolage” constituido por la “polilógica organizacional” de la vida, puesto que la vida no tiene una sola lógica de organización y desarrollo. Es así que toda organización viviente y por ello también la organización social compuesta de vivientes humanos conscientes, “es un sincretismo variable de cuatro lógicas organizacionales unidas...una lógica centralizadora/jerárquica; una lógica policéntrica/poliárquica; una lógica anárquica; una eco-lógica a la vez excéntrica y presente en el interior de toda auto-organización” (Morin, 1997; p. 375). Como todo en el mundo de la complejidad, estas cuatro lógicas se atraen y se rechazan, se articulan de manera complementaria pero también concurrente y antagonista en la operación de las organizaciones vivientes y de las sociedades que aspiren a la alta complejidad.



“En tanto que sistema que comporta el control de los ciudadanos, la separación de los poderes, la pluralidad de las opiniones y el conflicto de las ideas, la democracia es el antídoto a la omnipotencia del aparato de Estado y a la locura del poder personal”:
(MORIN, 2003; p. 204)

La democracia constituye el sistema que a través de la separación de los poderes, de la pluralidad, la tolerancia, la participación electoral y la rotación continua de los gobernantes que ocupan el centro jerárquico, puede proveer de mayores probabilidades para conjugar la lógica centralizada-jerárquica con la lógica policéntrica-poliárquica, la lógica anárquica y aún la eco-lógica, disminuyendo –aunque sin garantizar que se eviten del todo– los riesgos de la excesiva centralización y jerarquización que pueden devenir en baja complejidad que sustente el funcionamiento social únicamente en las relaciones de dominación/subordinación.

Pero este sistema democrático, que puede promover más eficazmente la alta complejidad social, está sujeto a riesgos de destrucción precisamente por su apertura y su aceptación abierta del conflicto, el debate de ideas y el enfrentamiento de antagonismos. Por tanto, como ya se ha establecido, la búsqueda de complejidad social es un proceso interminable sujeto a determinados principios, que Morin llama “los diez preceptos del complejo social” y que hemos sintetizado en el siguiente cuadro (cfr. Morin, 2003; pp. 220-222):

1.-Una sociedad humana no puede estar sometida totalmente a un orden mecánico...
2.-Una sociedad siempre es la unión de la comunidad y la rivalidad, la coalición y la competición, intereses sociocéntricos e intereses egocéntricos...
3.-Como corolario, la autoridad coercitiva no basta para mantener la sociedad como unidad, hace falta comunidad, y la comunidad comporta en los individuos un sentimiento vivo de solidaridad y amor.
4.-El sojuzgamiento podría ser eliminado en una sociedad futura, el sujetamiento no puede ser eliminado sino con la sociedad misma. No obstante, un ciudadano puede ser autónomo al tiempo que estar sujetado a su ciudad.
5.-Toda sociedad compleja dotada de Estado comporta dialógicas de jerarquía-poliarquía-anarquía...
6.-Toda sociedad compleja dotada de Estado comporta una parte de organización espontánea que se combina con la organización por el Estado...
7.-Las fuerzas de antagonismo y de disociación que trabajan sin cesar la sociedad están compensadas por fuerzas de amor en el seno de la sociedad civil...
8.-La relación Estado-sociedad es dialógica...
9.-El Estado asistencial, cuya protección tiende a cubrir todos los dominios de la existencia, protege e infantiliza a la vez a los individuos.
10.-La alta complejidad social comporta libertades y creatividades, pero se mantiene a la temperatura de su destrucción, y para subsistir necesita fuerzas muy potentes de regeneración”.

2.5. La identidad social del ser humano: El núcleo arcaico y el Leviatán

“Como el ser individual, el ser social es auto-eco-organizador”
(MORIN, 2003; p. 181)

“Limitémonos aquí a indicar que se puede distinguir un modelo universal de sociedad (al que he llamado Arché-sociedad), que se ha mantenido varias decenas de millares de años a través de la diáspora planetaria.”
(MORIN, 2003; p. 69)

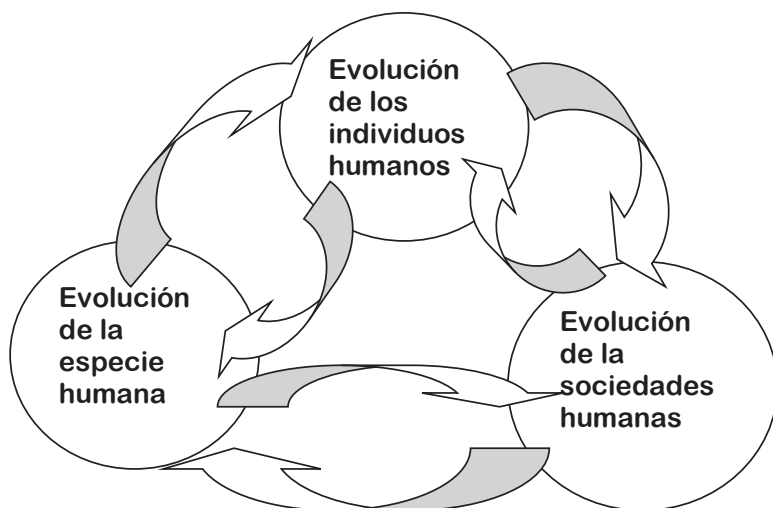
El ser humano es estructuralmente social, decíamos en el primer capítulo de este apartado y señalábamos esta realidad como el fundamento de todo el análisis social que se desarrolla en esta sección del presente trabajo. Morin sustenta y explicita esta característica humana de ser sociales desde la perspectiva de la complejidad y arraigando en la estructura misma de la vida la naturaleza social de lo humano –principios de inclusión y de exclusión, egoísmo altruismo, etc.– haciendo posteriormente, en el volumen quinto del Método “La humanidad de la humanidad” (2003), el planteamiento de la identidad social del ser humano como una de las múltiples identidades que caracterizan a nuestra especie.

En el análisis de esta identidad social va a plantear Morin su visión del desarrollo histórico de las sociedades, dividiendo este desarrollo en dos grandes etapas: el núcleo arcaico y el Leviatán, refiriéndose a las sociedades primitivas y a las sociedades modernas.

El sustento de este análisis es, por un lado, el hecho de que aunque el ser social –la organización social– es auto-eco-organizador, no lo es de la misma forma que un individuo o una célula, puesto que no es un todo con consciencia de sí y con unidad indivisible sino que está compuesto por sujetos individuales. Esta característica hace que la sociedad tenga que depender del grado de evolución y de las características de los sujetos individuales, pues es a partir de las interacciones entre ellos que el sujeto social se genera y se regenera continuamente, del mismo modo que este sujeto social genera y regenera a los individuos que la componen.

“Una sociedad humana se autoorganiza y se autorregenera a partir de los intercambios y comunicaciones entre las mentes individuales”.
(MORIN, 2003; p. 182)

De este modo, la especie humana ha ido evolucionando en relación dialógica con la evolución de los individuos humanos y la evolución de las sociedades humanas.



Por otra parte, Morin identifica por debajo de esta evolución, como una especie de estructura social invariante que ha permanecido por decenas de millares de años en las organizaciones humanas. A esta estructura invariante le llama “arché-sociedad” y constituye un “modelo universal de sociedad”, que parece ser una prueba más de la naturaleza social del ser humano al permanecer como patrón organizador a pesar de todos los cambios sociales específicos que se han producido y se siguen produciendo a lo largo de la historia de la humanidad.

Estos son dos elementos que pueden ayudarnos a comprender la realidad estructuralmente social del ser humano desde la perspectiva de Morin. Veamos ahora las dos etapas de evolución general de las sociedades humanas a partir de esta naturaleza social del ser humano.

El núcleo arcaico

“La cultura es la emergencia mayor, propia de la sociedad humana. Cada cultura concentra en sí un doble capital: por una parte, un capital cognitivo y técnico...por otra, un capital mitológico y ritual”.
(MORIN, 2003; pp. 183-184)

“Las sociedades arcaicas, sociedades sin Estado, se autoorganizan únicamente a partir de su patrimonio cultural. Este le da a cada una su identidad singular, que en consecuencia es la de los individuos que la componen”.
(MORIN, 2003; p. 184)

Un rasgo —quizá EL rasgo— definitorio de las sociedades humanas es la cultura. Como ya hemos dicho antes, la cultura es un patrimonio colectivo, un capital cognitivo y técnico y también un capital mitológico y ritual que pertenece a cada grupo social.

La identidad social humana tiene un núcleo arcaico que está sustentado fundamentalmente en los pilares de la cultura, tanto en su dimensión cognitivo-técnica, como en su dimensión mítico-ritual. En efecto, en las sociedades arcaicas no ha ocurrido aún la emergencia del Estado, de manera que ellas se auto-organizan a partir de sus mitos fundacionales, de los conocimientos adquiridos, de las técnicas comunes que les permiten sobrevivir, de los rituales que van generando los significados y valores comunes que se convierten en el eje en torno al cual se sostiene la vida colectiva.

“La cultura es a la vez cerrada y abierta. Está muy cerrada sobre su capital identitario y mitológico singular, y lo protege por la sacralidad y el tabú, de manera cuasi inmunológica; pero se abre eventualmente para integrar un perfeccionamiento, una innovación técnica, un saber exterior...”
(MORIN, 2003; p. 184)

La cultura se convierte en el pilar o la fortaleza que cohesiona a la sociedad arcaica manteniendo la unidad de sus miembros. Por ello tiene que ser un sistema cerrado para proteger el capital identitario constituido por los ritos, los mitos, los tabúes. Esta cerrazón inmuniza a la sociedad arcaica respecto a las posibilidades de desintegración que le impone la convivencia con otras sociedades distintas. Pero al mismo tiempo, la cultura para sobrevivir y continuar siendo elemento significativo común, tiene que estar abierta eventualmente para ir integrando elementos novedosos

que pueden mejorarla, conocimientos externos que aportan avances o innovaciones técnicas que pueden hacer que la vida sea más sencilla y segura. “De este modo, la cultura sujeta y autonomiza a la vez al individuo...” (op. cit. p. 185). Al ser la cultura el elemento sustentante de la identidad y unificador de la comunidad, es ella la que domina al individuo y es al mismo tiempo la que lo libera y autonomiza al brindarle las herramientas básicas para moverse en el mundo.

“La sociedad se autorregenera y se autopropaga a la vez:
-Vía la transmisión de los caracteres adquiridos (cultura)
-Vía la reproducción sexual
-Vía las interacciones entre individuos y entre
individuos y sociedad”
(MORIN, 2003; p. 185)

De esta manera, la sociedad arcaica depende de la cultura al grado de que se puede autorregenerar y perpetuar solamente por la vía de la herencia cultural que se va adquiriendo de generación en generación, por la vía de la reproducción sexual y por la de las interacciones que ocurren entre los individuos y entre individuos y sociedad. Se tienen entonces una estructura social sustentada en la sexualidad, la fraternidad y la cultura, siendo esta última regularmente compactada e integrada en lo mítico-religioso.

La función de coordinación-regulación-control de la sociedad arcaica se hace a través de estos elementos de la cultura. Regularmente quien asume el mando o el control social es alguien que surge del núcleo de la cultura –un sacerdote, un brujo o chamán- y que ejerce esta coordinación-regulación y control no tanto con base en leyes objetivamente desarrolladas y consensuadas sino en elementos culturales que sustentan el acuerdo de convivencia de esa sociedad.

“El vínculo social no es el producto de un contrato mítico o de un puro constreñimiento físico. Es el producto del bucle trinitario” (biológico, social, cultural) (MORIN, 2003; p. 190)

De esta manera, el vínculo social surge y se mantiene por la relación compleja entre lo biológico –principio de exclusión, principio de inclusión–, lo social propiamente dicho –interacción entre individuos– y lo cultural –capital técnico-cognitivo y mítico-ritual– que se influyen y se regeneran mutuamente. En este tipo de sociedades no existe aún la división social del trabajo que va generando la especialización por lo que los individuos son policompetentes: los hombres saben edificar su vivienda, fabricar sus

armas, cazar, procesar lo que cazan, etc., mientras que las mujeres se encargan de los hijos, de los trabajos domésticos y colaboran con el trabajo de construcción del habitat.

“A partir de sus rasgos comunes, las sociedades arcaicas se han diversificado, no sólo por la lengua, las creencias, los mitos, sino también por el carácter de la autoridad social, que puede ser tanto rígido como permisivo, como bardada de prohibiciones”.

(MORIN, 2003; p.183)

Todas las sociedades arcaicas comparten esta vinculación a través de la cultura y esta policompetencia de sus miembros además de la carencia de un Estado que ejerza la labor de coordinación/regulación/control de las actividades de los individuos. A partir de estos rasgos comunes, cada cultura evoluciona de manera distinta y se va subdividiendo y diversificando en múltiples culturas distintas que tienen lenguas y mitos diferentes, así como conocimientos y capital técnico distinto, generando también formas distintas de autoridad social, normas distintas de vida más o menos permisivas o restrictivas para sus miembros.

Es así que estas sociedades van generando una amplia y rica noosfera compuesta por innumerables mitos, dioses, creencias, rituales, etc. y en esa noosfera van tejiendo su protección y la garantía de su identidad y permanencia en el tiempo frente a las amenazas que representa el exterior, asentado en una noosfera distinta.

Desde estas sociedades arcaicas que surgieron hace miles de años, la relación entre el individuo y la sociedad ha sido siempre holográfica, recursiva y dialógica. Holográfica dado que el individuo está siempre en la sociedad así como la sociedad está en el individuo; recursiva puesto que no es solamente la sociedad la que crea al individuo y tolera su relativa autonomía sino que la sociedad misma surge a partir de la interacción de individuos autónomos que a su vez son generados por esta sociedad; dialógica puesto que la relación individuo-sociedad se da en formas múltiples y es a la vez complementaria y antagonista, además de ser complementaria en el antagonismo y antagonista en la complementariedad.

“La familia surge en las sociedades históricas para convertirse en la unidad de base donde se canaliza la reproducción y donde se concentran los cuidados de las criaturas”.

(MORIN, 2003; p. 191)

En el seno de estas sociedades es que surge la familia que se convierte pronto en la unidad básica de la estructura de autorregeneración social, puesto que en ella se realiza la actividad de reproducción de los individuos y la transmisión básica de la herencia cultural que constituye la identidad de la sociedad. “Existen dos imágenes arquetípicas de la familia en occidente...” dice Morin (op. cit. p. 192): “la familia atroz y la sagrada familia”, en la primera se concentran todas las características destructivas y opresivas que pueden darse en un núcleo de convivencia humana cercana, en la segunda, las virtudes que generan armonía y pureza. “Las familias reales –continúa diciendo Morin– oscilan entre estos dos polos”. Con todo y la crisis que se vive actualmente en la institución familiar, y con las restricciones que tiene actualmente en cuanto a sus funciones sociales, la familia sigue siendo un núcleo biológico, psicológico, social y cultural de mucha fuerza en las sociedades actuales.

Sin embargo las sociedades del siglo XX y XXI han ido alterando la relación individuo-sociedad-especie en lo que toca a la reproducción. Al mismo tiempo que la familia sigue siendo este núcleo básico de vida comunitaria, la ciencia ha ido produciendo elementos que pueden ir eliminando “al padre (esperma anónimo), a la madre (madre portadora, incubadora), a la vez al padre y a la madre (clonación), por tanto al hijo y la hija...”, esto sucede además en las “neofamilias fundadas en la adopción” en las que padre, madre e hijo o hija adquieren formas distintas. Es por ello que Morin se plantea la necesidad de cuestionarnos sobre el porvenir de esta relación arcaica fundamental entre la sociedad, la especie y el individuo que podrían dar pie a un nuevo curso de la naturaleza estructuralmente social del ser humano.

Leviatán

“El Estado es esta realidad mantenida e instaurada
por la violencia asesina”

PAUL RICOEUR. (En MORIN, 2003; p. 197)

El paso fundamental de la sociedad arcaica a la sociedad histórica es la creación del Estado como centro de control/regulación/coordinación de las actividades de los individuos y como legítimo ejecutor de la violencia para mantener el orden y la cohesión de la colectividad. Este paso constituye a la vez un viraje del sustento cultural entendido en el sentido más amplio de patrimonio cognitivo-técnico y mítico-ritual, hacia el sustento legal en el cual el factor de unidad, identidad y cohesión social lo consti-

tuyen ahora las normas y leyes positivas en lugar de los elementos culturales de carácter mítico-religioso o técnico. En los orígenes de este tipo de sociedades aparecen dos expresiones o “tipos extremos”: por un lado el imperio y por otro la ciudad.

El imperio surge de la guerra y la conquista de territorios y personas por parte de fuerzas de poder militar que sirven a un “Estado teocrático” que se adjudica los atributos de lo sagrado y que manda y ordena arbitrariamente. El otro tipo es el de las ciudades-estado, que se estructura también en torno a clases sociales y se organiza en torno a un territorio con recursos agrícolas, mineros o marítimos y se rigen por reyes, tiranos y oligarcas. (Morin, 2003; p. 198)

Posteriormente estos dos tipos extremos de sociedades históricas van a evolucionar hasta dar origen a los estados-nación modernos en los que el Estado sigue estando en el núcleo de las sociedades incluso hasta este siglo XXI. El surgimiento del Estado es pues, el evento organizador clave de este nuevo tipo de sociedades.

“Para considerar el Estado hay que concebir la noción de aparato...el aparato es un dispositivo de mando y control que capitaliza la información, forma programas, y por ello domina la energía material y humana; un aparato introduce su determinación en un medio amorfo o heterogéneo...”
(MORIN, 2003; p. 199)

El Estado es un aparato, es decir, un dispositivo de mando y de control, que recopila, organiza y capitaliza la información, generando programas y normas que se traducirán en un control de la energía y las funciones de los individuos que conforman la sociedad. El Estado va construyendo e introduciendo sus leyes, decretos y todo un código que va a convertirse en elemento conservador y productor de “generatividad organizadora” (ibid). Como decíamos al inicio de este apartado, el estado define y establece el orden en la sociedad y para mantenerlo vigente se apropia del monopolio de la violencia. La única instancia que puede ejercer de manera legítima la violencia en una sociedad histórica es el Estado que cuenta con los instrumentos idóneos para este ejercicio.

“Más amplia y profundamente que el sojuzgamiento, el Estado ha practicado el sujetamiento: su autoridad se introduce en la mente del individuo beneficiándose del principio de inclusión que permite que todo sujeto

se integre en un Nosotros...El sujetado, que se ha convertido en sujeto en el sentido de sumisión, conserva sus competencias y su autonomía privada, pero está presto a obedecer al Estado".
(MORIN, 2003; p. 200)

El estado se constituye en el centro computante de la dinámica social y al convertirse en el regulador de las relaciones se convierte en la máxima instancia jerárquica, generando y reproduciendo las relaciones de dominación/subordinación hacia los ciudadanos, con lo cual se va introduciendo no solamente en las conductas externas sino en la consciencia misma del sujeto sojuzgándolo. De este modo, el sujeto es "sujetado", sometido y tiene que desarrollar la disposición a obedecer al Estado aunque conserve en cierto grado su autonomía.

La situación paradójica se presenta cuando se observa que el Estado que sujeta a los individuos que conforman la sociedad, es a su vez "sujetado" o controlado por ciertos individuos y grupos de individuos que acceden al poder y luchan permanentemente por permanecer en él. De este modo, el controlador se convierte en controlado. Es aquí donde empieza el riesgo de la desviación del ejercicio de la autoridad puesto que el Estado que está sujeto al control de determinados individuos y grupos, tiende a ser manipulado para beneficiar a los intereses de estos individuos y grupos en lugar de ejercer su función de integración y coordinación de la búsqueda del bienestar colectivo.

Pero el Estado dominador, es también "el estado civilizador" dice Morin, dado que al atribuirse la violencia legítima, controla y reprime la violencia de los individuos y de los grupos, eliminando "la ley del talión" propia de las sociedades no civilizadas a través del ejercicio de la ley. Es por ello que, al mismo tiempo que puede ser cruelmente dominador de los pueblos sometidos y de los individuos "sujetos", puede también crear y desarrollar espacios de paz y de civilización. Este es el carácter ambiguo del Estado en las sociedades históricas pues es una fuerza de coerción y represión al mismo tiempo que una fuerza de civilización y de armonización.

"Las grandes sociedades históricas se han constituido en todas partes y todos los tiempos según un modelo organizador que comporta:
-Un centro de mando-control: el Estado
-Una jerarquía de funciones, responsabilidades y prestigios;
-Una jerarquía de niveles de organización...
-Una división del trabajo y una especialización cada vez mayor..."
(MORIN, 2003; p. 209)

Las sociedades históricas están constituidas entonces por un Estado que se constituye en centro organizador del que se deriva una jerarquía de funciones, una jerarquía de niveles de organización de las funciones y una división del trabajo que tiende hacia la especialización. Estos son los constitutivos en evolución de todas las sociedades desde que surge el Estado como nuevo eje de organización e identificación social. Este centro organizador ha estado presente desde hace aproximadamente diez mil años y sigue estando presente en nuestras sociedades actuales.

“El principio de la soberanía del pueblo funda
en el derecho el carácter democrático del
Estado-nación, pero la democracia no ha progresado
en él sino de manera incierta, aleatoria, incompleta.”
(MORIN, 2003; p. 205)

En estas mismas sociedades históricas y como producto de la evolución de la convivencia social sustentada en la ley, va a surgir el principio de “soberanía del pueblo” que sustenta a las sociedades democráticas que reformulan al Estado y lo acotan desde la óptica de este principio novedoso que proclama que es la colectividad, la base de la sociedad, la que concede o retira la legitimidad al Estado y a los individuos que gobiernan. Esta emergencia es relativamente nueva en su forma plena moderna –fines del siglo XVIII- considerando los diez mil años de las sociedades históricas y de la existencia del Estado.

De manera que como dice Morin, la construcción democrática no está consolidada todavía en las sociedades actuales que, “...en ocasiones están democratizadas”, puesto que el Estado se ha moderado y las dinámicas de sojuzgamiento se han atemperado. Sin embargo, el surgimiento del nuevo “Estado-providencia” (wellfare state) ha creado un cuerpo administrativo demasiado numeroso dedicado a todos los aspectos de la vida social, con la consecuente “hiperburocratización e hipertecnificación” que ha extendido “la lógica mecanizada, especializada, cronometrizada de la máquina artificial a todas las actividades humanas...” Esta tendencia incrementa los riesgos de deshumanización y de hipercontrol sobre los ciudadanos a partir del acceso y manejo de información completísima sobre su vida privada y puede poner en riesgo este principio de soberanía del pueblo.

“La democracia es la regeneración continua de un bucle
retroactivo: los ciudadanos producen la democracia
que produce a los ciudadanos. La democracia se funda
a la vez en el contexto de los ciudadanos que aceptan

su regla del juego, y en el conflicto de intereses e ideas.
La regla del juego sanciona el afrontamiento de las ideas
por la elección y no el recurso a la violencia
. La democracia constituye la unión de la unión y la desunión:
se alimenta endémicamente de conflictos que le dan su vitalidad”.
(MORIN, 2003; p. 219)

Sin embargo la democracia continúa siendo el sistema más propicio para la búsqueda de alta complejidad siempre que se conserve el bucle retroactivo mediante el cual los ciudadanos producen la democracia que produce a los ciudadanos, es decir, mientras que un sistema y una cultura genuinamente democrática –aún lejos de estar construida en muchos países– genere ciudadanos democráticos con plena conciencia de sus derechos y responsabilidades y mientras que estos ciudadanos democráticos generen un sistema cada vez más democrático a partir de la aceptación de la regla del juego democrático que se sustenta en el debate de las ideas, en la elección libre y en el no recurso a la violencia.

“La patria crea la comunidad entre los individuos
que, al mismo tiempo que gozan de su cualidad
de ciudadanos, sienten el deber sagrado de consagrarse
a la patria en peligro. El Estado-nación sujeta al individuo
en tanto que ciudadano dedicado a su patria, y no en tanto
que sujeto dependiente del estado todopoderoso.
La patria es la religión del ciudadano”.
(MORIN, 2003; p. 217)

En una nación democrática, la comunidad se construye en torno a la noción de patria y no alrededor del sujetamiento del Estado hacia los ciudadanos. Se establece una relación de religación entre ciudadanos a partir de los valores y significados de la patria que le otorga otro sentido a la obediencia al Estado, que al mismo tiempo se encuentra muy acotado por la ley y por la participación activa y responsable de la sociedad en los procesos de construcción colectiva.

2.6. Las fuerzas vivas: Para el despertar de una sociedad-mundo

- “La crisis de fundamentos éticos es producida/productora de:
- Aumento del deterioro del tejido social en innumerables campos;
 - Debilitamiento del espíritu de cada uno, del imperativo comunitario y de la ley colectiva.
 - Fragmentación y, algunas veces, disolución de la responsabilidad en la compartimentación y burocratización de organizaciones y empresas;
 - Un aspecto cada vez más exterior y anónimo de la realidad social en relación con el individuo;
 - Hiperdesenvolvimiento del principio egocéntrico en detrimento del principio altruista;
 - Desarticulación del vínculo entre individuo-especie;
 - Desmoralización que culmina en el anonimato de la sociedad de masas, en la avalancha mediática y en la supervalorización del dinero”.
- (MORIN, 2005; pp. 27-28)

La evolución de las sociedades históricas y el predominio de la “primera hélice de la globalización” –la de la dominación-el mercado-la técnica – sobre la segunda –la del humanismo y la cultura– están provocando y siendo provocadas por una crisis de fundamentos éticos que produce este énfasis en el principio egocéntrico, esta desarticulación del vínculo fundamental individuo-sociedad-especie, esta desmoralización de la que ya hemos hablado, lo cual está produciendo una era de “globalización del malestar” social. Esta globalización del malestar es una manifestación de la crisis profunda de humanidad que vivimos hoy en día, pero es al mismo tiempo una oportunidad de generar la conciencia de cambio necesario para la construcción de una verdadera sociedad-mundo.

Nos encontramos en la “era de hierro planetaria” y estamos presenciando signos que nos hablan de que nuestro cambio de época es la oportunidad urgente de transformar la sociedad de la globalización del malestar en una sociedad de la globalización de la vida digna a través de las grandes reformas del pensamiento, del espíritu y de la vida.

“Una sociedad de alta complejidad debería garantizar su cohesión no solamente por medio de leyes justas, sino también por la responsabilidad/solidaridad de sus ciudadanos. Cuanto más se complejiza la sociedad, más necesita de autoética”.

(MORIN, 2005; p. 149)

Estamos entonces en el momento preciso para iniciar el camino de las reformas que a nivel social tendrían en primer lugar que manifestarse no solamente en la existencia de sociedades democráticas con leyes justas, sino de sociedades de alta complejidad que desarrollen la responsabilidad y la solidaridad de sus ciudadanos. Se requiere en primer lugar, del desarrollo de la autoética.

“Así, las crisis/debilitamiento del civismo son también crisis/debilitamiento de democracia y por tanto, de complejidad política y social...La regeneración de la ética es, por tanto, inseparable de una regeneración democrática”.
(MORIN, 2005; p.150)

Esta reforma se construirá en segundo lugar a través de la reversión de la crisis/debilitamiento del civismo que es en sí misma una crisis/debilitamiento de la democracia y por eso mismo, de complejidad política y social. Se necesita entonces un proceso de regeneración cívica y democrática. Parafraseando esta cita de Morin se puede afirmar que: “La regeneración democrática es inseparable de una regeneración ética”. Se necesita por tanto, de una socio-ética.

“Se necesita una política de civilización y una política de humanidad que sustituya la política de desarrollo”
(MORIN, 2005; p. 167)

Por otra parte, es necesario establecer una política de civilización y una política de humanidad que sustituyan la actual política de desarrollo que es, por otro lado, una política que se basa en una noción no sustentable del desarrollo y por lo tanto errónea y deshumanizante. Este proceso de generación de una política de civilización y de humanidad, ocurrirá solamente si, como plantea Morin y como afirman muchos otros intelectuales y políticos contemporáneos –Carlos Fuentes o los expresidentes Bill Clinton y Ricardo Lagos, por citar algunos ejemplos– se construyen las instancias políticas planetarias que completen la globalización económica con una globalización política y cultural que desarrolle la segunda hélice –la del humanismo– y equilibre la primera, hoy dominante. Se requiere también entonces, de una antropológica.

“El fenómeno capital de nuestro tiempo, denominado globalización, es un fenómeno que contiene ingredientes autodestructivos, pero al mismo tiempo, contiene también los ingredientes que pueden movilizar a la humanidad para la búsqueda de soluciones planetarias basadas en la necesidad de una antropolítica”.
(MORIN, 2006; p. 110)

Este esfuerzo de construcción institucional y de generación de una política de humanidad tiene que hacerse desde la clara conciencia de los riesgos autodestructivos de la globalización actual, pero también con la clara conciencia de los ingredientes positivos, constructivos que tiene este proceso y que pueden ayudar a la generación de una búsqueda de soluciones planetarias a partir de una conciencia humana común. Porque como afirma Morin, los enormes obstáculos que se oponen a la aparición de la sociedad-mundo tienen que ver sobre todo con “la inmadurez de los estados-nación, de las mentes, de las consciencias, o sea, esencialmente, una inmadurez de la humanidad para realizarse”. (op. cit. p. 167). Dentro de esta inmadurez se encuentra la actitud de cerrazón y oposición ciega, acrítica y radical de los nacionalismos para abrirse a la generación de una cultura planetaria, de un nuevo espíritu de construcción colectiva que trascienda las fronteras a partir de las visiones nacionales. Porque como dice Morin: “el problema no son las naciones, sino el nacionalismo, que se niega a aceptar la posible construcción de instancias colectivas de una escala superior a la nación, para solucionar y gobernar problemas supranacionales”. (op. cit. p. 112)

De este modo, podemos decir en síntesis con Morin que las dos principales carencias para lograr el avance hacia la construcción de una sociedad-mundo a partir de la conciencia de Tierra-Patria son, por un lado, la carencia de instancias mundiales para asumir los problemas comunes y por otro, la carencia de una conciencia de una comunidad de destino humano. (op. cit. p. 116)

El camino para la reversión de estas dos carencias pasa por una nueva convicción humanista que apele a las “fuerzas vivas” de la humanidad que son las que pueden ayudarnos en profundidad a construir la alta complejidad social necesaria para la emergencia progresiva de la sociedad-mundo. Estas fuerzas vivas son la fraternidad y el amor entre los seres humanos, fuerzas olvidadas en las luchas fratricidas por la libertad y por la justicia que olvidan que, en el fondo, la posibilidad de todo cambio se inicia en la humildad para asumirnos como seres humanos frágiles, limitados, contingentes, “errantes”, y por tanto, necesitados del otro, de los otros, del amor y la unión fraterna con los otros.

Capítulo 3

La sociedad como comunidad en construcción del bien de orden: la visión social de Lonergan

“La sociedad debe ser concebida como concreta.”
(LONERGAN, 1988; p. 345)

“Y de hecho, a medida que disminuye el número de seres humanos que viven en un aislamiento total con relación a los demás hombres, es mayor la tendencia a construir una única sociedad humana universal”.
(LONERGAN, 1988; p. 345)

Una primera consideración que tiene que hacerse para presentar la visión social de Lonergan es que la sociedad no puede ser vista como un ente abstracto sino como el producto concreto de la interacción de sujetos humanos individuales en la búsqueda de una finalidad o de unas finalidades más o menos comunes. Todo proceso humano de contacto o comunicación es un proceso social. La sociedad está constituida por el complejo tejido de interacciones, contactos, comunicaciones entre sujetos humanos concretos, en una dinámica que se realiza de manera concreta y recurrente, de manera que lo social no puede entenderse al margen de lo humano, así como lo humano no puede entenderse desarraigado de lo social.

Esta característica que hace que la sociedad tenga que ser considerada como un “universal concreto”, unida a la visión de imperfección, a la de dinamismo, a la de comunidad y a la de dialéctica, pueden sintetizar la caracterización lonerganiana de lo que es el fenómeno social que está presente desde los orígenes del devenir humano en la historia hasta el momento presente.

De manera comprehensiva podría decirse que el proceso social es un camino que va “de un nosotros originante y primario” –espontáneo e indiferenciado– hacia el nosotros plenamente humano –construido de manera libre y responsable– que es la comunidad humana, que idealmente y en tanto es prácticamente inexistente el número de seres humanos que

viven aisladamente con relación a los demás en el mundo actual, tendería a ser una comunidad humana universal, una “comunidad planetaria”, utilizando el concepto de Morin.

Como veremos en este capítulo, este caminar desde el “nosotros primario” hacia el “nosotros libremente decidido” –tanto a nivel local, regional, nacional, como de escala planetaria– se vive a través de un proceso dialéctico que tiene elementos, etapas y realizaciones que apuntan hacia esta construcción comunitaria a partir de la apertura plena a las exigencias de autenticidad de la consciencia humana, pero contiene también, de manera inevitable, elementos, etapas y realizaciones que bloquean o destruyen las posibilidades de esta construcción comunitaria, debido a la preeminencia de intereses personales o grupales, o a la ceguera generalizada.

De la misma manera que Morin considera la cultura como la gran emergencia social y el gran elemento articulador e identificador de las sociedades humanas, así Lonergan plantea que el ser humano vive en “el mundo mediado por la significación” y que es en ese mundo –al que nos referimos “cuando hablamos del mundo real”– en el que se da el trabajo de construcción comunitaria, siempre de manera limitada y precaria, pero siempre con nuevas posibilidades de realización de lo humano. De manera que los vehículos o soportes de la significación, los campos de la significación y las fases de la significación son elementos fundamentales para comprender el proceso de evolución social.

Al igual que el proceso de desarrollo humano, el proceso de desenvolvimiento y desarrollo de la sociedad hacia la construcción de comunidad humana, es un proceso que se realiza de manera dialéctica, es decir, en una mezcla permanente de progreso y decadencia. De la misma forma que en el proceso de desarrollo individual, el desarrollo social depende del progresivo crecimiento en diferenciación, integración y autenticidad del conglomerado humano que conforma una sociedad determinada.

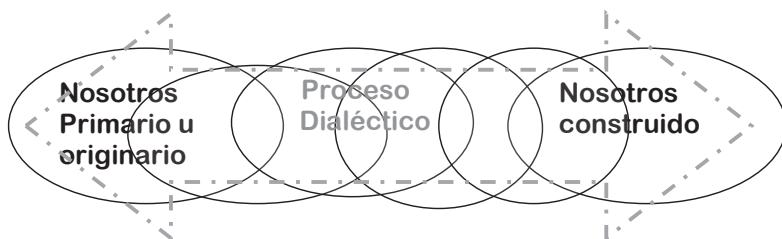
Es por eso que en el caso de la sociedad, el proceso de desarrollo hacia la humanización progresiva, depende también de la presencia o ausencia de verdadera conversión o transformación intelectual y moral entre los miembros de la sociedad, es decir, de una reorientación radical de la consciencia para abrirse al planteamiento de todas las preguntas pertinentes para el conocimiento y la deliberación y acción, y a la búsqueda de insights directos o inversos, reflexivos y deliberativos, que conduzcan a decisiones sustentadas en lo que se descubre como mejor para toda la sociedad, decisiones que al ser instrumentadas de manera consistente, den origen a situaciones humanas mejoradas. (Cfr. Esquema 1ª. parte, capítulo 2, p. 77), puesto que como ya hemos mencionado, Lonergan tiene la convic-

ción de que “la Babel de nuestros días es el resultado de una recurrente cerrazón al acto de intelección”.

El grupo de sujetos que en cada tiempo y lugar sea capaz de vivir esta conversión intelectual y moral y de abrirse con ello a la búsqueda de inteligencia “desasida y desinteresada” para analizar y mejorar la construcción social, será entonces quien constituya la cosmópolis, que no es una utopía sino una forma de caminar en este proceso, una forma de abordar el reto de ser estructuralmente sociales en la que la guía fundamental es la búsqueda atenta, inteligente, razonable y responsable, más allá de cualquier compromiso, ideología o afiliación partidista o de clase.

Comprometerse con la Cosmópolis es asumir el compromiso de buscar la cooperación humana a partir de la operación de todos los seres humanos, es integrarse a un proceso de construcción progresiva, siempre provisional, siempre frágil y temporal, de un auténtico bien de orden que evite al máximo el “mal estructural” –que es propio del crecimiento inauténtico, alienado y alienante, del “diabolus”, el que produce separación y rompe la religación, según la ética de Morin–. Este camino es una aventura de toda la vida y requiere la apuesta sostenida que incida en el cambio en las prácticas –reforma de la vida de los sujetos– y en el cambio cultural –la reforma del espíritu humano–, para poder tener probabilidades de actualización.

Del “nosotros primario” que es propio de nuestra naturaleza, al “nosotros construido” que es producto de nuestra decisión y acción sostenida. Iniciemos la exploración de este camino.



3.1. Intersubjetividad espontánea: el fundamento del fenómeno social

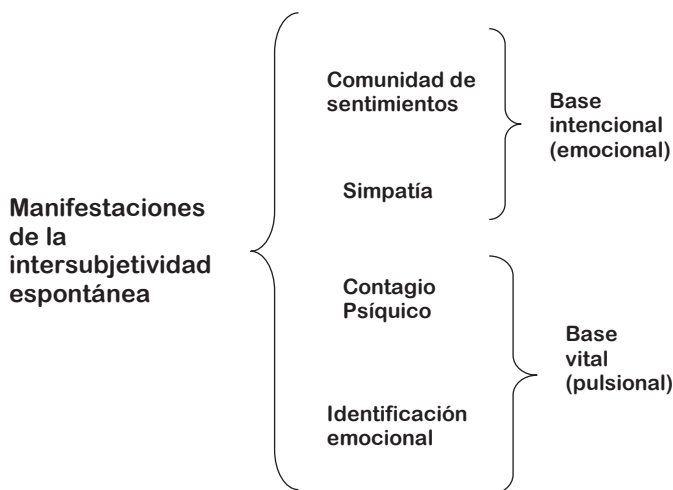
“Antes del nosotros que resulta del mutuo amor entre un “yo” y un “tú”, se da un nosotros originario que precede a la distinción de los sujetos y que persiste cuando ella se olvida. Ese nosotros previo es vital y funcional...es como si nosotros fuéramos miembros unos de otros antes de distinguirnos unos de otros”.
(LONERGAN, 1988; p. 61)

El punto de partida del proceso social, el fundamento que explica nuestro ser “estructuralmente sociales” es la intersubjetividad humana espontánea, ese “nosotros primario y originario que está antes de la distinción de los sujetos, es decir, que es un rasgo constitutivo de la especie humana como tal y que persiste cuando ella se olvida. Este “nosotros originario” es lo social fundante, es lo que nos hace identificarnos como miembros de la misma especie unos a otros, independientemente de la raza, el color de la piel, el lenguaje o cualquier otra característica específica y particular entre sujetos o grupos humanos. Somos miembros “unos de otros”, nos pertenecemos mutuamente, los otros me pertenecen y yo les pertenezco, no en el sentido de propiedad objetual sino en el profundo sentido de pertenencia eco-genio-feno-organizacional.

Este “nosotros originario” es espontáneo, no depende de la voluntad de los sujetos porque está antes de lo que los distingue como sujetos; es lo que hace a un ser humano reaccionar “instintivamente”, es decir, de manera no reflexionada para detener a alguien que se va a caer en la calle, por ejemplo. Lonergan plantea en *Método en Teología* (1988; pp. 61-63), cuatro manifestaciones de esta intersubjetividad espontánea que presenta Scheller: la comunidad de sentimientos, la simpatía, el contagio psíquico y la identificación emocional.

En el primer caso, dos o más personas responden “de manera semejante frente al mismo objeto” –p. ej. la reacción de un grupo de personas en un cine ante una escena triste o violenta-, en el caso de la simpatía, “una primera persona responde a un objeto y una segunda persona responde al sentimiento manifestado por la primera...” –p. ej. una persona manifiesta tristeza ante la muerte de un ser querido y una segunda persona se solidariza con esta tristeza-. En ambos casos, se trata de “...respuestas intencionales que presuponen la aprehensión de objetos que excitan sentimientos”.

El contagio psíquico y la identificación emocional tienen, en contraste con las dos primeras manifestaciones, una “base vital, más bien que intencional”. Por lo anterior, estos dos elementos son ejemplos mucho más primarios y pulsionales, muy adecuados para mostrar la existencia de la intersubjetividad espontánea. “El contagio psíquico consiste en compartir la emoción de otra persona sin advertir el fundamento de esa emoción”. Es el caso de alguien que se sonríe o se ríe cuando otros se están riendo, aunque no sepa de qué se están riendo. O de alguien que se siente triste al ver a un grupo de gente llorando, aunque no tenga idea del por qué de ese llanto. “En el caso de la identificación emocional, o bien no se ha desarrollado aún la diferenciación personal, o bien se abandona para volver a la fusión vital”. Como ejemplo de la ausencia de diferenciación personal, Lonergan señala la identificación emocional de la madre con su bebé, o en la identificación emocional de una niña con su muñeca a partir de la proyección de esta identificación madre-hijo. Otro ejemplo de esta última manifestación es la identificación de un grupo con su líder o de unos espectadores con su equipo de fútbol. “En ambos casos el grupo se funde en una sola corriente instintiva y de sentimientos”.



La intersubjetividad espontánea es entonces, el punto de partida del hecho social, pero obviamente no es ya de ninguna manera, la realización de este hecho social. El nosotros originario precede a la distinción de los sujetos que forman una sociedad y permanece en la base cuando una civi-

lización llega a su fin, pero es solamente el cimiento desde el cual se tiene que construir en el día a día de la interacción humana y con un mayor o menor esfuerzo hacia la autenticidad, ese nosotros-horizonte que es la comunidad, que se desarrolla como un nosotros libre y responsablemente decidido, en la conjunción de los pequeños o grandes nosotros que constituyen los grupos, clases o especializaciones dentro de una colectividad.

“Así pues, la comunidad primitiva es intersubjetiva.
Sus esquemas de recurrencia son prolongaciones
simples de logros prehumanos...un sentido de
pertenencia mutua proporciona la premisa
dinámica a una empresa común.”
(LONERGAN, 1999; p. 269)

De esta manera, la intersubjetividad espontánea es la base sobre la que se construye el fenómeno social y por ello es el rasgo originario y definitorio de la comunidad primitiva. La proto-sociedad primitiva es simplemente una prolongación de la intersubjetividad espontánea que agrupa a seres humanos por simpatía o identificación emocional, y los une en torno a objetivos básicos comunes de supervivencia. A partir de estos objetivos comunes elementales relacionados con el habitar, el comer, el enfrentar los peligros del entorno, el reproducirse, se van generando los primeros grupos “familiares” y los clanes que se cohesionan a partir de los lazos entre hombre y mujer o mujeres, entre madre e hijo o padre e hijo.

Esta comunidad primitiva se va desarrollando hasta crecer en complejidad, ampliar la gama y niveles de sus objetivos y generar significados, costumbres, rituales, mitos que constituirán su cultura y serán un elemento más sólido y profundo de arraigo e identificación comunitaria. Pero aún cuando ya se haya desarrollado una civilización, “...la comunidad intersubjetiva sobrevive en la familia con su círculo de parientes y su agregado de amistades, en las costumbres y las tradiciones populares, en las artes, las artesanías y las destrezas elementales, en la lengua, el canto y la danza, y sobre todo, de manera mucho más concreta, en la psicología íntima y el influjo radiante de las mujeres...” (Lonergan, 1999; p. 269).

Pero a pesar de que la intersubjetividad espontánea es la base sobre la que se edifica el hecho social y a pesar de que esta comunidad intersubjetiva siga presente en el fenómeno social más elaborada y civilizada, la sociedad humana “es una nueva creación” (ibid), es un fenómeno nuevo que emerge a partir del ejercicio colectivo de la inteligencia práctica y que al surgir y desarrollarse va poco a poco distinguiéndose y separándose

de la comunidad intersubjetiva primaria. Llega un momento en que se distinguen “physis” y “nomos” –naturaleza y convención-. Con esta distinción y separación surge no solamente el proceso de mayor control de la naturaleza por el ser humano, sino también el control del ser humano por el ser humano.

“...el hecho es que la sociedad humana se ha alejado ya de su base inicial en la intersubjetividad y se ha lanzado a una empresa de más envergadura...Pues así como la tecnología y la formación del capital interponen sus esquemas de recurrencia entre el ser humano y los ritmos de la naturaleza, así también la economía y la política son estructuras ingentes de interdependencia, inventadas por la inteligencia práctica para dominar no a la naturaleza, sino al ser humano.”

(LONERGAN, 1999; p. 270)

Del ejercicio de la inteligencia práctica surgen estructuras y especializaciones funcionales que se encargan de organizar no solamente las tareas básicas relacionadas con el habitat, la alimentación, la supervivencia, sino también las relativas a la convivencia de los individuos y a la creación y recreación de la cultura. De esta manera se va produciendo un distanciamiento e incluso una tensión dialéctica –de la que trataremos en un apartado posterior- entre esta intersubjetividad espontánea y la organización social nacida y regida por la inteligencia práctica.

“Esta transformación induce en el ser humano una nueva noción de bien. En la sociedad primitiva, es posible identificar sencillamente el bien con el objeto del deseo; pero, en la comunidad civil, hay que admitir un componente nuevo, y proponemos llamarlo el bien de orden.”

(LONERGAN, 1999; p. 270)

La diferenciación entre comunidad intersubjetiva primitiva y sociedad, entre intersubjetividad espontánea e inteligencia práctica en ejercicio colectivo, deriva en una noción más sistemática y organizada del bien humano que ya no es, como en la comunidad primitiva, identificable con los deseos espontáneos de los individuos sino que se convierte en una exigencia de organización para la recurrencia de los satisfactores relacionados con todas las necesidades humanas de todos los miembros de la sociedad. A esto es a lo que Lonergan llama el bien de orden. Ya hemos hecho una

descripción del mismo en el capítulo relacionado con la ética, pero haremos una nueva aproximación a este elemento desde la perspectiva social en un apartado posterior de este capítulo.

“Según una posición antigua y tradicional, la sociedad es concebida como la colaboración organizada de los individuos para la consecución de un fin o de unos fines comunes”.

(LONERGAN, 1988; p. 344)

El bien de orden tiene que ver con la definición misma de sociedad que cita Lonergan. Una sociedad es una colaboración organizada de los individuos que componen un colectivo, que se enfoca al logro de determinados fines comunes. Esta definición plantea una doble fuente de complejidad para la creación y la vivencia del fenómeno social. En tanto que es una creación de la inteligencia práctica humana, estos fines tienen que ser inteligentemente comprendidos y formulados. Esta es la primera fuente de complejidad, dado que en este proceso de búsqueda de inteligencia para establecer los fines de cada grupo social, pueden interferir muchísimos elementos desviantes que tienen que ver por un lado con la multiplicidad de perspectivas y de expectativas entre los diferentes individuos y por otra parte, con la pretensión de imponer y/o defender intereses particulares individuales o de grupo, por encima de la búsqueda de lo genuinamente bueno. ¿Qué fines han de establecerse? ¿Quién ha de definir estos fines? ¿Conforme a qué criterios: la felicidad, la justicia, la libertad? ¿Estas finalidades tienen que ser establecidas por la mayoría o por las minorías que ejercen el poder? ¿De qué manera?

La segunda fuente de complejidad tiene que ver con el término “comunes”. Puesto que los fines sociales no solamente tienen que ser inteligentemente definidos –pero pueden ser definidos sin importar la inteligencia y a partir de los intereses particulares– sino que tienen que ser además compartidos. Este proceso para lograr que todos los miembros de una sociedad lleguen a compartir más o menos los mismos fines, comprendiéndolos más o menos de la misma manera en lo fundamental y comprometiéndose con ellos más o menos con la misma intensidad, es el proceso que aporta el ingrediente comunitario a la idea misma de sociedad.

“La comunidad no es un simple agregado de individuos co-existentes dentro de unas mismas fronteras, pues eso sería olvidar su constitutivo formal, que es la significación

común...Esta significación común es constitutiva en un doble sentido. En el plano individual es constitutiva del individuo en cuanto miembro de la comunidad; en el plano colectivo, constituye a la comunidad en cuanto tal.” (LONERGAN, 1988; p. 342)

Porque en efecto, la meta de toda sociedad desde la perspectiva lonerganiana, es apuntar hacia la construcción de comunidad humana auténtica. Pero la comunidad no es una característica externa de los grupos humanos que puede definirse simplemente en términos geográficos –un conglomerado de personas dentro de las mismas fronteras–, políticos –un conglomerado de personas que están sujetas al mismo gobierno–, legales –un conglomerado de personas que se someten a las mismas leyes–, sino una cualidad interna de un grupo humano que tiene que ver con el compartir una significación común.

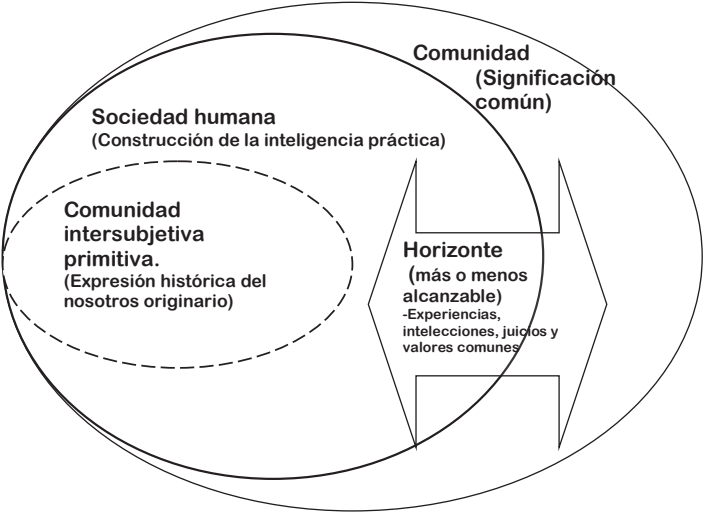
De manera que toda sociedad lleva en su seno un germen de comunidad que se hará más o menos realidad en un momento determinado de su historia dependiendo de una multiplicidad enorme de factores. En términos generales una comunidad de significados supone la construcción progresiva de un campo común de experiencias, sin el cual los individuos perderían el contacto mutuo; supone también modos de comprensión y conceptualización comunes y complementarios, pues “cuando estas faltan, la gente comienza a desconocerse, a desconfiar, a sospechar, a temerse, a recurrir a la violencia...” (Lonergan, 1988; p. 342); La significación común supone además, un conjunto de juicios comunes que los sitúen en una realidad común, puesto que si estos faltan “los individuos vivirán en mundos diferentes”. Por último, la significación común supone valores, metas y ejes de comportamiento comunes “cuya falta conduce a los individuos a obrar sin comprensión mutua” (ibid). Del grado en que ocurran estas experiencias en común, estas ideas en común, estos juicios comunes y estos valores compartidos, dependerá qué tanto una sociedad se acerque verdaderamente a ser una comunidad. De la ausencia de estos elementos que determinarán la ausencia de la significación común, se derivarán la falta de cohesión, la existencia de conflictos la fragmentación social, la falta de identidad, la desmoralización.

Esta significación en común es constitutiva de los sujetos individuales como miembros de una comunidad, es decir, configura la identidad de un sujeto individual como ciudadano, como parte de la sociedad, como hijo de una patria. De manera que cuando se desdibujan los distintos niveles que constituyen la significación común, se diluye también la identidad de

los sujetos como parte del tejido social y consecuentemente, su sentimiento de pertenencia y de compromiso con esta comunidad.

Pero la significación común es además, constitutiva de la comunidad como tal, es decir, configuradora de una identidad colectiva y de una cohesión social –de la fuerza que hace a los miembros de un grupo o sociedad, permanecer unidos-. De manera que en la medida en que se deteriora la significación común, en esta misma medida se deteriora también la cohesión y la identidad de una sociedad.

El camino del “nosotros originario” –la intersubjetividad- hacia el “nosotros construido” –la comunidad- es pues, un camino que no tiene fin, un continuo aproximarse o alejarse de la significación común, un proceso de búsqueda permanente y de tensión permanente. El logro de la significación común –como el de la alta complejidad moriniana- es inalcanzable en su plenitud y constituye más bien un horizonte de búsqueda que un punto de llegada, una persistente aspiración más que una clara realización.



3.2. La mediación del significado: el mundo donde sucede la interacción humana

“En este mundo más amplio vivimos nuestra vida.
A él nos referimos cuando hablamos del mundo real. Pero es un mundo inseguro. Porque ese mundo está mediado por la significación y la significación puede desviarse, ya que en ella hay mito lo mismo que ciencia, ficción lo mismo que hechos, fraude lo mismo que honestidad, error lo mismo que verdad”.
(LONERGAN, 1988; p. 80)

Si el horizonte de toda sociedad humana, a partir de la intersubjetividad fundante es llegar, mediante el desarrollo de una estructura social en permanente evolución y humanización hacia la construcción de comunidad humana, y si la comunidad es definida en términos de “significación en común”, es porque el ser humano no vive en el mundo inmediato de la experiencia sensitiva sino en el mundo “mediado por la significación”. Este es un mundo más amplio, pero como menciona Lonergan, es también un mundo más inseguro, más incierto para el ser humano, puesto que “la significación puede desviarse”. El mundo mediado por la significación tiene entonces elementos que surgen del ejercicio de la consciencia auténticamente atenta, inteligente, razonable y responsable, pero tiene también muchos elementos que surgen del ejercicio desviado o sesgado de esta consciencia, lo cual da como resultado ilusión, ceguera, error, irracionalidad, incompreensión, falta de compromiso y de solidaridad, fraude, etc.

Sin embargo, con todo su riesgo, es también un mundo más rico y lleno de posibilidades de desarrollo, es el mundo propio del ser humano, el mundo en el que se desarrolla su drama en la historia.

En este mundo mediado por la significación es en el que ocurre la vida social, puesto que la sociedad es un producto-productor de la interacción entre sujetos humanos y esta interacción es siempre un intercambio de significados que se realiza a través de distintos vehículos o “soportes”. En “Método en Teología” Lonergan menciona que los principales soportes de la significación son: la intersubjetividad humana, el arte, los símbolos, el lenguaje y “las vidas y hechos de las personas”. (1988; p. 61)

”Además de la intersubjetividad de acción y de sentimiento, se dan también comunicaciones intersubjetivas de significación.”
(LONERGAN, 1988; p. 63)

La intersubjetividad espontánea y “primitiva” no es solamente ese “nosotros vital” que está en la base de nuestro ser social, sino que se expresa también en comunicaciones de significación. Estas comunicaciones intersubjetivas de significación se realizan mediante los ambientes o “climas” de relación que se establecen en un grupo social o familiar. La atmósfera afectiva existente en una comunidad es un medio de comunicación de significados y puede expresar aceptación o rechazo, inclusión o exclusión, esperanza o desesperanza, cohesión o fragmentación.

Por otra parte, existen signos como la sonrisa por ejemplo, que expresan significado sin necesidad de palabras y puede generar identificación y cohesión comunitaria o rechazo y conflicto dependiendo del sentido en que se exprese y la forma en que se interprete, puesto que la significación lingüística es unívoca, mientras que una sonrisa o cualquier otra expresión intersubjetiva tiene un significado muy amplio y variado que se puede comunicar de manera compacta.

Otro soporte de la significación es el arte. Lonergan toma la definición de Suzanne Langer que dice que el arte “es la objetivación de un esquema puramente experiencial”. El arte responde a un patrón experiencial elemental que tiene también una riqueza connotativa muy grande y tiene además el valor de ser comunicación de experiencia a experiencia humana, sin necesitar de interpretaciones racionales para ser aprehendida. El arte dice Lonergan, “puede ser considerado como ilusión, pero también puede ser considerado como más verdadero y más real” puesto que expresa de manera más profunda y más esencial, los significados compartidos por una sociedad, los sueños, las aspiraciones, las frustraciones y los conflictos humanos que se viven en una época y en una comunidad determinadas, expresa en síntesis, esa “dimensión poética de la vida” que Morin considera indispensable para una verdadera vida humana.

El arte es una expresión privilegiada de toda sociedad —a pesar de ser una expresión profundamente individual— y constituye un patrimonio común que estrecha los lazos entre los individuos y genera y regenera continuamente la identidad común. El arte es un medio privilegiado para la generación de esa significación común que constituye a toda comunidad.

”Un símbolo es una imagen de un objeto real o imaginario que evoca un sentimiento o es evocado por un sentimiento”.
(LONERGAN, 1988; p. 68)

Otro soporte de la significación que es muy importante en términos de identidad y cohesión social es el símbolo. Toda sociedad antigua o moder-

na, y los estados-nación contemporáneos no son la excepción, se unifican en torno a determinados símbolos: bandera, escudo nacional, himno nacional, etc. que constituyen parte de los rituales de regeneración necesarios para mantener cohesionada a la comunidad y para crear y recrear un sentido de pertenencia y de identidad nacional. Los símbolos son poderosos puesto que tienen también una amplitud en posibilidades de connotación, pero además porque apelan directamente a los sentimientos de los individuos y pueden por eso moverlos hacia los fines más nobles o hacia los más terribles crímenes mediante la manipulación afectiva que se hace de ellos. Los símbolos “obedecen a leyes, pero no a las de la lógica, sino a las de la imagen y el sentimiento”, dice Loneragan, y por ello tienen un poder de con-moción de los individuos que es mucho más fuerte que el de los discursos.

“El desarrollo afectivo o la aberración, conlleva una transvaloración y transformación de los símbolos...

Así pues, los símbolos cambian para expresar las nuevas disposiciones y capacidades afectivas”.

(LONERAGAN, 1988; p. 69)

Pero el mundo afectivo de una sociedad se desarrolla o se distorsiona con el tiempo, por ello los símbolos pueden ir ganando o perdiendo valor para los individuos que la conforman. Símbolos que en el pasado eran positivos y generaban solidaridad y compromiso comunitario pueden convertirse en nocivos y generar degradación social, o simplemente perder todo valor y volverse indiferentes para las nuevas generaciones. Es por ello que los símbolos tienen que irse renovando, resignificando, redinamizando para estar a tono con la sociedad y para, en su caso, ser elementos de reversión de las distorsiones de la afectividad colectiva.

“La significación alcanza su máxima liberación encarnándose en el lenguaje, es decir, en un conjunto de signos convencionales”.

(LONERAGAN, 1988; p. 73)

La máxima expresión del significado humano es el lenguaje. Mediante el lenguaje se moldea la consciencia de una comunidad y se construye y reconstruye de manera permanente la realidad en la que esa comunidad convive. El lenguaje es el más potente de todos los soportes de la significación, de todos los elementos generadores de cultura, es “la casa del ser”

según decía Heidegger² y ello significa que es el elemento central en la configuración de identidad personal y colectiva.

“El lenguaje no solamente moldea la consciencia que
se va desarrollando, sino que estructura también
el mundo que rodea al sujeto.”

(LONERGAN, 1988; p. 74)

Mediante el lenguaje se estructura la consciencia del sujeto pero al mismo tiempo se configura también el mundo del sujeto. De este modo, el lenguaje es un factor esencial en la construcción de identidad y cohesión en cualquier sociedad. Es a través de él que se expresan los acuerdos y los desacuerdos, se generan las normas y leyes que regulan el comportamiento de todos los individuos y su convivencia, se producen y reproducen significados, se crea conocimiento científico y sabiduría popular, se construyen en fin, los acuerdos mínimos interpersonales de convivencia.

“A medida que el lenguaje se desarrolla, surge
una distinción entre lenguaje ordinario, técnico
y literario.”

(LONERGAN, 1988; p. 75)

El desarrollo del lenguaje va generando la distinción entre distintos tipos de comunicación lingüística, expresando la especialización y la diferenciación de funciones en la sociedad. El lenguaje del sentido común, el lenguaje ordinario se va especializando en la expresión del conocimiento que tiene que ver con la resolución de problemas para afrontar la vida cotidiana, es un lenguaje rico en connotación pero con poco control del significado, un lenguaje poco sistemático y muy expresivo de la experiencia subjetiva. Mientras tanto, el lenguaje científico o técnico se desarrolla creando un control riguroso del significado, aunque perdiendo riqueza connotativa. Es un lenguaje preciso y especializado, que se va diferenciando por disciplinas y creando palabras, expresiones, códigos y patrones de expresión específicos que muchas veces van alejándose de la comprensión de la gente ordinaria. Por otra parte, se desarrolla el lenguaje literario que es un lenguaje creativo, libre, poético, que comunica significados a nivel experiencial, con una riqueza connotativa amplia y un bajo control del significado.

La diferenciación progresiva del lenguaje en lenguajes especializados es una expresión de la diferenciación y la especialización de una sociedad

2 Cfr. Carta sobre el humanismo.

y va constituyendo también una identidad y un modo de vivir acorde con esa sociedad concreta.

“La significación que se encarna en una persona combina todas o, al menos, la mayoría de las otras formas de expresión de la significación. Puede ser a la vez intersubjetiva, artística, simbólica, lingüística.

Es la significación de una persona, de su forma de vida de sus palabras de sus hechos”.

(LONERGAN, 1988; p. 76)

Finalmente, encontramos el significado personificado, es decir, el significado que se comunica mediante la vida y las acciones de las personas. Este tipo de significación es el más completo puesto que combina todas o al menos varias de las significaciones ya mencionadas. Pero al hacerlo por la vía del testimonio humano, esta comunicación de significado se hace mucho más sólida y potente, porque expresa un significado existencial. Es el significado que encarnan en todas las sociedades los grandes personajes que se convierten en puntos de referencia, en modelos a seguir, en símbolos vivientes. Estos grandes personajes pueden ser los líderes formales, los gobernantes y los artistas, la gente reconocida e integrada plenamente en el funcionamiento social, pero pueden también ser los grandes rebeldes, los personajes marginales y marginados por el statu quo, los que son capaces de generar un “punto de vista superior” y de generar creativamente nuevas maneras de ver y de vivir la realidad. El poder de conmoción de estos personajes que son significado encarnado es enorme y pueden convertirse en los verdaderos factores de cohesión e identidad social, en las razones por las cuales las grandes masas desean seguir siendo parte de esa comunidad y se sienten orgullosas de pertenecer a ella.

En el mundo de la educación, la existencia de educadores que se convierten en significado personificado para los educandos, para su institución educativa y para la comunidad en la que trabajan, es un elemento importantísimo del aporte social que puede hacer el mundo educativo a la comunidad.

“Una tercera función de la significación es constitutiva.

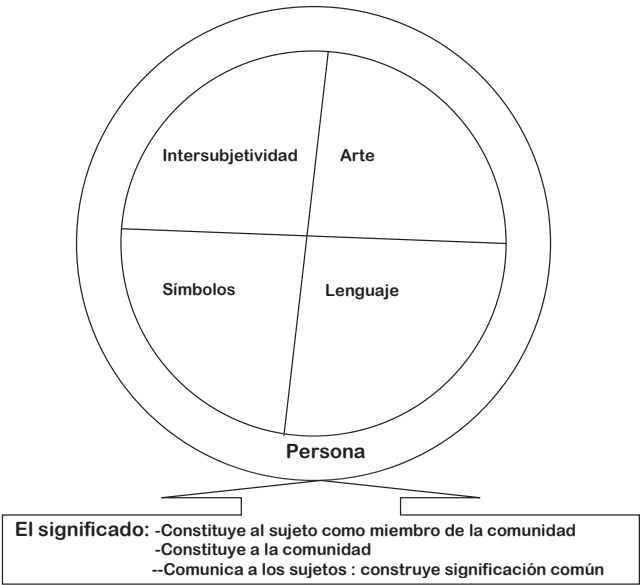
De la misma manera que el lenguaje se compone de sonidos articulados y de significación, así también las instituciones sociales y las culturas humanas tienen significaciones como componentes intrínsecos.”

(LONERGAN, 1988; p. 81)

La significación tiene múltiples funciones en un grupo social. Pero una de las más importantes es la función constitutiva. Todas las instituciones sociales y todas las culturas humanas están compuestas de significaciones. Es por ello que comprender el mundo de la significación es tan importante para comprender todo fenómeno social.

“Una cuarta función de la significación es la comunicativa.
Lo que un hombre significa es transmitido a otro
de manera intersubjetiva, artística, simbólica, lingüística,
personificada. Así, la significación individual
llega a ser significación común.”
(LONERGAN, 1988; p. 81)

Otra de las funciones fundamentales de la significación para toda sociedad es la comunicativa, dado que toda persona expresa en la interacción social significado. Lo hace de manera intersubjetiva, artística, lingüística, simbólica o personificada y al hacerlo va contribuyendo a la construcción de comunidad, es decir, a la edificación de un cuerpo de significados en común que construirán la identidad y la cohesión social.



Como ya se mencionó en el capítulo relativo al conocimiento, en el mundo mediado por la significación existen tres grandes campos de signifi-

cación o modos fundamentales de conocimiento que son: el campo del sentido común, el campo de la teoría y el campo de la interioridad. El primero de ellos, como se explicó de manera más amplia en el capítulo citado, se ocupa del conocimiento práctico e inmediato, el que sirve al ser humano para enfrentar los problemas de la vida cotidiana. Este campo es fundamentalmente descriptivo, dado que relaciona los objetos y fenómenos del mundo con la experiencia o percepción del sujeto. Es un conocimiento que se construye por ensayo-error en un proceso permanente de autocorrección y acumulación de insights y se caracteriza por su interés en lo particular concreto y lo inmediato. El segundo campo, el de la teoría, es un campo que se caracteriza por la construcción de conocimiento sistemático y objetivo, tiene una naturaleza explicativa, por su búsqueda de lo universal concreto mediante la relación de los objetos y fenómenos del mundo entre sí. Este campo de la teoría tiene una visión de largo plazo y no se interesa por lo práctico y utilitario sino por satisfacer el “deseo de conocer” humano. Finalmente, el campo de la interioridad es un campo de tipo reflexivo, se caracteriza por su visión de profundidad y su búsqueda de lo transcultural y transhistórico a través de la relación del sujeto consigo mismo a través de la exploración de la propia interioridad humana. Es el campo de lo específicamente filosófico.

3.2.1. Fases de la significación

“Las fases de la significación son construcciones ideales, y la clave de su construcción es la indiferenciación o diferenciación de consciencia. Tenemos en mente principalmente la tradición occidental, y distinguimos tres fases. En la primera fase, las operaciones conscientes e intencionales siguen el modo del sentido común. En una segunda fase, además del modo del sentido común, tenemos también el modo de la teoría en el que la teoría es controlada por una lógica. En la tercera fase, además de los modos del sentido común y de la teoría, la ciencia afirma su autonomía con relación a la filosofía; surgen entonces otras filosofías que le dejan la teoría a la ciencia y toman para sí, como punto de apoyo, la interioridad”
(LONERGAN, 1988; p. 88)

Lonerган acuña el concepto de “fases de la significación” para explicar el desarrollo de las sociedades en la historia de la humanidad, sobre todo desde el punto de vista del desarrollo intelectual y del desarrollo de la

cultura en general. Estas fases, como él mismo indica, no son elementos empíricamente distinguibles y perfectamente delimitables en los distintos periodos históricos sino construcciones ideales que sirven para caracterizar grandes etapas del desarrollo de la humanidad, que están siempre traslapadas entre sí, pero que pueden analíticamente separarse.

En este análisis, el autor encuentra tres diferentes fases de la significación, de acuerdo a los distintos campos de significación que ya han sido explicados en el capítulo referente al conocimiento y que se mencionaron brevemente líneas arriba. En la primera fase, el mundo es conocido por la vía del modo del sentido común, es decir, la preocupación y modo de operación de los sujetos humanos consiste en resolver los problemas de supervivencia, salvaguarda y reproducción que garantizan la continuidad de la especie. Es una etapa en la que el conocimiento en todos los campos se caracteriza por ser descriptivo –relaciona los fenómenos y objetos con la experiencia subjetiva de los individuos y del grupo- y de carácter práctico e inmediato. No ha nacido aún la preocupación científica, sino una curiosidad primitiva que se responde por la vía del sentido común que se va compartiendo y transmitiendo de generación en generación.

“En la primera fase ocurre el desarrollo del lenguaje... Es la obra de la comunidad que tiene intelecciones comunes acerca de necesidades y tareas comunes y que, naturalmente, ha entrado ya en comunicación por medio de la expresión intersubjetiva, indicativa, mímica y analógica”
(LONERGAN, 1988; pp. 88-89)

En esta primera fase se desarrolla el lenguaje a partir del descubrimiento de necesidades comunes al grupo humano que a partir de estas necesidades va teniendo intelecciones comunes que le permiten resolver estas necesidades inmediatas y realizar las tareas comunes que requiere la vida cotidiana en un mundo natural hostil y en la interacción muchas veces agresiva también, con otras comunidades humanas primitivas. El surgimiento, reconocimiento y enfrentamiento de estas necesidades comunes implica la comunicación a través de gestos de carácter intersubjetivo –guiños, sonrisas, etc.–, de señas y lenguaje no verbal –mímica- y de expresiones gráficas analógicas. A partir de esta comunicación elemental se empieza a acuñar y a desarrollar el lenguaje “de doble articulación” –Morin- que caracteriza a los seres humanos, y con este salto enorme que significa el lenguaje, se inicia la construcción de la cultura, que es lo que propiamente va a caracterizar a las sociedades humanas –lo que separa de

la “natura” aunque surge de ella misma- respecto a otro tipo de sociedades animales.

“Ya en su primera fase, la significación cumple con sus cuatro funciones: es comunicativa, constitutiva, efectiva y cognoscitiva. Sin embargo, estas cuatro funciones no son claramente aprehendidas, ni definidas con precisión, ni delimitadas cuidadosamente.”

(LONERGAN, 1988; p. 91)

Ya desde esta primera fase, la significación va a constituir al sujeto humano como miembro de un grupo social y va a constituir a la sociedad misma como tal, fungiendo además como el medio de comunicación privilegiado por el cual se van a ir edificando y fortaleciendo paulatinamente los lazos de unión social y va a emerger la posibilidad de construcción de comunidad mediante la vivencia de significados comunes. Desde esta fase que caracteriza a las sociedades primitivas la significación va también a servir como vehículo fundamental de construcción del conocimiento y como medio apto para brindar eficiencia –coherencia entre la acción y la finalidad pretendida- a las distintas funciones y tareas de los individuos dentro de la comunidad.

“A medida que la técnica avanza, revela por contraste la ineficacia de la magia; y hace que el hombre, en su debilidad, pase de los encantamientos mágicos a la súplica religiosa. No obstante, si hay que quebrar el mito, se necesita algo más. El hombre tiene que descubrir el espíritu... Tiene que aclarar qué es exactamente conocer y, a la luz de esta aclaración, mantener la función cognoscitiva de la significación aparte de las funciones constitutiva y efectiva, así como de su papel de comunicación del sentimiento.”

(LONERGAN, 1988; pp. 92-93)

A medida que las comunidades primitivas se desarrollan y hacen mediante la cooperación que su cultura evolucione, la explicación mítica de todos los fenómenos del mundo empieza a resultar insuficiente y las preguntas de los individuos y grupos empiezan a ir más allá. Se desarrolla así, de manera progresiva, la segunda fase de la significación, a la que Lonerган caracteriza por el “descubrimiento del espíritu por los griegos”. Este descubrimiento del espíritu tiene que ver con la aclaración fundamental sobre en qué consiste el conocimiento y la delimitación que se hace del

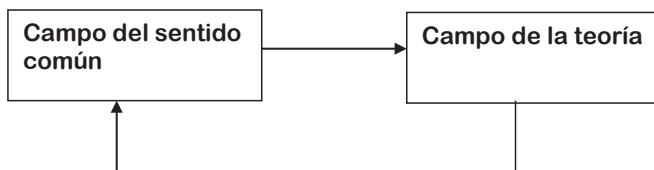
conocimiento respecto a las meras funciones de eficiencia en el cumplimiento de las tareas prácticas, de comunicación afectiva entre los individuos y de constitución de la comunidad. El conocimiento no solamente sirve para cohesionar a la sociedad, para promover la cooperación eficiente y para comunicar los afectos sino que tiene también, y sobre todo, la función de ayudar a los seres humanos a comprender y explicar el mundo que les rodea. Surge así el campo de significación de la teoría que va a implicar un salto enorme en el desarrollo de la especie, puesto que permitirá al ser humano “despegarse” de lo práctico, inmediato y concreto del mundo que le rodea, de sus preocupaciones cotidianas básicas, y lo llevará a explorar campos hasta ese momento inimaginables que propiciarán una apertura al universo entero.

Este proceso es gradual y se inicia, según dice Lonergan citando a Bruno Snell, mediante la “revelación del hombre a sí mismo por medio de la literatura” (op. cit.; p. 93). En la literatura van a iniciar los primeros elementos de búsqueda de conocimiento de la naturaleza y también los primeros cuestionamientos y reflexiones sobre el conocimiento. Desde los primeros planteamientos de Homero, hasta los escritos de Herodoto hay todo un campo de reflexión inicial sobre el problema del conocimiento, pero Lonergan afirma que “el pensamiento griego dio un giro con Heráclito” (op. cit.; pp. 93-94) quien afirmó que no basta con amontonar los conocimientos para hacer crecer la inteligencia y planteó la necesidad de descubrir “el logos” –la inteligencia que dirige todas las cosas-. A partir de este planteamiento de Heráclito y de todo el pensamiento de los grandes filósofos griegos se empieza a plantear el surgimiento del campo de la teoría que da origen a la segunda fase de la significación.

“El descubrimiento del espíritu marca la transición de la primera fase de la significación a la segunda. En la primera fase, el mundo mediado por la significación se restringe al mundo del sentido común. En la segunda fase, el mundo mediado por la significación se escinde en dos: el campo del sentido común y el campo de la teoría”.
(LONERGAN, 1988; pp. 95-96)

La transición de la primera a la segunda fase de la significación es provocada por un paso en la diferenciación de la consciencia humana. En la primera fase, la consciencia se encuentra operando en los cuatro niveles de operaciones descritos ya, pero lo hace con la preocupación exclusiva de lo particular concreto, de lo práctico e inmediato. “No formula un

ideal teórico en términos de conocimiento, verdad, realidad, causalidad...” (ibid). En la segunda fase de la significación, no desaparece este modo de operación del sentido común, pero aparece el modo de operación de la teoría, que se va a desarrollar simultáneamente y de manera entrelazada con el mundo del sentido común, influyéndose mutuamente tanto de manera complementaria como también a veces, antagónica o contradictoria.



En la segunda fase, surgen como ya habíamos dicho, las ciencias. En esta fase se desarrolla el conocimiento que no persigue estrictamente la solución de un problema práctico de la vida diaria sino la verdad sobre un campo de objetos o sobre un fenómeno del mundo. Es el conocimiento que despliega de manera más plena el “desasido y desinteresado deseo de conocer” de los seres humanos. Este proceso de desarrollo del conocimiento de carácter teórico ha pasado por diversas etapas de mayor o menor desarrollo, de estancamiento o incluso de decadencia, pero no se ha detenido ni ha desaparecido hasta nuestros días, donde seguimos siendo testigos de esta apertura ilimitada al universo por parte del espíritu humano.

Así como del desarrollo de la primera fase surge la segunda, del desarrollo de la segunda fase surge naturalmente la tercera.

“En la tercera fase, entonces, las ciencias han llegado a ser procesos en marcha. En lugar de afirmar la verdad acerca de este o aquél género de realidad, su objetivo consiste en una aproximación cada vez mayor a la verdad, y ello lo alcanzan con una comprensión cada vez más completa y exacta de todos los datos pertinentes. En la segunda fase, la teoría se especializa en el conocimiento de la verdad, en la tercera fase, la teoría científica se especializa en el progreso de la comprensión. Además, las ciencias son autónomas... En otras palabras, las ciencias han elaborado sus propios métodos”.

(LONERGAN, 1988; p. 96)

La tercera fase se caracteriza por el desarrollo de las ciencias como procesos en marcha y en su plena autonomía respecto a la Filosofía que les dio origen, por lo que en esta etapa cada ciencia va a ir elaborando y validando

sus propios métodos de construcción de conocimiento sin que exista ninguna disciplina superior –como se consideraba a la Filosofía anteriormente– que les pueda sustituir en el descubrimiento de los métodos que les son propios. Este proceso de autonomización y de mayor diferenciación de cada campo científico respecto de los demás ha derivado también en una situación de desintegración y desarticulación que Morin se ocupa de criticar de manera muy sólida, pertinente y profunda. Lonergan apunta que “como son procesos en marcha, su unificación (de las ciencias) tiene que consistir en un proceso también en marcha. No puede consistir en una formulación única y bien ordenada. Tiene que ser una sucesión de formulaciones diferentes; en otras palabras, la unificación no será la realización de una lógica sino de un método”. (op. cit. ; 96-97).

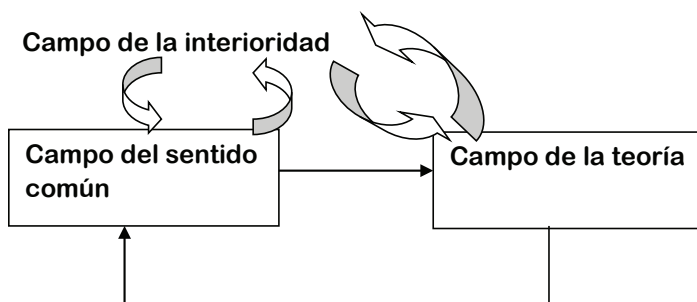
Esta cita deja entrever con claridad la convergencia de la visión lonerganiana con la de Morin respecto a la centralidad del método como factor unificador de las ciencias, relativizando el valor de la lógica en este camino.

“Por otra parte, el surgir de las ciencias autónomas tiene sus repercusiones en la filosofía. Dado que las ciencias han emprendido la tarea de explicar por sí mismas todos los datos sensibles, se podría concluir con los positivistas que la función de la filosofía es la de anunciar que la filosofía no tiene nada que decir. Dado que la filosofía no tiene ya función teórica alguna, se podría concluir con los analistas del lenguaje que la función de la filosofía es la de elaborar una hermenéutica para la clarificación de la variedad del lenguaje local de todos los días. Pero queda la posibilidad –y esta es nuestra opción– de que la filosofía no sea ni una teoría a la manera de las ciencias, ni una forma en cierto modo técnica del sentido común, ni tampoco un retorno a la sabiduría de los presocráticos”.
(Lonergan, 1988; p. 97)

Como señala Lonergan en esta cita, el proceso de autonomización de las ciencias tiene sus consecuencias en la crisis de la filosofía, puesto que al dejar de incluir la reflexión científica y al dejar de ser la “disciplina superior” que le indique a las ciencias el camino de elaboración y la validez de sus métodos, la conclusión podría ser que la filosofía ya no tiene ninguna razón de ser en el contexto de la reflexión humana. Si se le mira como una disciplina que explica datos sensibles, resulta obsoleta frente

al desarrollo de las ciencias autónomas que explican todos los campos de datos empíricos. Si por otro lado, se le concibe como una teoría, se le podría también ver un sentido muy limitado. Pero Lonergan se pronuncia porque la filosofía no es ni una extensión refinada del sentido común, ni una teoría propiamente dicha, ni una ciencia. La filosofía tiene su campo fundamental de datos en “las operaciones de la consciencia intencional” y tiene como función central la promoción de la autoapropiación del sujeto “que vaya hasta las raíces de las diferencias e incomprensiones filosóficas”. (ibid). La filosofía tiene además la función de distinguir y relacionar los distintos campos de la significación y también la de “fundamentar los métodos de las ciencias y promover así, su unificación”. (ibid)

En la tercera fase entonces, los elementos que en la segunda estaban apenas en proceso de diferenciación, aparecen como plenamente autónomos pero necesitados de integración. De esta manera, la tercera fase de la significación es la fase en la que se inicia el desarrollo del campo de la interioridad para complementar el ciclo entre sentido común y teoría y construir elementos para su integración. Es una fase en la que se construye de manera plena la diferenciación entre ciencia y filosofía. Esta fase está apenas surgiendo, como afirma Lonergan: “La segunda fase de la significación se está desvaneciendo y una tercera está a punto de tomar su lugar”. (op. cit. ; p. 99)



Como ya hemos señalado, cada nueva fase es un escalón mayor en el camino de diferenciación de la consciencia, que no suprime las etapas anteriores. De esta manera, el surgimiento de la segunda fase con el modo de conocimiento teórico no suprimió el modo del sentido común que siguió y sigue operando y el embrionario proceso de surgimiento del modo de conocimiento de la interioridad no está suprimiendo al modo teórico ni al modo del sentido común. Pero el avance en todas estas fases tampoco supone la supresión de la indiferenciación de la consciencia, pues como dice

Loneragan, “...no es el teórico de la filosofía o de las ciencias quien realiza el trabajo del mundo, quien lleva adelante sus negocios, quien gobierna sus ciudades y estados, comunica el saber a la mayoría de las clases sociales y dirige todas las escuelas”. (op. cit. ; p. 99)

De esta manera, a pesar del enorme avance de las ciencias y de la filosofía, el mundo continúa siendo guiado muchas veces por la consciencia indiferenciada del sentido común, que busca solamente la resolución práctica e inmediata de los problemas pero que no tiene visión de largo plazo ni un modo de proceder sistemático y explicativo. Este es el riesgo y el reto del mundo actual, tratar de construir una mayor diferenciación de la consciencia que se pueda hacer extensiva a las grandes mayorías a través de una educación adecuada a los tiempos.

“Así como la teoría filosófica engendró el humanismo del sentido común, también la ciencia moderna tiene su progeñe. En cuanto es una forma de conocimiento, pertenece al desarrollo del hombre y fundamenta un humanismo nuevo y más completo. En cuanto es una forma rigurosa de conocimiento, engendra profesores y vulgarizadores, y hasta la fantasía de la ciencia-ficción”.
(LONERGAN, 1988; p. 101)

Para poder enfrentar adecuadamente este reto, señala Lonergan, existe la posibilidad de engendrar un nuevo humanismo a partir del desarrollo del conocimiento científico. Un humanismo más completo en el que se articule el conocimiento científico y la reflexión filosófica de una manera distinta y más pertinente que en la continuidad y la indiferenciación que tuvieron en el pasado. Pero en el aporte de la ciencia está también la posibilidad de su desviación hacia la fantasía y la manipulación por parte de los medios de comunicación masiva y se encuentra además la posibilidad riesgosa del mal uso del poder que implica el conocimiento científico, lo que apuntaría hacia la deshumanización.

“Nunca ha sido más difícil llegar a realizar la diferenciación adecuada de la consciencia. Nunca ha sido mayor la necesidad de hablar eficazmente a la consciencia indiferenciada”.
(LONERGAN, 1988; p. 102)

De este modo señala Lonergan la relevancia del momento de transición que se vive en nuestro tiempo —de posible emergencia de la tercera fase de significación, pero también de enormes riesgos de barbarie a partir de la guía del mundo por una consciencia indiferenciada—, tiempo de enorme

incertidumbre y de necesidad de elaborar una comunicación eficaz para construir la necesaria diferenciación de la consciencia. En esta tarea, la educación tiene un papel de primer orden.

3.3. Bien de orden-mal estructural: lo social como nivel de la estructura del bien humano

“...la estructuración del bien humano se despliega en tres niveles. En el primer nivel se consideran las necesidades y las capacidades de los individuos, sus operaciones, que en la sociedad se convierten en cooperación, y los bienes particulares que resultan en forma recurrente. En el segundo nivel se considera... su capacidad real para asumir funciones y realizar tareas en el interior de marcos y estilos de cooperación ya entendidos y aceptados, y su manera de realización que lleva al buen o mal funcionamiento del bien de orden. En el tercer nivel se considera a los individuos como libres y responsables, se atiende a sus opciones fundamentales orientadas a la auto-trascendencia, o a la alienación; se examinan las relaciones personales con otros individuos o grupos en el interior de la sociedad, y se señalan los valores terminales que producen en sí mismos y que fomentan en los demás.”
(LONERGAN, 1988; p. 345)

El fenómeno social está intrínseca y estructuralmente orientado hacia la humanización en el planteamiento lonergiano. Esta orientación se expresa con toda claridad y contundencia cuando se visualiza el proceso social como un nivel del proceso de construcción del bien humano. Los seres humanos individuales tienen que humanizarse y la sociedad es un medio para la humanización de cada sujeto individual y para la humanización progresiva del sujeto humanidad –la especie humana– en la historia, la sociedad puede concebirse como el tejido de interacciones humanas que apuntan a la cooperación para la búsqueda de construcción de un bien de orden y de reversión del mal estructural.

Porque como se ha planteado en la sección relativa a la ética, el bien humano considerado como objeto tiene una estructura compleja de tres niveles que son: el nivel de los bienes particulares, el del bien de orden y el del valor. El nivel de los bienes particulares tiene que ver con la operación de cada uno de los individuos para satisfacer sus necesidades humanas de todo tipo desde sus propias capacidades. Esta operación, como señala Loner-

gan, se transforma en cooperación en la sociedad. El tercer nivel, el del valor o de los valores terminales, tiene que ver con la dimensión existencial de los sujetos humanos como libres y responsables. En este nivel se consideran sus decisiones y elecciones vitales desde la perspectiva de qué tanto estas elecciones responden a meros impulsos espontáneos, a sentimientos no intencionales o a tendencias intencionales hacia lo agradable, o bien a una auténtica búsqueda de valor que se guía por sentimientos que son respuestas intencionales a lo valioso. Este tercer nivel tiene que ver también con la progresiva respuesta a la pregunta: ¿qué tanto la cooperación humana en la sociedad está logrando construir un auténtico bien de orden que promueve la humanización de todos sus miembros o está contribuyendo a la emergencia o mantenimiento de un mal estructural deshumanizante?

Por su parte, el segundo nivel, el nivel del bien de orden, es el nivel que ocupa propiamente el espacio de lo social. En este nivel se analizan las interretroacciones humanas —en términos lonerganianos, los “ciclos de esquemas de recurrencia” de las acciones humanas— que se realizan de manera más o menos organizada, establecida institucionalmente, normada por las leyes y orientada hacia el flujo recurrente y amplio de bienes particulares que satisfagan las necesidades humanas de todos los miembros de la sociedad.

“(El bien de orden) consiste en un patrón inteligible de relaciones, las cuales hacen que la satisfacción de los deseos de cada individuo dependa de sus contribuciones a la satisfacción de los deseos de los demás, e igualmente protegen a cada uno del objeto de sus temores en la medida en que contribuye a ahuyentar los objetos temidos por los demás”.
(LONERGAN, 1999; p. 270)

Este conjunto de “ciclos de esquemas de recurrencia” consiste en un patrón de relaciones que explica el modo concreto en que la operación de todos los seres humanos y todos los grupos e instituciones humanas se constituye en cooperación interdependiente en la que cada individuo satisface sus necesidades de manera que está contribuyendo a satisfacer las necesidades de los demás y construye su protección de los riesgos en la misma medida en que contribuye a la seguridad de los demás. Como en una compleja red, todas las acciones humanas que se realizan de manera recurrente y continua están articuladas, afectan y son afectadas por las acciones de otros seres humanos que a su vez afectan y son afectados

por otros seres humanos en una cadena que se encuentra sistemática e inteligentemente organizada y que tiene implícita una orientación hacia el desarrollo de todos.

“Este bien de orden no es alguna entidad situada fuera de las acciones y los logros humanos. Tampoco es un ideal no alcanzado que debería existir pero no existe. A pesar de que no es abstracto sino concreto, de que no es ideal sino real, con todo, no es posible identificarlo con los deseos o con sus objetos o con sus satisfacciones.”

(LONERGAN, 1999; p. 270)

El bien de orden es concreto pero no es perceptible o aislable de las interacciones humanas puesto que está constituido por estas interacciones, es decir, no es una institución ni un objeto o un sitio sino un conjunto de interacciones colaborativas entre los seres humanos que están operando en una sociedad determinada. Es importante subrayar también, que no es “un ideal no alcanzado”, es decir, la expresión bien de orden no está refiriéndose a una meta que la sociedad debería tratar de buscar y que no existe, sino a un modo de organización concreto y existente en el día a día de la vida social en cualquier tiempo y lugar. Se trata pues, no de una meta sino de una realidad operativa. Es un modo de operación que surge por convención de seres humanos que comparten un espacio y un tiempo y deciden construir un “nosotros libremente decidido” entre ellos, pero una vez surgido, ya no es algo optativo sino que se convierte en un elemento constitutivo indispensable para la vida humana, un elemento sin el cual, los seres humanos no podrían vivir humanamente.

Las instituciones son parte de este bien de orden pero no son el bien de orden. El bien de orden trasciende las instituciones aunque las incluye y las requiere para funcionar, sobre todo en las sociedades modernas.

“Puesto que el fundamento ideal de la sociedad es la comunidad, y la sociedad no subsiste sin una elevada dosis de sentido comunitario, la comunidad es siempre imperfecta. Porque a medida que la sociedad se hace más grande y más compleja, es más exigente la formación requerida para hacer posible una libertad plenamente responsable”.

(LONERGAN, 1988; p. 346)

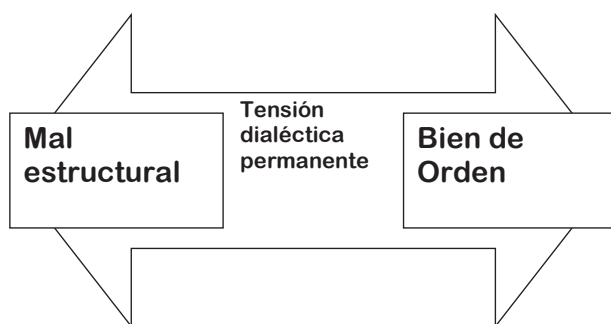
Pero el sustento ideal para un bien de orden que funcione auténticamente es la comunidad, es decir, la existencia de una significación común, compartida por todos. Este sustento es siempre imperfecto, puesto que la comunidad, como habíamos apuntado, es, ella sí, una horizonte a alcanzar y nunca una realidad alcanzada del todo, es decir, es como el “óptimo inoptimizable” al que se refiere Morin al hablar de la hipercomplejidad. A medida en que una sociedad se hace más grande y más compleja es más difícil alcanzar la construcción comunitaria y por ello en todo bien de orden hay siempre una cierta dosis de mal estructural. Esta es una tensión dialéctica que no desaparece nunca de la vida social y con la que hay que estar luchando siempre en la construcción histórica de una colectividad humana que persiga la humanización.

“Los egoístas encuentran fallas en las estructuras sociales y las explotan para aumentar su propia participación en los bienes particulares y disminuir la de los demás. Los grupos exageran la magnitud de su contribución a la sociedad. Constituyen un auditorio dispuesto a dar crédito a una ideología que justifique su comportamiento ante la opinión pública. Si triunfan con su falacia, el proceso social se distorsiona. Lo que es bueno para este o aquel grupo es considerado, equivocadamente, como bueno para todo el país y para la humanidad. Aparecen clases más ricas y clases más pobres, las ricas se enriquecen cada vez más, mientras que las pobres languidecen en la miseria y las privaciones”.

(LONERGAN, 1988; p. 346)

El mal estructural es el resultado de los sesgos de la consciencia, de las desviaciones de tipo individual, grupal y general que nos cierran a la búsqueda de inteligencia, que excluyen preguntas pertinentes y que se orientan por intereses particulares y no por la búsqueda del desarrollo común. De esta manera, los egoístas pueden encontrar inteligentemente las fisuras del tejido social y aprovecharse de ellas para satisfacer sus ambiciones desmedidas, los grupos pueden igualmente cerrarse en su propio bienestar y racionalizar su aporte a la sociedad justificando la desigualdad y la injusticia. La creación de ideologías justificatorias del desorden social, es decir, del mal estructural disfrazado de bien de orden, va distorsionando el proceso social, de manera que cada nueva situación resulta menos inteligible que la anterior. Se establecen así el “ciclo breve de decadencia” cuando los sesgos grupales van desviando la orientación de la sociedad, y

el “ciclo amplio de decadencia” cuando el sesgo general desvía el proceso de toda la humanidad en una etapa histórica determinada.



La sociedad desarrolla diversas estrategias para revertir el riesgo del mal estructural y promover mayores probabilidades emergentes de bien de orden. La pluralidad de modos de proceder, el libre juego de las ideas, la libertad de asociación que genera grupos especializados en distintos campos, son algunas de estas estrategias.

“Sin un alto grado de sentido comunitario, la sociedad humana y los Estados soberanos no pueden funcionar. Sin una constante renovación de este espíritu, el sentido comunitario, ya disfrutado, se deteriora fácilmente.”
(LONERGAN, 1988; p. 347)

Pero el sentido comunitario es esencial para lograr un verdadero bien de orden. Cuando este sentido comunitario se deteriora generalmente se produce un deterioro simultáneo en el bien de orden y una mayor presencia del mal estructural en la sociedad. Como la sociedad es dinámica y la comunidad depende de la vivencia de experiencias en común, de la generación de ideas comunes y juicios comunes, de la aprehensión y vivencia de valores en común, todos estos, elementos también dinámicos, el espíritu comunitario debe ser renovado constantemente para evitar su deterioro y el consiguiente deterioro del bien de orden social.

3.4. La dialéctica de la comunidad: la realidad compleja de la interacción humana

“Así como la significación común constituye a la comunidad, la divergencia de significaciones la divide”

(LONERGAN, 1988; p. 343)

“Mientras que la significación común constituye la comunidad, la dialéctica divide a la comunidad en grupos radicalmente opuestos”.

(LONERGAN, 1988; p. 344)

Pero la dialéctica de la comunidad tiene un nivel más amplio y profundamente estructural que la existencia de sesgos individuales, grupales o generales. Se trata de la tensión fundamental entre la espontaneidad intersubjetiva y el orden social construido de manera inteligente. Esta tensión constituye una “dualidad inmanente en el propio ser humano” que “en cuanto inteligente...” es el creador y responsable de los sistemas sociales dentro de los cuales se desarrolla su diario vivir, gozar, trabajar, amar, sufrir, pero “en cuanto individuo...” es alguien que está “sujeto a sus propias leyes”. De este modo, desde el punto de vista superior de la inteligencia en proceso de desarrollo, la sociedad diseña modos de organización que buscan la equidad y la proporcionalidad entre la satisfacción de las necesidades y la aportación de cada uno para contribuir al bien general. Pero este diseño inteligente y “desasido, desinteresado” de la sociedad en la teoría, se enfrenta permanentemente a la dinámica que presenta la espontaneidad de los individuos y grupos en interacción, en la que estos sujetos individuales y estos grupos están sujetos a necesidades y deseos, a “placeres y sufrimientos, al trabajo y el ocio, al gozo y la privación”. (Loner- gan, 1999; pp. 271-272)

“Para cada ser humano, sus propios deseos poseen, justamente por ser suyos, una tenacidad que jamás pueden tener para él los deseos de los demás. Para cada ser humano, sus propios esfuerzos tienen, justamente por ser suyos, una dimensión de realidad que está ausente en su aprehensión de los esfuerzos de los demás. Para cada ser humano, sus propios gozos y tristezas poseen una inmediatez que se expande o se contrae, la cual no puede ser conocida por los demás sino a través de su propia experiencia de gozo y tristeza”.

(LONERGAN, 1999; p. 272)

Esta privacidad y centralidad de los propios esfuerzos, necesidades, gozos y alegrías –que puede ser equiparada a lo que Morin llama el “principio egocéntrico”– representan el riesgo permanente de la desviación de las normas y principios de organización inteligente de la sociedad por la búsqueda de satisfacción de las necesidades particulares. Cualquier beneficio mayor e incluso evidentemente desproporcionado que obtenga un individuo o un grupo de la sociedad en la que vive puede ser racionalmente justificado y explicado, desde este sentimiento espontáneo de que los propios esfuerzos son mucho más reales que los de los demás y que estos beneficios son plenamente merecidos. Estas explicaciones generan incluso doctrinas o ideologías que, de ser aceptadas por la colectividad, generan un refuerzo a esta dinámica de desproporción en los beneficios obtenidos e inician entonces un proceso de distorsión del proceso de construcción del bien de orden.

Sin embargo, precisamente porque esta experiencia de centralidad de los propios esfuerzos, experiencias y necesidades no es privativa de unos individuos sino compartida por todos, es decir, precisamente porque se trata de una experiencia de carácter intersubjetivo, la experiencia de cada uno resuena en la experiencia de otros y puede ser comprendida por los demás. Esto representa la posibilidad, desde la misma experiencia inevitablemente privada, de abrirse a la construcción común a partir del reconocimiento de las necesidades, esfuerzos, alegrías y sufrimientos de los otros a los que se reconoce como semejantes –equivalencia al principio altruista moriniano– y con los que se comparte, además de este vínculo natural intersubjetivo, la apertura a la búsqueda de inteligencia.

“Por esta razón, sería un error concebir lo sociológico simplemente como un asunto de coerción externa.

Es muy cierto que la sociedad constriñe al individuo de mil maneras...Es muy cierto que muchas de las cosas que debe hacer le son impuestas de manera meramente externa. Sin embargo, dentro de las murallas de su individualidad, se encuentra algo más que un caballo de Troya.”

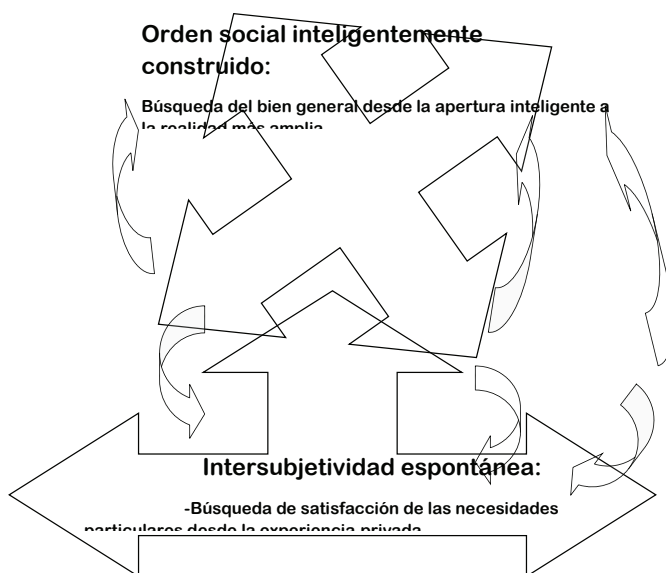
(LONERGAN, 1999; p. 272)

Precisamente por esta posibilidad dialéctica de apertura a la construcción común a partir de la espontaneidad intersubjetiva y de la posibilidad compartida de búsqueda inteligente que acompaña a todo grupo humano, – aún reconociendo la tensión dialéctica que plantea a toda comunidad la tendencia espontánea a la satisfacción de necesidades y deseos particu-

lares- Lonergan plantea de manera clara su oposición al determinismo sociológico. Si bien es ingenuo negar que existen muchas maneras en que la sociedad constriñe al individuo y múltiples condicionamientos sociales que influyen en el comportamiento individual, estos constreñimientos y estos condicionamientos no son la explicación total y absoluta del fenómeno social y de la acción de los individuos dentro de un cuerpo social. Existe “algo más que un caballo de Troya” social dentro de cada individuo. Existe fundamentalmente la exigencia de la inteligencia, puesto que el individuo “no puede elegir si desea comprender; está obligado, no por su propia decisión sino por naturaleza, a un comportamiento inteligente” y este comportamiento inteligente es el que posibilita la construcción, conservación y reforma de los distintos órdenes sociales a lo largo de la historia, la construcción de los mismos condicionamientos y constreñimientos o su modificación o derogación. La dialéctica de la comunidad implica que los seres humanos son los constructores de los condicionamientos sociales que los limitan en su actuación, y son al mismo tiempo los que derriban estos condicionamientos y construyen unos nuevos, cuando los anteriores ya no son considerados pertinentes para el desarrollo colectivo. Porque “la gente desea ordinariamente un orden social diferente; pero dejada a su libre albedrío, jamás acepta una anarquía total”. (ibid)

“Hay pues una tensión radical de la comunidad.
La espontaneidad intersubjetiva y el orden social
concebido de manera inteligente poseen
propiedades diferentes y tendencias diferentes.
Sin embargo, el ser humano, por su propia
naturaleza, está comprometido con ambos.”
(*Op. cit.* ; p. 273)

De esta manera se define la tensión dialéctica radical de la comunidad que como se aprecia en esta definición, representa simultáneamente una tensión en el individuo que está, irrenunciable y simultáneamente comprometido con la espontaneidad intersubjetiva y también con el orden social construido de manera inteligente.



El doble compromiso de los individuos, por un lado con la intersubjetividad espontánea que los impulsa de manera sensitivamente poderosa hacia la satisfacción de sus propios deseos y necesidades a los que se sobre dimensiona en la experiencia particular, y por el otro con la construcción inteligente de un tejido social que construya condiciones de vida digna para todos, hace que la relación social no sea naturalmente armónica, sino que requiera el esfuerzo para ir ajustando los impulsos naturales al patrón más amplio del orden social. Esto no se logra permanentemente sino en momentos históricos propicios. Es por ello que "las sociedades humanas...presentan períodos serenos de paz y sosiego naturales, que alternan con tiempos de crisis y perturbación". (op. cit. p. 273). En los períodos de paz y armonía, la organización social se ajusta a los grupos intersubjetivos, de manera que la vida cotidiana de cada ciudadano coincide de manera satisfactoria con su trabajo y con su participación cívica. Se vive un proceso de acumulación de un patrimonio social y una identidad común a partir del consenso colectivo. En los tiempos de conflicto, en cambio, se viven tiempos que exigen la emergencia de nuevos actos de intelección y de nuevas formas de adaptación de la intersubjetividad al orden social y viceversa. Esto no resulta sencillo puesto que las soluciones teóricas, por más pertinentes que puedan ser, no serán automáticamente aceptadas por los grupos intersubjetivos que muchas veces están demasiado encerrados

en sus propios intereses y resentimientos hacia los otros grupos, en un proceso de aislamiento que es muy complicado revertir.

“...la dialéctica denota una combinación de lo concreto, lo dinámico y lo contradictorio...En orden a una mayor precisión, digamos que una dialéctica es un despliegue concreto de ciertos principios de cambio vinculados pero opuestos”.

(LONERGAN, 1999; p. 274)

La dialéctica de la comunidad es un proceso de despliegue de principios de cambio opuestos que están concretamente operando en la interacción de los individuos y en la organización de todo el sistema social a lo largo del tiempo. Se distingue de la dialéctica individual puesto que tiene una mayor amplitud, dado que la dialéctica de la comunidad sucede en la “historia de las relaciones humanas” que ocurre en la historia, mientras que la dialéctica individual se refiere a la biografía de un sujeto particular. Existe también una diferencia de nivel de actividad, pues la dialéctica de la comunidad se ocupa de la tensión entre la espontaneidad intersubjetiva y el ejercicio más o menos consciente de la inteligencia para la construcción de un bien de orden, mientras que la dialéctica individual se refiere a ciertas demandas neurales que emergen en la consciencia de una persona y que pueden sesgar el ejercicio de su inteligencia. Como consecuencia, es posible decir que la dialéctica de la comunidad está relacionada con “una multiplicidad de conjuntos individuales de funciones neurales de demanda mediante una multiplicidad de dialécticas individuales. En esta relación, la dialéctica de la comunidad tiene una posición predominante”, porque es la que origina las condiciones y situaciones que estimulan la emergencia de estas demandas neurales y la que va modelando la orientación de la inteligencia individual. Pero obviamente, este predominio no es absoluto.

La dialéctica de la comunidad, aquí descrita, es la que suscita el problema básico del sesgo del sentido común y de la presencia e intervención de los demás sesgos en la dinámica de construcción inteligente del bien de orden en cualquier sociedad. Esta intervención de los sesgos de la consciencia produce básicamente dos manifestaciones: el “ciclo breve de decadencia” y el “ciclo amplio de decadencia”.

El ciclo breve de decadencia:

...la aberración de grupo³ conduce a una aberración en el principio generador de un orden social en desarrollo...La aberración del desarrollo implica una distorsión. Las ventajas para un grupo particular son ordinariamente desventajas para otro, por lo cual parte de las energías de todos los grupos se desvía hacia la actividad superflua de lucubrar e implementar mecanismos ofensivos y defensivos".
(LONERGAN, 1999; p. 282)

El ciclo breve de decadencia es producido básicamente por la incidencia del sesgo o desviación grupal en el proceso social. Mediante este sesgo se produce una distorsión de la operación de la consciencia en el que se excluyen preguntas y datos relevantes para la emergencia de insights sobre la situación social, debido a que predomina una ceguera grupal que se encierra en la búsqueda y mantenimiento de los intereses particulares de determinados grupos o clases sociales. Esta distorsión produce que los distintos grupos sociales rompan en cierta medida la cooperación y empiecen a desconfiar unos de otros, dedicando sus energías creativas y su tiempo a la generación de mecanismos de defensa o ataque frente a los demás grupos, en lugar de ocuparlos en la búsqueda de alternativas de mejoramiento social.

"La sociedad acaba por estratificarse; sus privilegiados están muy por delante del logro medio; sus marginados parecen ser los restos del logro rudimentario de una época olvidada. Las clases acaban por distinguirse no sólo por la función social, sino también por el éxito social; y la nueva diferenciación halla su expresión no sólo en las etiquetas conceptuales, sino también en sentimientos profundos de frustración, rencor, amargura y odio."
(LONERGAN, 1999; p. 282)

3 El término usado por Lonergan en inglés para designar a estas desviaciones de la consciencia es Bias, cuya traducción literal es prejuicio. En este trabajo hemos traducido bias por sesgo, por considerar que esta palabra tiene un significado más cercano a lo que Lonergan quiere decir con el término Bias. Sin embargo, la traducción en español del libro Insight de donde estamos tomando estas citas, utiliza el término aberración y no el de sesgo.

De esta manera, la sociedad se va estratificando y fragmentando cada vez más, generando y reproduciendo mediante la organización de un mal estructural legalmente consuetudinario, grupos privilegiados y grupos totalmente marginados de los beneficios sociales. Esta situación termina por producir sentimientos de frustración y rencor entre los grupos marginados del progreso hacia los grupos privilegiados injustamente, con la consecuente emergencia de la violencia, el deterioro del clima social y la ruptura de la cohesión y la solidaridad.

El ciclo breve se caracteriza no solamente porque se generan estos privilegios excesivos para unos y estas carencias injustas para otros, sino porque todo el sistema social se va estructurando y normando para perpetuar esta situación, haciendo que se distorsionen los ciclos de esquemas de recurrencia de las interacciones humanas y que se creen incluso teorías e ideologías justificatorias de este orden injusto, con la consecuente tendencia a perpetuar el mal estructural y a hacer que se vea socialmente como algo natural en toda sociedad.

“Sin embargo, este proceso de aberración crea los principios de su propia reversión... Pues la aberración genera las clases marginadas y también las exitosas; y los sentimientos de las clases marginadas pueden cristalizar en una fuerza militante mediante la cruzada de un reformador o un revolucionario. El conflicto resultante admite una variedad de formas”.
(LONERGAN, 1999; pp. 282-283)

Pero el ciclo breve de decadencia, al crear estos sentimientos de desconfianza, rencor y frustración entre clases sociales, genera sus propios mecanismos de reversión, que son básicamente los del conflicto social. En efecto, las clases excluidas del desarrollo, las clases olvidadas tienden a organizar el descontento y a alzar su voz para exigir ser escuchados y atendidos en sus demandas de desarrollo. En este proceso de organización del descontento surgen normalmente líderes que encabezan estos reclamos y generan un mayor dinamismo en el movimiento. Estos procesos de reclamo social por parte de los grupos marginados toman muy diversas formas, desde la resistencia civil pacífica hasta la revolución armada pasando por muchos tipos intermedios. Lonergan habla de la dinámica de los grupos dominantes que pueden ser reaccionarios o progresistas o bien una combinación de ambos y de los grupos oprimidos que, si el grupo dominante es reaccionario, será revolucionario y si el grupo dominante es

progresista, será de corte liberal. De esta manera, la situación que genera el proceso de reversión puede orillar a la salida violenta si se enfrentan los grupos reaccionarios y los revolucionarios o a una búsqueda política de consensos para la reestructuración de la situación social si se enfrentan grupos progresistas a grupos liberales.

El ciclo amplio de decadencia:

“El ciclo breve gira en torno a ideas que son desdeñadas por los grupos dominantes sólo para ser esgrimidas después por los grupos oprimidos. El ciclo amplio se caracteriza por el menosprecio de ciertas ideas frente a los cuales todos los grupos acaban por ser indiferentes en virtud de la aberración general del sentido común”.
(LONERGAN, 1999; p. 285)

Mientras el ciclo breve es causado por el sesgo grupal, el ciclo amplio de decadencia se produce por la incidencia del sesgo general del sentido común que ya hemos descrito en el capítulo relativo al conocimiento. Este sesgo se caracteriza por reducir toda la explicación del mundo a lo inmediato, a lo práctico y a lo particular, perdiendo la visión de largo alcance y la perspectiva teórica necesaria para comprender el mundo de una manera sistemática.

De este modo, cuando se produce el sesgo grupal, existen ideas que son propuestas por ciertos grupos y desdeñadas por los grupos dominantes de la sociedad. En el ciclo amplio en cambio, se produce una ceguera generalizada que hace que todos los grupos excluyan o vean con indiferencia ciertas ideas, por ser consideradas demasiado “teóricas”, poco “aplicables”, no “funcionales” o demasiado generales.

“En primer lugar, la situación social se deteriora de manera acumulativa...La segunda consecuencia es la irrelevancia creciente de la inteligencia desasida y desinteresada...La tercera consecuencia es la capitulación de la inteligencia desasida y desinteresada...”
(LONERGAN, 1999; pp. 287-288)

Las consecuencias del ciclo amplio son tan profundas que Lonergan afirma que es este ciclo el que produce la caída de las civilizaciones en la historia de la humanidad. Porque en este ciclo se produce un deterioro progresivo de la situación social al producirse un aislamiento de la cultura

hasta “convertirse en una torre de marfil” y haciendo que los hechos sociales se vuelvan cada vez menos inteligibles, generándose un residuo cada vez más significativo al que puede llamarse “absurdo social”.

Este absurdo social va haciendo que las ideas críticas nacidas de la inteligencia desasida y desinteresada y del campo de la teoría, se consideren como meras especulaciones “idealistas o románticas” y se desechen sin ser tomadas en cuenta aunque puedan contener estrategias de solución para la situación decadente. La inteligencia desasida y desinteresada se vuelve irrelevante socialmente y se produce entonces su capitulación.

Nos encontramos entonces en un horizonte totalmente acrítico, puesto que la renuncia a la inteligencia desinteresada y desasida hace que no existan criterios para distinguir entre el avance social y el absurdo social. “En el límite, la práctica se convierte en un todo unificado teóricamente, y la teoría se reduce a la condición de un mito que continúa representando las aspiraciones frustradas de la inteligencia desasida y desinteresada”. (op. cit. p. 290)

¿Cómo se produce la reversión del ciclo amplio?

Se puede inferir que esta reversión es un proceso mucho más complicado que la del ciclo breve, puesto que no existen siquiera las condiciones para que surja un conflicto social, dado que la sociedad se encuentra en una situación acrítica que le impide distinguir los elementos de progreso y los de decadencia.

Sin embargo, Lonergan plantea algunos elementos que pueden ser factores de reversión de este ciclo amplio y que vamos a presentar a continuación: la libertad, la cultura, las humanidades y por último la Cosmópolis, a la que dedicaremos el último apartado de este capítulo. Como podemos observar, existe una convergencia total entre los elementos que plantea Lonergan y los que plantea Morin como condiciones para el progreso social: la relevancia de lo cultural, la importancia de las humanidades y la condición indispensable de libertad de expresión y de debate de ideas, son elementos que ambos autores mencionan como centrales para este proceso de reversión de la decadencia social que se vive hoy.

“El principio del progreso es la libertad, pues las ideas se le ocurren a la gente sobre la marcha, su única expresión satisfactoria es su implementación, su única corrección adecuada es el surgimiento de nuevos actos de intelección...”

(LONERGAN, 1999; p. 293)

La libertad es el fundamento básico para la emergencia de las ideas que pueden revertir la decadencia y el absurdo social. No es posible que se revierta la decadencia si no existe un clima en el que puedan surgir, expresarse e instrumentarse los insights que se le van ocurriendo a la gente en el camino de su búsqueda de mejoramiento para la comunidad. En este sentido, la construcción de sociedades democráticas que garanticen la libertad de pensamiento y acción de los ciudadanos es un elemento de apoyo para evitar que la decadencia se ahonde y no pueda ser revertida. Esto garantizará que se evite la revisión de cada idea nueva por una “jerarquía de oficiales y burócratas” que poseen “autoridad y poder en proporción inversa a su familiaridad con las situaciones concretas en las cuales surgen las ideas nuevas” y por ello prefieren concentrarse en el papeleo y evitar o posponer las decisiones.

Existe el progreso sustentado en la libertad y existe también la decadencia sustentada en la aberración. Estos dos elementos están en tensión permanente, lo que hace imposible la promesa del “progreso automático” que sustentó la utopía moderna.

“...así como tenemos las ciencias de la naturaleza,
hay también una ciencia del hombre...la ciencia
del hombre no puede ser meramente empírica; tiene
que ser crítica; en orden a alcanzar una posición
crítica, tiene que ser normativa.”
(LONERGAN, 1999; pp. 294-295)

Un segundo elemento para la reversión del ciclo amplio es la reconstitución y revaloración de las ciencias humanas. En orden a reformarse, las humanidades tienen que ser empíricas y dejar de responder solamente a principios universales de tipo metafísico o lógico clásico. Pero no solamente tienen que ser empíricas sino también críticas y además normativas. Para lograrlo tienen que buscar ayudar al ser humano a comprenderse a sí mismo y enseñarlo a distinguir entre los elementos de progreso y de decadencia que están siempre presentes en la cultura y en la sociedad, enfocándose a la búsqueda de los elementos normativos fundantes del desarrollo auténticamente humano. “Esto es una exigencia muy elevada para la ciencia del hombre tal como ha existido hasta ahora. Pero la gente que busca tareas fáciles, debería mejor renunciar a cualquier ambición de ser científica”. (Op. cit. p, 295)

3.5. Cosmópolis: No una utopía sino un modo de caminar en búsqueda

“Pero, ¿qué es esta cosmópolis? Como cualquier otro objeto de la inteligencia humana, es en primera instancia una X, aquello que ha de ser conocido cuando comprendemos...”

(LONERGAN, 1999; p. 297)

El principal elemento de reversión del ciclo amplio de decadencia social, es llamado por Lonergan, Cosmópolis. En el capítulo 7 de *Insight*, se encuentra una caracterización general de este elemento de reversión. Es importante señalar enfáticamente desde el inicio de este apartado, que Cosmópolis no es una especie de utopía social o un ideal a alcanzar. Como ya se ha dejado en claro, la filosofía de Lonergan es una filosofía de lo concreto y no de ideales o sueños por lograr. Para comprender lo que es la cosmópolis es indispensable, antes que nada, tener muy clara esta característica de concreción.

En primer lugar se nos dice que Cosmópolis es una X, es decir, una incógnita por descubrir y comprender, un desconocido conocido que hay que aproximarse a conocer, algo por ser explorado, un dinamismo que nos mueve.

En la caracterización de la Cosmópolis, Lonergan nos presenta de entrada todo lo que NO ES. Iniciemos por este mismo camino:

- Cosmópolis no es una fuerza policiaca.
- Cosmópolis no es una entidad política.
- Cosmópolis no es un grupo activista.
- Cosmópolis no es algo fácil, no es “una irradiación de delicia y luz”.

En primer lugar, cosmópolis no es una fuerza policiaca. Lonergan usa esta figura para negar la posibilidad de que se utilice esta noción humanizante en la forma de una utopía o de una visión social justificatoria del uso de la fuerza a favor de un grupo y en contra de otros. Las utopías o las ideologías justificatorias se esgrimen a menudo para estos fines y con la misma facilidad con la que un grupo utiliza un grupo de ideas para legitimar el ejercicio de la fuerza contra los grupos que le resultan incómodos, esos otros grupos usan las mismas u otras ideas para utilizar la violencia en sentido contrario. De manera que cosmópolis no es este tipo de ideología justificatoria o de doctrina social en nombre de la cual se pueda apelar al uso de la violencia.

En segundo lugar, cosmópolis no está ligada y no es ella misma una entidad política. Cosmópolis se ocupa del “proceso histórico. Su tarea es impedir que la practicidad acabe siendo práctica de manera miope y por ello destruyéndose”. (op. cit. p. 298). Por ocuparse del proceso histórico amplio y no de partes residuales del mismo, cosmópolis no puede ser identificada con una entidad o un sistema político. Lonergan es enfático al decir que no es que no sean necesarias las entidades políticas –los gobiernos nacionales y las instancias de gobierno internacional- y no es que estas entidades no necesiten tener una fuerza policiaca o ejercer la fuerza en algunas circunstancias. Pero no es a esto a lo que se refiere la noción de cosmópolis, que más bien se ocuparía de tratar de comprender inteligentemente y reflexionar críticamente todos estos elementos de las distintas fases del proceso histórico humano.

En tercer lugar, cosmópolis no es un grupo activista. “Es eminentemente práctica al ignorar lo que se considera lo práctico” (op. cit. p. 299). Se ocupa del proceso histórico amplio y de la reversión del ciclo amplio de decadencia, mediante el ejercicio de la inteligencia desasida y desinteresada. De este modo, la cosmópolis “no pierde su tiempo” en la condena del egoísmo individual o del egoísmo de grupo sino que trabaja de manera enfática y decidida para que los grupos dominantes “no engañen a la humanidad mediante la racionalización de sus pecados” (ibid). Porque si en general estos pecados de los grupos dominantes dañan de manera profunda el proceso de construcción del bien de orden, “...la elevación de sus acciones pecaminosas al rango de principios universales es infinitamente peor”. (Ibid). Esta racionalización es lo que la cosmópolis tiene que “ridiculizar, repudiar, destruir”. No se trata entonces de un grupo que trabaje a favor o en contra de “los vaivenes del poder entre clases y naciones”, sino de un movimiento comprometido con el ejercicio de la inteligencia y enemigo de las racionalizaciones legitimadoras que se ocupa de la reflexión crítica de los mitos que van generando estos vaivenes del juego de poder a nivel de las naciones y del planeta entero. El objetivo de la cosmópolis es entonces, “evitar la falsificación de la historia mediante la cual el nuevo grupo sobrevalora su posición...es alentar y sostener a quienes dirían la verdad llana, aunque la verdad llana hubiese pasado de moda.”

Para realizar este trabajo y cumplir con su cometido contra “la racionalización de los abusos y la creación de mitos” , la cosmópolis misma tiene que estar en un proceso autocrítico permanente que le permita ser purificada de las racionalizaciones y los mitos en que puede fácilmente caer cualquier inteligencia humana. Porque “si el analista padece un escotoma, acabará por comunicarlo al paciente; de igual modo, si esta

cosmópolis padece de por sí la aberración general des sentido común... entonces el ciego acabará por guiar a otro ciego y ambos irán a dar a una fosa". (op. cit. p. 300). La cosmópolis necesita entonces de un ejercicio crítico de la historia para develar su dialéctica.

La cosmópolis, señala Lonergan en un sentido positivo –lo que SÍ ES- debe ocuparse de "hacer operativas las ideas oportunas y fructuosas que de otra suerte serían ineficaces" (op. cit.; p. 298). Esto significa que la cosmópolis tiene que romper el círculo vicioso que genera el sesgo general del sentido común manifestado en el ciclo amplio de decadencia, en el cual las ideas que surgen de un auténtico compromiso con la inteligencia desasida y desinteresada se consideran irrelevantes o románticas y solamente se toman en cuenta seriamente las ideas que se generan desde el sentido común práctico e inmediato. Esto implica un testimonio de que la inteligencia puede abrirse paso y ser fructífera en la conducción de la vida humana hacia un auténtico bien de orden, sin la necesidad del uso de la fuerza. Un testimonio de este tipo sería el único medio para hacer que la gente volviera a confiar y a apoyarse en las ideas fructíferas y generadas desde el ejercicio atento, inteligente, razonable y responsable de la consciencia en su modo teórico de significación, dejando atrás los miedos suscitados por el mito de que este tipo de ideas "no funcionan" en la vida.

"No se trata de un grupo que denuncia a otros grupos; no es un superestado que gobierna a los estados; no es una organización que incorpora adeptos, ni una academia que corrobora opiniones, ni una corte que administra un código legal. Es un distanciamiento de la practicidad para salvar a la practicidad. Es una dimensión de la consciencia, una aprehensión penetrante de los orígenes históricos, un descubrimiento de las responsabilidades históricas".
(LONERGAN, 1999; p. 300)

De manera sintética, Lonergan nos presenta el contenido de esa X que es la cosmópolis como elemento central de reversión del ciclo amplio de decadencia de las civilizaciones. Se trata de un dinamismo históricamente activo a través de todos aquellos que descubren y tratan de ejercitar esa "dimensión de la consciencia" que los lleva a "descubrir sus responsabilidades históricas" a partir de "la aprehensión penetrante de los orígenes históricos". Este compromiso con la "inteligencia desasida y desinteresada" que han vivido, viven y vivirán a lo largo de la historia un gran número, siempre minoritario, de sujetos humanos concretos, hace que siga vivo el proceso de salvación de la practicidad mediante el distanciamiento

de la practicidad y mantiene por ello viva, la probabilidad emergente de humanización de la humanidad en en planeta.

“No es algo totalmente nuevo, pues el marxista ha estado empeñado en activar la consciencia de clase de las masas y, antes que él, el liberal ha conseguido inculcar a la gente sobre la noción de progreso. Con todo, posee su novedad, porque no es simplista. No salta del desarrollo como un hecho a una creencia en el progreso automático, ni del abuso como un hecho a una expectativa de una utopía apocalíptica lograda mediante la decadencia acelerada”.
(LONERGAN, 1999; pp. 300-301)

Si bien han existido históricamente movimientos que apelan a generar esta concientización progresiva de los individuos para construir una utopía social, la característica distintiva de la cosmópolis es precisamente que no se trata de una utopía social, puesto que no es una visión de carácter simplista. La visión de la cosmópolis es compleja puesto que asume la multidimensionalidad del ser humano y de la interacción humana en sociedad, acepta claramente la existencia de una tensión dialéctica permanente en toda comunidad humana y por ello no aspira a metas de armonía perfecta o de progreso automático sino a un mejoramiento permanente y crítico de la orientación general de la interacción social que no podrá cesar en ningún momento puesto que el dinamismo social está y estará siempre sujeto a los sesgos y desviaciones que pueden generar y regenerar el ciclo amplio de decadencia.

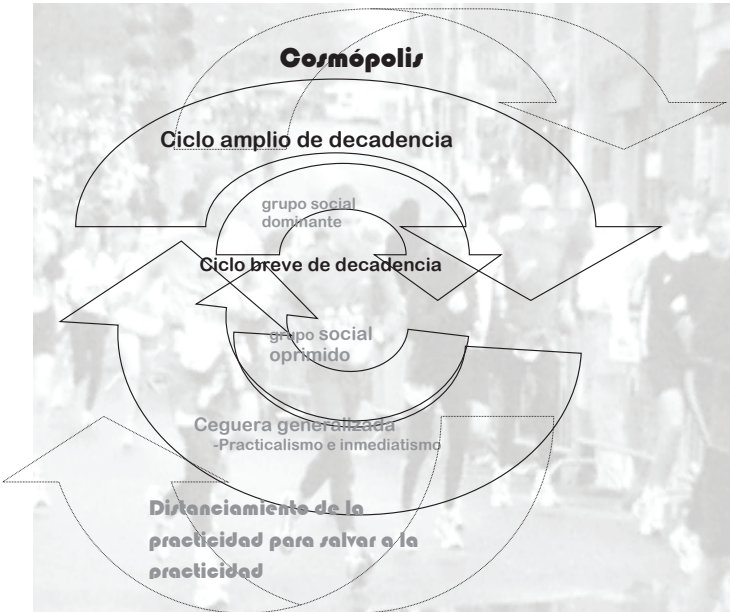
Hemos dejado al final la cuarta característica de lo que NO ES la cosmópolis. Puesto que Lonergan señala esta característica como la principal. Digamos entonces que la cosmópolis no es algo fácil. “No es la irradiación de delicia y luz, si por delicia se entiende lo deleitoso para mí, y si luz significa ilustración para mí”. (op. cit. p. 301)

Porque toda escotosis, toda ceguera producida por los sesgos de la consciencia produce una resistencia que es, en palabras de Lonergan, “plausible, ingeniosa, adaptable, tenaz”. (ibid) Si hablamos de la ceguera que produce el sesgo general del sentido común, estamos hablando de una resistencia aún mayor, más plausible, más ingeniosa, más adaptable y más tenaz, dado que es la resistencia que proviene de una ceguera compartida por todos los grupos humanos en un momento determinado de la historia. Es como una gran ola o avalancha de carácter colectivo que arrastra a todos los individuos hacia su orientación desviada de la auten-

tividad humana y siendo una corriente tan poderosa, “seguirle el juego... en vez de confrontarla, distanciarse apenas de ella en vez de oponérsele frontalmente, es la manera de tener el mejor prospecto de vender libros y periódicos, entretenimiento y educación”. (ibid)

Todavía más en el fondo está el problema fundamental de establecer exactamente en qué consiste esta aberración o sesgo general de la consciencia. Esto incrementa aún más la tarea de la cosmópolis, su realización progresiva en la historia, la reversión gradual pero eficaz de la Babel de nuestro tiempo, que es “el producto acumulativo de una serie de rechazos a la comprensión”.

De esta manera, queda muy claro que Cosmópolis no significa un lugar, un sistema económico o político, un ideal de sociedad, sino un modo concreto de caminar comprometidos con la “inteligencia desasida y desinteresada”, tratando de construir humanización en la historia, mediante el ejercicio crítico y el análisis de las dialécticas que ocurren en los procesos históricos. Este modo de caminar es finalmente una invitación a la cooperación que puede ser aceptada a sabiendas de que no conducirá a una “irradiación de delicia y luz”, ni será un camino cómodo, pero que finalmente dará frutos en la generación de ideas y en el testimonio de vidas humanas que incrementen la probabilidad emergente de construir humanidad en el interior de las sociedades humanas.



Capítulo 4

Complejidad y humanización de la visión social en la educación: Hacia una educación que regenere la sociedad que la genera.

“La renuncia al mejor de los mundos no es de ninguna manera la renuncia a un mundo mejor”.
(MORIN, 2000; p. 89)

“Igualmente, 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. Determina lo que fluye y la dirección en la que ha de fluir.”
(LONERGAN, 1998; p. 69)

La educación genera a la sociedad que la genera. Esta es la tesis que se deriva de un ejercicio de complejización de la relación educación-sociedad, anclada hasta ahora en las visiones simplificadoras de la reproducción o la liberación. Por lo tanto si se persigue la construcción de una sociedad-mundo que trascienda la crisis en que hoy vive la especie humana, es necesario trabajar por la trans-formación de la educación. Pero para lograr esta trans-formación de la educación es necesario impulsar una trans-formación de la sociedad. De tal manera que el proceso de trans-formación social desde la educación y el proceso de trans-formación de la educación desde la sociedad están ligados en bucle y tienen que ser abordados como totalidad. Esta labor totalizante requiere de múltiples esfuerzos parciales pero integrados por la visión y el método de la complejidad. En este trabajo hemos perseguido generar algunos elementos que nos apoyen en el esfuerzo por repensar la educación. Concluiremos esta reflexión tratando de aportar algunas líneas de trabajo que apunten al cambio de la visión social en la educación, para contribuir al esfuerzo de trans-formación social desde la educación, es decir, a la primera faceta de este esfuerzo integral.

Como hemos dicho en las secciones anteriores –dedicadas a la visión antropológica, a la visión epistemológica y a la visión ética-, lo que aquí se va a desarrollar de ninguna manera agota el esfuerzo por elucidar las

líneas de acción indispensables para esta labor de cambio en la visión social de la educación. Se trata solamente de un primer esbozo que persigue abrir el campo general de análisis, para suscitar nuevas y más rigurosas aproximaciones a este reto fundamental para poner a la educación “a la altura de los tiempos”.

Lo primero que hay que aclarar –o recalcar– es a qué nos vamos a referir cuando usamos el término visión social y a qué nos vamos a referir cuando utilizamos la palabra educación.

En el primer capítulo de este trabajo definimos por visión social el complejo dinámico que se construye a partir de la relación dialógica entre el desarrollo de la praxis social y el de la teoría social, que tienen a su vez una relación íntima con el bucle praxis política-teoría política de manera que se da una mutua incidencia entre ambos. De esta manera, la visión social que hay que cambiar tiene que ver con las prácticas sociales, las concepciones sobre la sociedad que persiguen comprender estas prácticas, las prácticas políticas que rigen y controlan las prácticas sociales y las teorías políticas que persiguen comprender y orientar las prácticas políticas.

Una segunda consideración es la relativa al término educación. En esta sección en particular, se usa el término educación en su sentido de “bien de orden”, es decir, de “flujo de educaciones” y de “determinación de lo que fluye y de la dirección en la que ha de fluir” en una sociedad determinada. Con esto queremos decir que al hablar de educación estaremos hablando de un complejo conjunto de “ciclos de esquemas de recurrencia” constituidos por la operación –articulada más o menos como cooperación– de los educadores, educandos, administradores y directivos, investigadores de la educación, gestores políticos de la educación, teóricos de la educación, formadores de educadores, etc. Este conjunto de ciclos de esquemas de recurrencia tiene una forma institucional y legal que lo regula y constituye una parte fundamental, aunque el “bien de orden” educativo no solamente está compuesto por las instituciones y las normas legales, sino por las formas concretas de cooperación de los sujetos dentro del marco de esas instituciones y de esas leyes.

El supuesto básico que parte de la idea central de este trabajo, es que para operar una auténtica y radical trans-formación de la educación en su dimensión social, es necesario complejizar y humanizar la visión social que está concretamente operando en la educación y la visión social que se tiene de la educación misma.

El punto de partida central que va a guiar las propuestas de complejización y humanización que aquí se presentarán, se sustenta en la idea moriniana de que “la renuncia al mejor de los mundos no es de ninguna

manera la renuncia a un mundo mejor”, con la que refrendaremos que la educación, como profesión de la “organización de la esperanza” social, tiene bases para seguir buscando y formar personas que busquen un mejoramiento progresivo de las condiciones de vida humana en el planeta, a pesar de encontrarnos en un mundo en el que se han desvanecido las utopías sociales que dinamizaron los esfuerzos revolucionarios del pasado reciente.

Pero simultáneamente, el planteamiento que haremos se sustentará en una inversión de la frase de Morin, para afirmar que: “La búsqueda de un mundo mejor no es de ninguna manera la búsqueda del mejor de los mundos”, con la que sintetizaremos nuestra postura respecto a que la educación, como profesión de la “formación de la consciencia de reflexión crítica y libertad responsable”, tiene que superar el falso dilema entre responsividad y adaptación ciega a las exigencias del statu quo o trabajo revolucionario para la construcción de una utopía social, concentrando su mirada y sus acciones estratégicas en el trabajo revolucionante para la trans-formación profunda pero progresiva de la sociedad, con la clara consciencia de que la organización social es siempre imperfecta y es imposible eliminar las tensiones dialécticas o lograr “ese óptimo” del que habla Morin como “inoptimizable”.

La trans-formación educativa para generar una nueva sociedad que a su vez genere una nueva educación debería sustentarse en esta doble perspectiva de esperanza razonable y realista que renuncia a la renuncia que paraliza, pero que no aspira tampoco a la construcción de un “paraíso terrenal” sino al trabajo consistente, inteligente y comprometido por lograr un mundo mejor siempre mejorable, teniendo claro –por experiencia histórica acumulada– lo que como ya hemos dicho afirma Rosa Montero: que “toda utopía lleva un infierno en las entrañas”.

A partir de estas bases, iniciaremos nuestra exploración sobre el cambio de visión social necesario para la construcción de una sociedad-mundo que haga realidad la aspiración de “salvar a la humanidad, realizándola”.

4.1. La necesidad de complejizar y humanizar la visión social en la educación.

“De este modo, el 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”.
(MORIN, 2001; p. 26)

“El conocimiento es poder y da poder”.
(MORIN, 2001; p. 25)

“Pero en la burocracia el hombre inteligente deja de tener iniciativa. Él no tiene el poder, ni las conexiones, ni las influencias para poner sus ideas en práctica. Se convierte en consultor, en experto al que manda llamar la burocracia... La creatividad tiene oportunidades cada vez menores de lograr una realización significativa”.
(LONERGAN, 1998; pp. 102-103)

Para poder emprender el camino hacia una verdadera trans-formación social desde el campo educativo, es sin duda necesario iniciar un proceso consistente y eficaz de complejización de la visión social que impera en el sistema y un trabajo igualmente eficaz y consistente de humanización de esta visión.

Porque la visión social en la educación es una visión, o mejor dicho, un conjunto de visiones, que se encuentran atrapadas en la racionalidad simplificadora característica de la educación tradicional y de los planteamientos críticos de corte marxista, y al mismo tiempo sujeta a la presión de un proceso “modernizador” que aunque apunta a un cambio social formal, lo hace desde la misma perspectiva de simplificación. En este abanico de visiones sobre la cuestión social en la educación podemos encontrar:

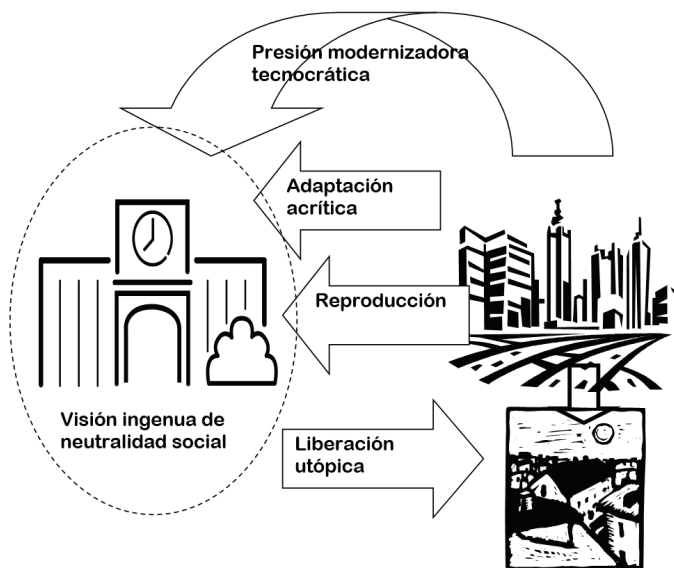
- La visión ingenua tradicional: Esta primera visión se caracteriza por ignorar la orientación e influencia social, política y cultural que tiene todo conocimiento. Se concibe a la educación como un proceso en el que se transmiten conocimientos a los educandos, pero se dejan de lado todas las ligas que esta transmisión conlleva en sus contenidos, métodos y formas de organización curricular. De esta manera, la educación se considera como un espacio neutral donde el conocimiento “puro” se procesa y se comunica. Esta es una de las dimensiones de la imagen de la escuela y la universidad como “torre de marfil” aislada

de la colectividad, imagen que según lo que se ha planteado aquí, es totalmente falsa e imposible de construir en la realidad.

- La visión de la adaptación acrítica al sistema vigente: En esta segunda perspectiva, se conoce claramente la vinculación entre el conocimiento y la sociedad y la articulación indisoluble entre el sistema educativo y el sistema social. Sin embargo, se plantea abiertamente esta relación en términos funcionalistas: el sistema educativo es creado para servir al sistema social por lo cual tiene que enfocarse al mantenimiento del orden establecido –sea este un bien de orden auténtico o un mal estructural organizado-. Los contenidos, los modos de enseñanza, la forma de organización curricular e institucional tienen que orientarse hacia un cumplimiento eficaz de esta función de conservación de las estructuras sociales vigentes y de la cultura dominante.
- La visión determinista de la reproducción: En esta visión, se hace un análisis crítico de esta función de la educación como conservadora del status quo, pero se concibe que toda educación está irremediable y absolutamente determinada por las estructuras sociales y los grupos que detentan el poder, por lo que resulta inevitable que su función sea meramente reproductora del orden establecido, dado que los sujetos educadores y educandos no pueden liberarse de este determinismo. La única salida a esta función de reproducción es el cambio revolucionario de la sociedad para establecer nuevas estructuras que construyan una educación con una visión de justicia y equidad social (que nuevamente será deterministamente reproductora de este nuevo orden social).
- La visión de la liberación utópica: Esta visión surge como oposición a las visiones deterministas y a las de adaptación acrítica. Sostiene que la educación tiene una función revolucionaria y de liberación de los grupos oprimidos de la sociedad, para apuntar a la construcción de una sociedad totalmente distinta donde reinará la justicia, la igualdad y la fraternidad. Por tratarse de una visión utópica, cae inevitablemente en las miradas en blanco y negro acerca de lo social y en las posturas radicales del “cambio total” que a menudo son imposibles de llevarse a la práctica o que derivan en nuevos totalitarismos o en nuevas simplificaciones.

Frente a estas visiones emerge en los últimos años la perspectiva “modernizadora” ligada al modelo tecnocrático. Esta visión social persigue un cambio en la educación, pero se trata de un cambio de carácter meramente formal y funcional que persigue el incremento de la competitividad

y la eficiencia de los procesos educativos, entendidos estos de manera exclusiva como procesos de capacitación técnica y cognoscitiva orientados a la formación de “cuadros” eficaces para el mercado laboral. En esta perspectiva se asume con claridad la importancia del conocimiento en la sociedad, pero se le mira desde una perspectiva utilitarista, inmediatista y técnica, además de asumirse que la educación tiene una función social que consiste en ser un subsistema eficiente y competitivo del sistema social actual, centrado en el mercado y el consumo, al que se mira como el único modelo social posible.



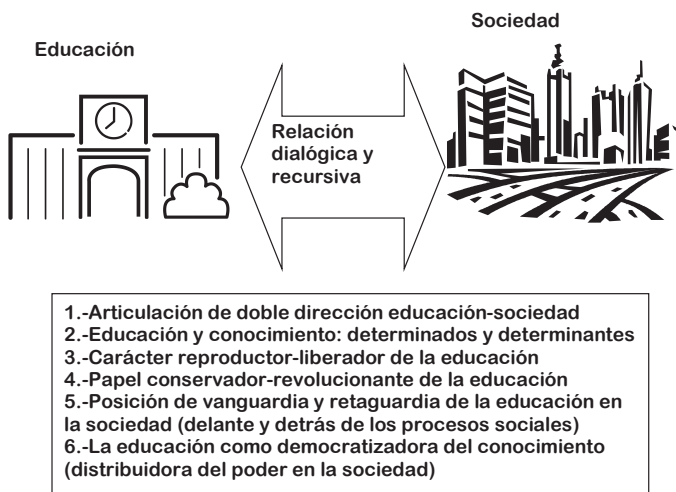
Frente a estas visiones simplificadoras que impiden una transformación educativa acorde con el cambio de época, resulta indispensable generar una visión compleja de la relación educación-sociedad, que articule todas las dimensiones posibles intervinientes en esta relación de manera dialógica y permita el diseño de estrategias integrales de cambio del sistema educativo.

Esta visión compleja tiene que sustentarse en:

1. El reconocimiento pleno de que el conocimiento “está unido por todas partes a la estructura de la cultura, a la organización social, a la praxis histórica”, y que por lo tanto es imposible pensar en una educación aislada o neutral frente al fenómeno social, cultural y político de su tiempo.

2. La comprensión profunda y convencida de que esta liga irrenunciable entre conocimiento y sociedad, genera no solamente que el conocimiento sea determinado y producido por las condiciones socio-políticas y culturales de una época sino que también hace que el conocimiento sea determinante y productor de estas condiciones.
3. Una toma de postura clara y firme en el ámbito educativo, derivada de estos dos puntos anteriores, respecto al carácter reproductor-liberador o liberador-reproductor de la educación frente al fenómeno social y a la necesidad de que el sistema educativo sea un actor dinámico y responsable frente a la realidad que le toca enfrentar, reflexionando permanentemente sobre esta dinámica de reproducción-liberación para poder jugar un papel de conciencia crítica de la sociedad, ayudando en el discernimiento sobre lo que hay que reproducir y sobre aquello de lo que hay que liberar.
4. Una actitud de compromiso complejo que reconozca, en la línea del punto anterior, que la educación tiene un papel conservador y un papel revolucionante de la cultura y un trabajo continuo de identificación de los elementos culturales que el sistema educativo tiene que conservar y salvaguardar, comunicándolos a las nuevas generaciones, así como de los elementos culturales que hay que revolucionar –poner en movimiento– para regenerar continuamente la cultura que sostiene a la sociedad en movimiento.
5. Una posición de vanguardia y retaguardia que asuma que el sistema educativo tiene que ir delante y detrás del proceso social, de manera que en algunos elementos y dimensiones pueda jugar el papel de reflexión sosegada y a posteriori de los fenómenos sociales y en otros, pueda ser la vanguardia creativa que visualiza nuevos horizontes hacia los que la sociedad se tiene que aventurar tomando riesgos.
6. Una conciencia clara y operante acerca de la realidad de que el conocimiento es poder y da poder, sobre todo en esta época de la “sociedad de la información”, que conduzca a una activa orientación del sistema educativo hacia la democratización del conocimiento, es decir, hacia la equitativa distribución del poder en los distintos grupos sociales. Para ello se tienen que construir condiciones para que todos los sectores de la población tengan acceso a una educación de calidad, puesto que no basta con la ampliación de cobertura y la garantía de acceso a los servicios educativos si los conocimientos de vanguardia se concentran en las instituciones de élite y excluyen a las mayorías.

Estos son los seis elementos constitutivos fundamentales del esfuerzo de complejización de la visión social de la educación que apuntará a contribuir a un verdadero cambio en la sociedad desde el ámbito educativo.



A esta necesidad de complejización de la relación educación-sociedad se une la también urgente necesidad de humanizar esta relación. Humanizar la relación sociedad-educación quiere decir volver a poner al ser humano y su desarrollo –en su triple carácter de individuo-sociedad-especie– como punto de partida y como horizonte de llegada del sistema educativo.

En el ámbito de la relación educación-sociedad el ser humano ha quedado relegado tanto por las teorías sociológicas de la educación que lo olvidan, lo diluyen o incluso lo niegan explícitamente ante la fuerza explicativa excluyente de las estructuras, las clases, los sistemas autorreferenciales, como en la práctica social específica donde en el ámbito institucional la excesiva centralización, jerarquización y burocratización del sistema educativo le despojan de toda iniciativa y en el ámbito de la sociedad va perdiendo cada vez más su antiguo status.

De esta manera, la relación educación-sociedad desde las perspectivas simplificadoras desecha al sujeto humano y renuncia al trabajo de humanización al encerrarse en visiones tales como:

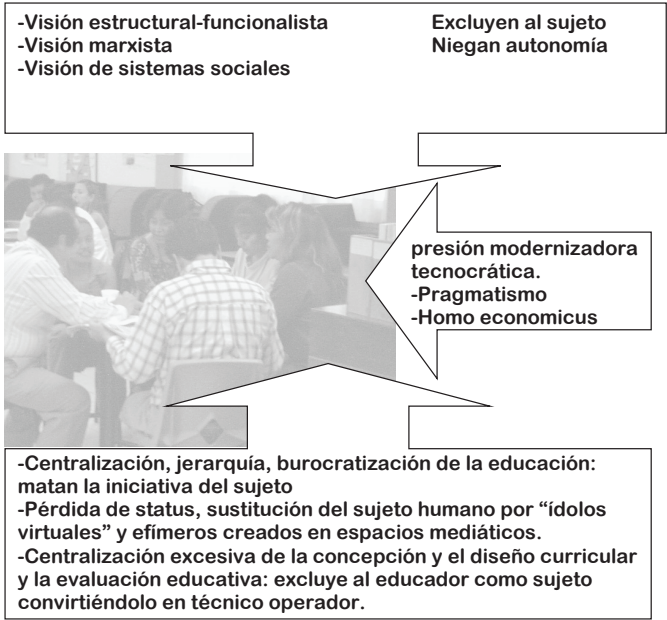
- La visión estructural-funcionalista de la educación en la que el sujeto humano es únicamente una parte del engranaje de las estructuras y un

ejecutor de funciones determinadas por el orden social global, donde no existe posibilidad de autodeterminación.

- Las visiones marxistas en las que el sujeto se diluye en la colectividad, el grupo, la clase social y el enfoque se centra en la estructura económica y la educación como parte de la superestructura ideológica, perdiendo de vista al sujeto y negando su acción autónoma.
- La visión de los sistemas sociales de Luhman, donde el centro del análisis es precisamente el sistema social que se considera autorreferencial y autopoietico, excluyendo la perspectiva de los sujetos individuales y las posibilidades de interacción libre de las determinaciones del sistema social.

Mientras tanto, en el terreno de la praxis social, como mencionábamos líneas arriba, nos encontramos con una situación similar en cuanto al olvido del sujeto:

- La existencia de instituciones educativas y sistemas educativos excesivamente centralizados, jerarquizados y burocratizados que impiden la iniciativa de los sujetos y bloquean la creatividad que puede regenerar la relación educación-sociedad.
- La consolidación de una sociedad centrada en los medios de comunicación masiva y en las tecnologías de información que crean nuevas figuras e “ídolos” sociales efímeros y virtuales con los cuales se identifican las nuevas generaciones y el deterioro de las condiciones materiales de los educadores con relación a otros actores sociales cuya tarea exige menor preparación pero que resulta más demandada por el mercado, con la consecuente pérdida de status y presencia social de los sujetos educadores.
- La hipercentralización de la planeación y evaluación de la educación que convierte a los sujetos educadores en operarios técnicos de los contenidos, métodos y estrategias pedagógicas que otros conciben y diseñan, con la consecuente pérdida de la calidad de sujetos intelectuales de los educadores.



A estas teorías sociales deshumanizantes se añade la visión pragmática que sustenta la presión modernizadora tecnocrática que es también una perspectiva deshumanizante al considerar al ser humano exclusivamente como “homo economicus”, dejando de lado todas sus demás dimensiones y forzando hacia una educación que únicamente capacite para el trabajo productivo, práctico eficiente.

Frente a estas teorías que relegan o niegan al sujeto, han surgido en el ámbito sociológico otros enfoques como los de tipo etnográfico o etnometodológico, las perspectivas de investigación-acción y de investigación-acción-participativa, que intentan rescatar a los sujetos actores de la educación y recuperar y revalorar la vida cotidiana de las aulas como una fuente válida primaria de conocimiento sobre la educación. Estos enfoques tuvieron su auge en los años 80 del siglo pasado y han tenido recientemente un resurgimiento que sin embargo, aún no acaba de posicionarlos y de otorgarles plena legitimidad científica en el campo de la educación. La generalización y consolidación de estos enfoques sería un factor indudablemente positivo para la humanización de la relación educación-sociedad, siempre y cuando los marcos interpretativos no caigan en visiones reduccionistas y consideren al sujeto concreto de la educación

como una mera categoría abstracta de investigación, sino que lo analicen en su integralidad humana completa y compleja.

El proceso de humanización de la relación educación-sociedad, tiene que partir de la recuperación del valor del sujeto como actor social con plena autonomía-dependencia de la sociedad en la que vive y concebir la relación dialógica entre los sujetos individuales y la sociedad con las consecuentes influencias mutuas: la sociedad produce y condiciona al sujeto humano pero el sujeto humano también produce y condiciona a la sociedad.

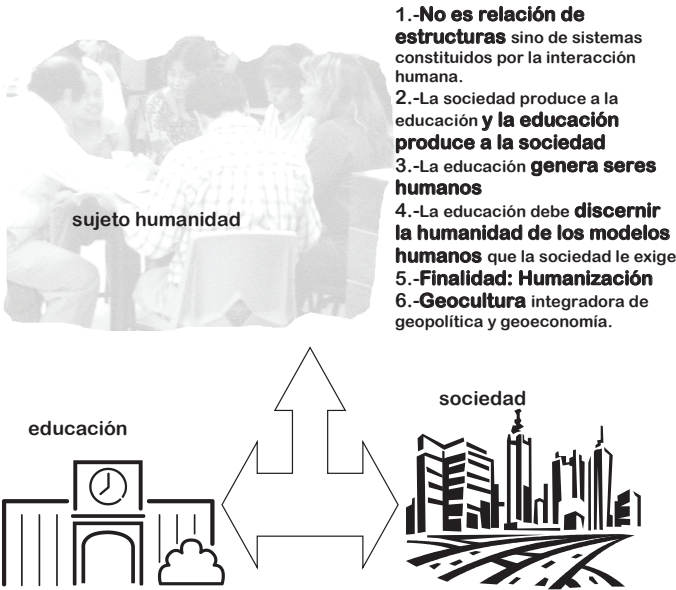
Las consecuencias de este principio básico se verían reflejadas en el ámbito educativo y podemos extraer de ellas los principios básicos del proceso de humanización de la relación educación-sociedad que hay que emprender:

1. La relación educación-sociedad no es una relación que ocurre de estructuras a estructuras, sino una relación que sucede entre sistemas que se originan y se mantienen gracias a la interacción concreta y dinámica entre sujetos humanos individuales en búsqueda de su realización y de la realización del bien de todos.
2. En esta relación de sistema a sistema, el sistema social produce y determina al sistema educativo imprimiéndole una concepción más o menos humanizante o deshumanizante, pero también el sistema educativo produce y determina al sistema social imprimiéndole una visión más o menos humanizante o deshumanizante.
3. El sistema educativo no genera exclusivamente cuadros de reposición para el mercado laboral que deben estar eficientemente capacitados, sino seres humanos en proceso de autoconstrucción, capaces de aportar elementos de trans-formación humanizante a la sociedad o de ahondar los procesos de deshumanización en marcha.
4. La sociedad exige de hecho al sistema educativo, aunque no sea de manera explícita, la formación de nuevas generaciones de acuerdo a cierto modelo de ser humano. La educación es la responsable de reflexionar críticamente sobre la autenticidad o inautenticidad humana de este modelo humano que la sociedad pide y de trans-formar esta exigencia en un diálogo abierto y permanente con la sociedad.
5. La relación sociedad-educación debe estar orientada hacia la finalidad de contribuir a la humanización de la especie humana en la historia y no solamente hacia la capacitación de cuadros para el mercado laboral,

dado que la función económica es solamente uno de los múltiples medios que apoyan esta búsqueda de humanización.

- 6. La cultura es el núcleo central distintivo de las sociedades humanas. Es por eso que la visión geocultural debe predominar e integrar a las visiones geoeconómica y geopolítica en la relación educación-sociedad.

Estos son los seis principios básicos para orientar el proceso de humanización de la relación educación-sociedad, que es un proceso que se requiere poner en marcha para lograr la transformación educativa que apunte a la construcción de una sociedad-mundo.



4.2. Complejizar la visión social en la educación

En términos más concretos, complejizar la visión social de la educación implica: Llevar la organización educativa de baja a alta complejidad, reforzar la segunda hélice de la globalización dentro del proceso educativo para tratar de equilibrar la arrasadora fuerza de la primera, trabajar para educar en “las fuerzas vivas” de la humanidad y por último, democratizar la organización educativa.

En primer lugar es necesario iniciar procesos de construcción de alta complejidad en las instituciones y el sistema educativo. La organización educativa actual es una organización de muy baja complejidad, cuyas estructuras y modos de proceder han sido totalmente rebasados por la realidad compleja pero que se mantienen gracias a un recrudescimiento del control y el ejercicio del poder autoritario sobre los sujetos del proceso educativo. Sin embargo esta estrategia de funcionamiento por el mero control y el ejercicio de la autoridad vertical no podrá funcionar mucho tiempo más, además de no contribuir en nada a poner al día a la educación y a encaminarla a ser un espacio protagónico en la reforma del pensamiento, del espíritu y de la vida que se requieren para construir la sociedad-mundo.

Revisemos las características de la baja y la alta complejidad para analizar la organización educativa:

Modelo de baja complejidad	Modelo de alta complejidad
Megamáquina esclavista totalitaria	Megamáquina pluralista
Fuerte centralización	Importancia del policentrismo y del Acentrismo
Fuerte jerarquía de dominación y Control	Individuos a la vez autónomos y no Autosuficientes
Hiperespecialización	Integración que comporta comunicaciones múltiples, especializaciones y policompetencias
Integración rígida y represiva, libertades reducidas, controles múltiples, etiqueta, rito.	Jerarquía de niveles de organización que comporta débil jerarquía de control, fuerte componente poliárquica y anárquica
Fuertes constreñimientos	Débiles constreñimientos
Débiles comunicaciones entre grupos y entre individuos	Múltiples comunicaciones entre grupos e individuos
Predominancia del programa sobre la estrategia	Predominancia de la estrategia sobre El programa, espontaneidad, creatividad, alea, riesgos, libertades
Débil autonomía de los individuos	Gran autonomía de los individuos
Optimización simplificadora (funcionalidad, racionalización)	Optimización compleja (con incertidumbres, libertades, desórdenes, antagonismos, concurrencias)

Nuestros sistemas e instituciones educativas en su mayoría siguen siendo organizaciones de baja complejidad. Se caracterizan por una muy fuerte centralización –de los procesos de aprendizaje en el docente, del funcionamiento escolar en el director, de la organización regional por las supervisiones, del sistema general por la Secretaría de Educación– ; por una fuerte jerarquía – dentro del aula la marcada jerarquización entre docente

y alumnos, en la escuela o universidad, entre docentes y directores, en el sistema, entre directores y supervisores, subsecretarios, secretarios, en el gremio, por la jerarquía sindical, etc.- Esta jerarquía se ejerce además, con una actitud de control y dominación, en lugar de una actitud de coordinación y liderazgo.

Las instituciones educativas funcionan además con una alta especialización de funciones, llegando a extremos donde nadie puede invadir los terrenos de otra persona aunque sea para tratar de cooperar. El director solamente dirige, el docente de determinadas asignaturas solamente se dedica a esas asignaturas, el personal administrativo tiene estrictamente delimitadas sus funciones y así sucesivamente en toda la jerarquía.

Esta hiperespecialización lleva a una integración rígida y represiva de los miembros del sistema o de la institución educativa, que se caracteriza por una muy restringida libertad y un espacio prácticamente inexistente para la iniciativa y la creatividad individual –borradas por la burocracia–, en la que adquieren un peso simbólico altísimo los rituales de culto a la autoridad y la etiqueta. El credencialismo juega un papel central en este complejo mundo de rituales y jerarquías.

Se trata de organizaciones con fuertes constreñimientos debidos tanto a la excesiva normatividad expresada en leyes, reglamentos, códigos, normas no escritas, etc. como en los propios modos de proceder de las autoridades.

Todo lo anterior genera una muy débil comunicación entre personas y grupos y una también muy reducida autonomía de los individuos dentro de la organización.

La existencia de muchos constreñimientos, poca comunicación, alto control y jerarquización, centralización excesiva, pérdida de autonomía de los individuos y una muy alta especialización lleva a organizaciones donde predomina el programa –seguimiento de pasos preestablecidos de manera totalmente mecánica y rígida– sobre la estrategia –curso de acción flexible e inteligente, abierto a lo imprevisto, creativo–. Esta característica vuelve a la organización educativa una pesada estructura cuasi momificada y muy difícil de mover, totalmente disfuncional para un mundo dinámico, cambiante e incierto.

Ante este panorama, resulta fundamental la construcción de organización de alta complejidad en el sistema educativo. Organizaciones pluralistas, donde existan determinados procesos fundamentales que sean centralizados pero también se definan procesos y programas que se distribuyan en múltiples centros de coordinación y otros procesos que sean totalmente acéntricos, fomentando la corresponsabilidad y la creatividad comunitaria.

Convertir las escuelas y universidades en organizaciones donde los individuos sean autónomos en el cumplimiento de sus funciones básicas pero no autosuficientes puesto que estén ligados de manera interdependiente con todos los demás miembros de la organización y todos necesiten de todos para cumplir los objetivos. Hacer que las instituciones educativas se integren a partir de comunicaciones múltiples entre sus miembros y que su funcionamiento requiera de policompetencias y cierto grado de especialización que se pone al servicio del todo, organizaciones que se estructuren jerárquicamente de acuerdo a niveles de funcionamiento más que a lógicas de control.

Sería necesario hacer que las instituciones y el sistema educativo fueran organismos vivos en los que predomina la estrategia sobre el programa, es decir, el diseño continuo y flexible de cursos de acción variables de acuerdo a las situaciones aleatorias, a los imprevistos, a lo que surge de la creatividad de los sujetos. Este tipo de organización promovería comunicaciones múltiples, variadas y constantes entre sus miembros y les daría a estos una gran autonomía de acción.

El paso de la baja a la alta complejidad es un paso que conlleva riesgos, puesto que como ya mencionamos, una organización rígida, centralizada y jerárquica, es una organización en la que es aparentemente más fácil cumplir con las metas que se definen desde el centro puesto que estas se imponen y se controla su cumplimiento. Sin embargo, esta facilidad es aparente y engañosa puesto que en este tipo de organizaciones es mucho más lento el proceso de descenso de las decisiones desde la parte más alta de la jerarquía hasta las bases, con la consecuente probabilidad de distorsión de las mismas, además de que en estas organizaciones en las que no existe un alto grado de participación de los individuos en el proceso de gestión, es muy bajo el nivel de apropiación de los objetivos y las metas y por consecuencia, muy poco probable el compromiso real y profundo de los actores, que se contentan con seguir instrucciones y aparentar que cumplen con las reglas rígidas impuestas desde el centro de poder.

Un segundo paso es el refuerzo de la “segunda hélice de la globalización”. Como se recordará, esta hélice es la del humanismo, la de la reflexión profunda sobre el ser humano y la postulación de los derechos humanos y de la conciencia de respeto a la naturaleza. Esta segunda hélice no se ha desarrollado lo suficiente ante el embate arrasador de la “primera hélice” que es la de la dominación económica, la de la lógica de producción y consumo que hoy por hoy domina al mundo entero.

La educación no puede, no debe desdeñar el trabajo hacia la capacitación de las nuevas generaciones para hacerlas cada vez más competentes y

eficientes, brindándoles herramientas básicas de alto nivel para poder participar en este mercado global que es una realidad inevitable. Sin embargo, el sistema educativo no puede, no debe contentarse con volverse un mero capacitador. Tiene que asumir su compromiso formativo integral y en esa medida, necesita trabajar por una educación que brinde también herramientas culturales sólidas, una visión humanista moderna, acorde con los tiempos de inertidumbre, una perspectiva sobre el conocimiento y sobre los problemas éticos fundamentales de nuestro siglo, una clara convicción de defensa y respeto a los derechos humanos fundamentales, un conocimiento y conciencia sobre la necesidad de un desarrollo sustentable que no siga destruyendo el entorno natural imprescindible para la continuidad de la vida.

Un trabajo simultáneo en las dos hélices, que no sería un trabajo en paralelo, como si estas dos lógicas fuesen totalmente ajenas entre sí, sino un trabajo de articulación, de puesta en diálogo entre las dos dimensiones del mismo proceso globalizador que está en marcha, sería indispensable para cumplir con la misión que un sistema educativo del siglo XXI tiene que cumplir para seguir siendo pertinente para la sociedad plural, abierta e incierta en que hoy se vive.

El trabajo con la “segunda hélice” implica también el trabajo para el fortalecimiento de las “fuerzas vivas” de la humanidad: el amor y la fraternidad. La educación es un proceso que se sustenta en el amor y la fraternidad humana puesto que si no es así, se convierte en una simple capacitación técnica que contribuye ciegamente con la hélice de la dominación y de la cosificación del ser humano en el mundo del mercado. De manera que es imprescindible educar desde la fraternidad y desde el amor humano, desde la fraternidad y el amor entre seres humanos, desde la fraternidad y el amor al ser humano, para poder realizar la tarea de reforma del espíritu que requieren los tiempos.

La fraternidad y el amor humano deben ser los cimientos que sustenten los “cuatro pilares de la educación del siglo XXI” que señala la comisión Delors de la UNESCO (1999) como indispensables para la pertinencia educativa. Porque el aprender a conocer, el aprender a hacer, el aprender a ser y el aprender a convivir, tienen que sustentarse en el marco del reconocimiento de uno mismo como parte de la especie humana y del reconocimiento de todos los otros miembros de esta especie como hermanos que comparten un destino común. La fraternidad y el amor humano tienen que estar en el fondo de esta nueva educación.

La fraternidad y el amor humano son además el puente que puede articular la búsqueda de justicia –igualdad– con la búsqueda de libertad en las organizaciones sociales. Los modelos liberales se han vuelto terriblemente

injustos y generado desigualdades insalvables entre seres humanos porque no se han sustentado en la fraternidad y se han vuelto excesivamente individualistas. Por su parte, los modelos sociales que se englobaron bajo el término “socialismo real”, que buscaron la igualdad y la justicia se volvieron terriblemente totalitarios y destructores de la libertad, porque no tenían la fraternidad y el amor humano sino el odio entre clases como sustento.

El trabajo de consolidación de las fuerzas vivas de la humanidad es el trabajo educativo de base, sobre el que pueden construirse todas las transformaciones necesarias para la edificación de la sociedad-mundo.

Finalmente, el proceso de complejización de la visión social de la educación tiene necesariamente que reflejarse en un proceso de democratización de las organizaciones y del sistema educativo en su conjunto. La organización educativa, el “bien de orden educativo” está sustentado sobre bases autoritarias muy difíciles de eliminar. Es autoritaria la relación pedagógica fundamental en el aula, es autoritaria la relación entre director y docentes de su institución, es autoritaria la relación entre supervisores y directores, entre funcionarios y supervisores, etc.

La educación como bien de orden es un reflejo de la sociedad existente y a la vez un laboratorio de construcción de alternativas sociales diferentes. Es por ello indispensable, si se quiere apuntar hacia la construcción de una sociedad verdaderamente democrática, empezar a construir procesos de democratización progresiva del sistema educativo y de las instituciones educativas.

La tendencia hacia la organización democrática es reflejo de la tendencia hacia la alta complejidad, puesto que se va progresivamente eliminando la excesiva centralización de los procesos, el énfasis en el control y en el poder, las restricciones de la creatividad y la jerarquización autoritaria para dar paso a organizaciones que se sustentan en la creatividad, en la proactividad, en la corresponsabilidad y la comunicación permanente, en la confianza y la autonomía que se responde con la rendición de cuentas sobre el cumplimiento de las propias funciones.

Se necesitan instituciones educativas democráticas para recuperar el dinamismo perdido en el sistema, se requieren procesos de aprendizaje democráticos para recuperar la significación de la educación y volver a hacerla relevante para los educandos y pertinente para la sociedad.

Es necesario, urgente, trabajar en estos procesos de democratización que requieren sin duda de un cambio de estructuras rígidas, de una reducción en la legislación de una educación sobrenormada, de un cambio en las políticas públicas de toma de decisiones y de ejercicio de los recursos, de un cambio en la cultura de planeación y evaluación, de un cambio hacia

la rendición de cuentas y la transparencia del sistema educativo hacia la sociedad en general.

Pero se requiere al mismo tiempo de un cambio “en los espíritus” de los sujetos de la educación, puesto que un cambio en las estructuras, normas y controles sin un cambio en el espíritu puede derivar en simple irresponsabilidad y anarquía, en lugar de desembocar en un sistema educativo verdaderamente democrático. Es necesario un cambio en la actitud, en la mirada, en la comprensión y el compromiso con la propia tarea por parte de cada uno de los educadores, administradores educativos, directivos y funcionarios de la educación.

Sin embargo, la reforma del espíritu no puede ser un pretexto para retrasar o no enfrentar el cambio necesario en las estructuras y el cambio en las estructuras no puede ser un pretexto para no emprender el cambio en el espíritu. Ambos procesos son necesarios, urgentes, prioritarios si se quiere que el sistema educativo vuelva a tener la relevancia social que ha tenido en el pasado y que debería tener para la edificación de un mejor futuro.



Complejizar la visión social de la educación.

-Reorganización: De baja complejidad a alta complejidad

-Trabajar con la “segunda hélice” de la globalización. (Humanismo, derechos humanos, desarrollo sustentable, cultura pluralista)

-Trabajar con las “fuerzas vivas de la humanidad” (Fraternidad y amor humano como ejes educativos)

-Trabajar por la democratización de la educación.

4.3. Humanizar la visión social de la educación.

“El humanismo regenerado no se basa en la soberanía sino en la fragilidad y en la mortalidad del individuo-sujeto... rechaza la ilusión del progreso garantizado, pero cree en la posibilidad de metamorfosis de las sociedades en una sociedad-mundo capaz de tornarse Tierra-patria”.
(MORIN, 2005; p. 198)

La relación educación-sociedad solamente podrá ser regenerada para orientar el proceso educativo hacia la construcción de la sociedad-mundo que está exigiendo este cambio de época si se trabaja para promover la humanización de la visión social de la educación en los términos que hemos planteado.

Para ello es necesaria la construcción progresiva de un nuevo humanismo, de un “humanismo regenerado”, la cual se tiene que sustentar por una parte, en una visión distinta de lo humano –desde el planteamiento que se ha desarrollado en la sección sobre los sujetos de la educación– y por otra, en una visión diferente de la relación entre el ser humano y el mundo natural en el que vive. En el primer aspecto solamente recalamos el paso de la visión de ser humano dualista o fragmentada hacia una visión integral, de una visión abstracta, estática y de perfección, hacia una visión concreta, dinámica y de imperfección. En la segunda dimensión es necesario el paso de una visión del ser humano como desarraigado y absolutamente autónomo de la realidad de la vida hacia una visión del ser humano como parte del dinamismo de la vida y con una autonomía dependiente respecto al mundo natural en el que vive y del que vive. Esta visión humanista regenerada rechazaría, como ya hemos planteado, la visión del progreso automático, pero propondría con una profunda convicción, la posibilidad de transformación de las sociedades humanas y la necesidad de construcción de una sociedad mundo planetaria basada en la conciencia compartida de Tierra-Patria.

Este nuevo humanismo será el eje dinamizador de la “segunda hélice de la globalización” que tiene que complementar y equilibrar a la hélice de la dominación y el énfasis en el mercado con la constitución de instituciones políticas y culturales que logren globalizar el bienestar, la solidaridad, la fraternidad, el arte y la poesía, además del mercado y el consumo.

Para construirlo, se tiene que partir pero también trascender, ese “humanismo del sentido común” que la filosofía logró instituir en la sociedad occidental a partir de la segunda fase de la significación, logrando el diá-

logo articulador entre las ciencias y la reflexión filosófica, para lograr que las ciencias puedan reflexionarse filosóficamente de manera autocrítica y transformadora, -reinsertando al ser humano en el centro de su razón de ser-, del mismo modo que la filosofía se pueda sustentar científicamente de manera empírica, crítica y normativa, re-arraigando al ser humano en el universo y devolviéndole su dimensión concreta.

Algunos elementos fundamentales para la construcción de este nuevo humanismo en la visión social de la educación serían:

- La re-subjetivización de la praxis y la teoría social.
- La ruptura de los extremos idealismo utópico- pesimismo pseudocrítico que caracteriza el debate social actual en la educación.
- La resistencia ante la postura de resignación pragmática ante el empuje de la visión tecnocrática dominante en la presión modernizadora.
- La conciencia crítica sobre los sesgos grupales y el sesgo general del sentido común que pervaden el ámbito educativo a partir de la vivencia del “absurdo social” actual.
- La revitalización y “magnificación” de la cultura y las humanidades en la educación.
- La lucha sostenida por la libertad de pensamiento, debate y acción en el sistema educativo.
- La construcción de una visión y una praxis democrática humanizante en todos los niveles de actualización de la transformación educativa.
- La construcción progresiva de una “cosmópolis educativa” a partir de la transformación intelectual, moral y espiritual de los educadores.
- La construcción progresiva de una conciencia de “destino común” como humanidad que permita la construcción de la conciencia de Tierra-Patria más allá de las visiones nacionalistas cerradas.

En primer lugar, se requiere de un proceso de re-subjetivización de la praxis y la teoría social que han sido desubjetivadas en el ámbito de la teoría por los enfoques estructuralistas, marxistas y sistémicos que diluyen o niegan la existencia del sujeto autónomo como núcleo primario constitutivo del fenómeno social, y en el ámbito de la praxis por el avasallamiento del la “Primer hélice” de la globalización, que ha diluido la identidad de los individuos y la identidad ciudadana para homogeneizar a todos los sujetos como meros consumidores que se vuelven un número de tarjeta de crédito, una historia crediticia, un potencial comprador.

La resubjetivización de la sociedad en el terreno de la praxis requiere desde la educación de un proceso de formación de la ciudadanía y de trabajo sistemático y profundo en el pilar “aprender a ser” para construir

en cada educando una identidad sólida personal, capaz de generar un proyecto de vida autónomo en medio de las múltiples y muy poderosas determinaciones de la sociedad de consumo en que van a vivir. Se requiere por otra parte, el trabajo sistemático y profundo en la línea de otro “pilar” de la educación contemporánea: el de “aprender a convivir”, para que los educandos logren aprender modalidades de convivencia alternativas que no giren necesariamente en torno al consumo, que descubran y/o construyan espacios de convivencia humana alternativos al “centro comercial” –la convivencia social que gira en torno al “mall”- o al “antro”, que son espacios que conllevan un significado de convivencia entre meros consumidores, espacios que despersonalizan y que bloquean la comunicación profunda.

En el terreno de la teoría social, es necesario trabajar desde la educación por generar nuevos enfoques sociológicos que conciban el fenómeno social desde el fundamento de la intersubjetividad humana espontánea que es una tensión hacia la constitución de comunidades, es decir, de colectividades que comparten una significación en común. Enfoques que conciban al sujeto humano como el fundamento del proceso social y que al intentar comprender el todo de la sociedad, no pierdan de vista la relación holográfica, dialógica y recursiva entre individuo-sociedad, de manera que el sujeto siempre está presente pues en él está presente la sociedad, pero él está también presente en la sociedad, y si bien el sujeto individual es generado por la sociedad, la sociedad es al mismo tiempo generada por los sujetos individuales.

Estas nuevas concepciones sociales tienen que iniciar por la manera en que desde el espacio educativo se concibe el fenómeno social, de manera que no se pierda de vista lo concreto de toda estructura social, que es su constitución a partir de conjuntos de “ciclos de esquemas de recurrencia” de actividades humanas de cooperación más o menos eficaz, más o menos orientada a la construcción del bien de orden. De esta manera, una escuela o universidad, una institución o un sistema educativo tiene que ser visto en su compleja totalidad que es mucho más –y mucho menos- que la suma de los individuos que interactúan para darle vida, pero que no puede prescindir de los individuos que interactúan para darle vida.

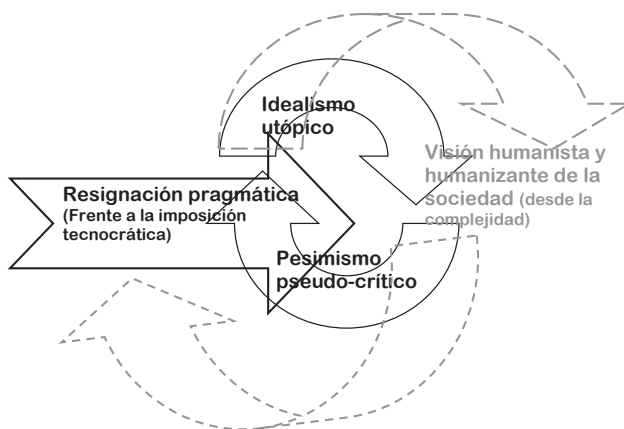
La resubjetivización social pasa por la concepción de las instituciones educativas como “deseos de comunidad”, como procesos de construcción de significación en común, que es una visión mucho más profunda que la que actualmente sostiene muchas de nuestras instituciones: la que sustenta la pertenencia institucional en un conjunto de reglamentos o normas, en una inscripción o adscripción burocrática.

Un segundo elemento para la humanización de la visión social en la educación, es la trascendencia de la tensión entre el idealismo utópico y el pesimismo pseudocrítico⁴ respecto a lo social. Pues en efecto, en el sistema educativo, como en muchos sectores de la sociedad, parece existir una especie de círculo vicioso respecto a lo social, que impide avanzar hacia el progresivo mejoramiento, hacia la aspiración a un mundo mejor. Este círculo vicioso tiene en un extremo la postura idealista utópica –generalmente presente sólo en el nivel del discurso– que plantea la visión de una sociedad perfecta, sustentada en la justicia y la igualdad, una sociedad armónica y pacífica donde todos los ciudadanos pueden aspirar a la felicidad. Esta visión por estar fundada en una perspectiva de perfección es inalcanzable y por ello genera o coexiste con una visión de pesimismo pseudocrítico mediante la cual los educadores plantean cuestionamientos radicales hacia todo lo que existe en cuanto a organización social –por no corresponder a esta visión utópica de perfección– y llegan a la conclusión paralizante y poco educativa de que, dado que es imposible construir “el mejor de los mundos”, es imposible también aspirar a “un mundo mejor”. Este círculo vicioso resulta paralizante para los educandos que si creen en el pesimismo pseudocrítico, generarán una actitud de pasividad y resignación, y si creen en la visión utópica idealista, tendrán muchas dificultades de adaptación al mundo real en el que les tocará vivir.

Este círculo vicioso que predomina en el debate social en la educación, es un terreno fértil para la imposición progresiva del modelo modernizador de carácter tecnocrático que lo que genera es una tercera actitud deshumanizante en el terreno educativo, la actitud de resignación pragmática. Esta actitud es la que caracteriza a muchos educadores y que se comunica a muchos educandos y consiste en una adaptación totalmente acrítica a las demandas absolutizadas de competitividad, eficiencia, eficacia, optimización, producción, calidad total, etc. que plantea el modelo tecnocrático a la educación, como fruto del dominio de la “primera hélice” en el proceso globalizador. La resignación se produce ante la constatación de que –pesimismo pseudocrítico ante la imposibilidad de la utopía idealista– es imposible lograr una sociedad más humana y más justa, puesto que es “inevitable” que las cosas sean tal como ahora son y que no hay otra manera posible de entender y vivir en sociedad más que la actualmente

4 Se plantea el adjetivo “pseudocrítico” porque los planteamientos que se formulan a partir de esta visión tienen esta apariencia de criticidad. Sin embargo, resulta una pseudo criticidad porque no tiene un sustento razonable en la realidad objetiva sino que emerge siempre en la comparación con la utopía irrealizable y subjetiva.

existente. De allí que lo mejor sea tratar de “jugar ese juego” lo mejor posible para poder sacar pragmáticamente las mayores ventajas y evitar ser víctimas de las enormes deficiencias e injusticias de este “orden social”.



Frente a esta resignación pragmática, ni el pesimismo crítico ni el idealismo utópico resultan elementos de reversión. La alternativa es construir una visión humana y humanizante de la sociedad a partir de los elementos que se han planteado y luchar porque en la educación se forme a los futuros ciudadanos en una perspectiva realista que asuma la complejidad social, la dialéctica de la comunidad, la imposibilidad –e incluso el trasfondo deshumanizante– de buscar una utopía social, una sociedad perfecta, pero la irrenunciabilidad a buscar sin descanso un cambio profundo y progresivo que facilite la probabilidad emergente de una sociedad mejor a la actual. En este sentido, el nuevo humanismo regenerado, tendrá que ser un humanismo realista y complejo o no tendrá ninguna pertinencia para el cambio de época.

El realismo del nuevo humanismo pasa necesariamente por el trabajo de análisis inteligente y crítico permanente, en el sistema educativo a todos sus niveles, acerca de los sesgos grupales y del sesgo general del sentido común que hoy pervaden el ámbito educativo como resultado del absurdo social actual. ¿Qué datos y qué preguntas relevantes están dejando de lado los grupos dominantes y privilegiados de nuestras sociedades que podrían generar un cambio social? ¿Qué insights, qué ideas pertinentes están siendo desechadas o relegadas por estos grupos? ¿De qué manera los grupos sociales afectados por esta ceguera grupal están reclamando lo que los grupos dominantes dejan de lado? ¿En qué medida estos reclamos son

válidos? ¿Cómo se refleja esta tensión entre los grupos dominantes ciegos a ciertos elementos y los grupos dominados en el ámbito educativo?

Estas y otras preguntas son parte del análisis que debe estar presente tanto a nivel de las autoridades educativas para el replanteamiento continuo de las políticas públicas relativas a la educación, como en los diseñadores curriculares que deberían insertar de alguna manera estos debates en los planes de estudio, así como entre los educadores que deberían estar generando esta conciencia social en sus educadores de acuerdo a su nivel, edad, condición social y disciplina.

¿De qué manera está dominando a la sociedad en el mundo actual la visión del sentido común que absolutiza lo práctico, lo inmediato, lo utilitario por encima de la visión de largo plazo de los problemas y situaciones humanas y su análisis teórico adecuado? ¿Cómo se deteriora la vida social a partir de esta ceguera practicalista e inmediatista? ¿De qué manera el ser humano va siendo relegado por las demandas utilitarias y inmediatas? ¿De qué modo se afecta hoy al futuro mediante la destrucción de los ecosistemas por el interés de ganancia inmediata y la falta de visión de futuro? ¿Cómo se refleja esta ceguera del sentido común en el terreno de la educación? ¿De qué manera los currículos actuales están siendo reflejo de esta ceguera? ¿Cómo afecta este inmediatismo y pragmatismo ciego a la formación de los futuros ciudadanos? ¿Qué tipo de sociedad se está generando a partir de esta visión sesgada? ¿Qué síntomas del deterioro social generalizado se están manifestando en el ámbito educativo?⁵

La reversión del “ciclo amplio de decadencia” que se genera por esta ceguera generalizada es una tarea que corresponde al sistema educativo. Es el sistema educativo el encargado de encabezar la reforma del espíritu y la reforma del pensamiento que llevarán a la reforma de la vida. Sin embargo, como decía Gorostiaga, “la educación sigue siendo parte del problema y no es aún, parte de la solución”. Porque los sistemas educativos a nivel mundial están cayendo en la misma ceguera general del sentido común y se están volviendo sistemas que se orientan desde y hacia lo práctico y lo inmediato, que tienen una vida cultural cada vez más marginal e insignificante, que desplazan las humanidades en la formación de

5 En el momento que escribimos estas líneas acaba de ocurrir la tragedia de Virginia Tech donde un estudiante universitario asesinó a 32 personas entre estudiantes y profesores de esa universidad en los Estados Unidos. Este no es un hecho aislado, no se produce por situaciones únicamente particulares sino por toda una situación social y un deterioro cultural producto de este sesgo general de sentido común. ¿Qué tanto existe esta conciencia en quienes diseñan, dirigen y viven la educación, de la educación y para la educación?

todos los niveles para incluir cada vez más “asignaturas útiles”, “prácticas”, “técnicas” –computación, inglés, administración, etc.–

Es por ello que para construir una visión humanizante de lo social, la educación tiene que reformar su perspectiva e iniciar un trabajo sistemático, sostenido y muy creativo para revitalizar la cultura y las humanidades dentro de todos sus espacios y niveles, planes de estudio, políticas públicas, programas de formación docente, medios de difusión, etc. No se trata simplemente de un “retorno al pasado” en el que se vuelvan a insertar materias de humanidades en los planes de estudio, sino de una radical reformulación de las humanidades para lograr que tengan la vitalidad y la significatividad requerida para comunicar a los estudiantes del siglo XXI la riquísima y enorme herencia cultural que toda la humanidad ha ido construyendo a lo largo de los siglos. Además, esta comunicación de la herencia de la humanidad tendrá que hacerse de manera que los educandos puedan enriquecer su propia experiencia y “alimentarse de humanidad” para redescubrir elementos de sentido para sus propios proyectos de vida personales y de grupo, por lo que no se trata solamente de “aderezar” la formación con información que les brinde “cultura general”. Los enfoques problematizadores dentro de la didáctica contemporánea pueden ser herramientas muy pertinentes para aproximarse hacia el logro de este objetivo de primera importancia.

La revitalización de las humanidades puede llevar de manera natural a pasar, como afirma Morin, de “su relegación a su magnificación”, para convertirlas en elementos articuladores de toda la formación, que adquirirá así, un sentido humano integral y profundo. Esta magnificación debe acompañarse de una promoción dinámica y activa de la vida cultural dentro de los espacios educativos, de manera que el arte sea un componente natural e imprescindible del día a día de las instituciones educativas.

Todo ello tiene que llevar a un dinamismo de promoción y ejercicio pleno y responsable de la libertad de expresión de las ideas, de debate razonado y razonable, de acción comprometida con causas sociales de acuerdo a la naturaleza y nivel de cada institución educativa. La libertad constituye “el caldo de cultivo” que promueve el “calor cultural” necesario para el mantenimiento y desarrollo de una educación auténticamente humanizante y para la formación de ciudadanos verdaderamente participativos y responsables en sus tareas ciudadanas. Esta libertad conlleva la promoción de los derechos, pero también la promoción de las obligaciones que tiene todo ciudadano dentro de un sistema social democrático.

La democratización de la educación es otro elemento central del proceso de humanización de la visión educativa. Es imposible que la educa-

ción para lo social tenga un sustento humano y un sentido humanizante si se siguen conservando las estructuras institucionales rígidas, altamente centralizadas y jerárquicas que componen actualmente el sistema educativo. De manera que una educación para la democracia y una educación en democracia son indispensables para una humanización de la visión social de la educación. Educación para la democracia tanto en la inclusión de contenidos y ejes transversales que fomenten el conocimiento de lo que significa una sociedad democrática y el ejercicio de la democracia en la escuela o la universidad, como microcosmos sociales. Educación en democracia tanto en la organización y normatividad de las instituciones educativas como en los modelos de gestión directiva y de ejercicio de la docencia participativos, y en la búsqueda de comunidad de significados, que conviertan a las instituciones educativas en modelos alternativos de microsociedad que puedan servir de ejemplo a la sociedad en su conjunto. Estos modelos alternativos de microsociedad, no puede pretenderse que sean modelos de sociedad perfecta puesto que se caería nuevamente en la visión idealista utópica que se ha desechado por estar sustentada en la visión de perfección que es deshumanizante en sí misma. De manera que cuando decimos que las instituciones educativas se tienen que convertir en modelos alternativos de microsociedades democráticas, estamos diciendo que se deben estructurar a partir de la idea de que se trata, como en toda sociedad humana, de sociedades imperfectas que buscan su continuo mejoramiento a partir de la participación libre, creativa y corresponsable de todos sus miembros, puesto que se tiene una estructura organizacional que tiende a la alta complejidad, que facilita las probabilidades de que esta participación se pueda lograr.

Para lograr todo lo anterior, es necesario apuntar a la construcción progresiva de una “cosmópolis educativa” en la que exista un grupo relevante de educadores y directivos —y por contagio de su testimonio, también de educandos— que se guíen por la búsqueda honesta y abierta de lo que es más inteligente, más razonable y más responsable para el desarrollo educativo de sus comunidades e instituciones, por encima de sus intereses personales, gremiales o de clase. La cosmópolis, como afirma Lonergan, “no es una fuerza policiaca”, ni un modelo político, ni una utopía social, es un modo concreto y posible, imperfecto pero siempre en búsqueda de mayor autenticidad, de vivir el día a día del trabajo —en este caso del trabajo educativo—, con la apertura a la inteligencia, a la verdad y al valor, con visión “profundamente práctica renunciando a lo que se considera que es lo práctico”, es decir, con mirada de futuro y ejercicio de libertad vertical, para buscar y encontrar siempre “puntos de vista superiores” que orienten

a la educación hacia el logro más pleno de la humanización de los sujetos que en ella participan y del entorno al que la institución educativa sirve.

Es imposible construir la cosmópolis educativa por decreto o a través de un programa de formación docente, es necesario para lograrla, una verdadera y profunda trans-formación intelectual, moral y espiritual de los educadores. Lo anterior significa promover procesos a través de los cuales cada uno de ellos vaya descubriendo y combatiendo el conceptualismo que existe en su propia formación y ejercicio para abrirse a la búsqueda de inteligencia y reflexión crítica; que vaya también descubriendo el moralismo en que ha sido educado y el modo en que este moralismo se refleja en su práctica; que descubra finalmente, el dogmatismo en la visión de la existencia en que puede haber crecido y la forma en que este dogmatismo se manifiesta en su propio quehacer, para abrirse a la búsqueda de sentido para la vida a partir del planteamiento de todas las preguntas relevantes que esta búsqueda exige.

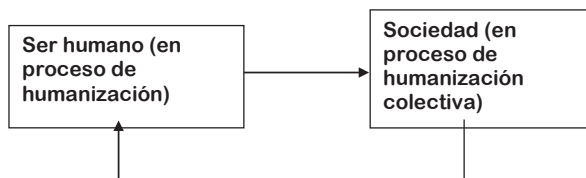
Esta triple trans-formación deberá llevar a los actores de la educación a trascender las visiones nacionalistas cerradas y dogmáticas que responden más a una indoctrinación ideológica que a una auténtica educación como agentes educadores, para abrirse a la visión de su ser “individuo-sociedad-especie” y a partir de esta apertura, generar una conciencia y un compromiso con el “destino común” de la humanidad y una visión de Tierra-Patria que está por debajo –sustento- y por encima –trasciende- de toda visión legítima de identidad nacional.

De esta manera, los educadores apuntarían a generar procesos en los que los educandos se formen en una conciencia nacional sana y abierta que se inserta en una conciencia planetaria amplia y comprometida que los involucre en una búsqueda común que requerirá del aprendizaje del diálogo, de la tolerancia y del respeto a todos los seres humanos, por más distinta que nos parezca su manera concreta de ser humanos.

La humanización de la visión social de la educación tiene en los elementos anteriores sus motores y sus anclas, es decir, los elementos que pueden dinamizar la búsqueda de una sociedad-mundo a partir de una educación diferente, y al mismo tiempo los sustentos que atan a esta visión a la realidad terrenal concreta e impiden que se desvíe hacia visiones utópicas irrealizables que generan frustración, pesimismo e inmovilidad.

El ser humano en su búsqueda de humanización es el sustento que genera y es generado por la sociedad. El ser humano en su búsqueda de humanización es el horizonte que debe tener como objetivo todo proceso social, así como la sociedad en su proceso de búsqueda de humanización colectiva es el horizonte que debe tener como objetivo todo proceso hu-

mano. Esta es la clave para entender y emprender la humanización de la visión social de la educación que se requiere para la construcción de una sociedad-mundo.



4.4. Hacia la transformación de la dialógica Prácticas-estructuras- cultura desde el cambio en la visión social de la educación.

El cambio en la visión social de la educación tiene que irse operativizando en los tres niveles de la “estructura cooperativa de la trans-formación educativa”, es decir, cambiando las prácticas educativas, la organización educativa y las estructuras educativas, y la cultura educativa. Solamente a través de la operativización simultánea de este cambio de visión en los tres niveles, se podrá tener probabilidad de que ocurra una trans-formación real de la educación en el aspecto social y por consiguiente, un cambio social desde la educación.

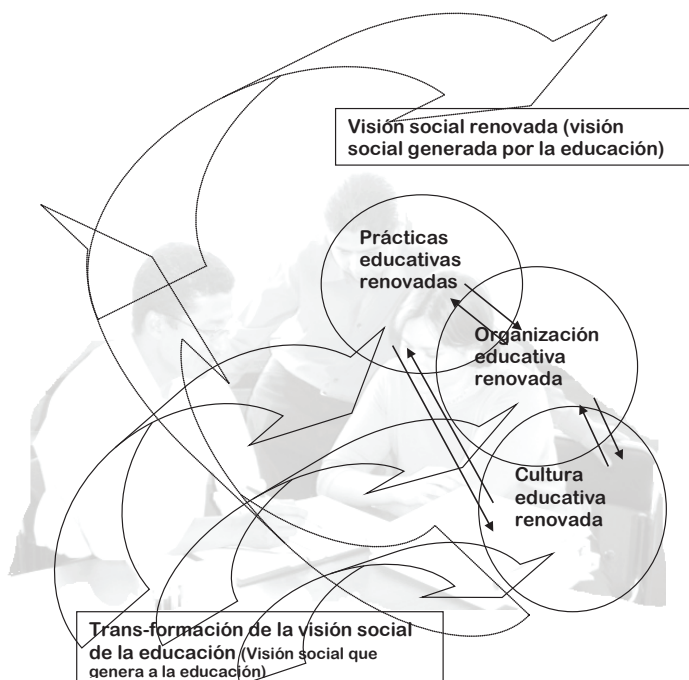
Toda educación genera la sociedad que la genera, así que un cambio en la visión social de la educación que produzca la trans-formación necesaria en el sistema educativo, incidirá en crear las condiciones para la probabilidad emergente de un cambio en la sociedad a través de la educación, de la misma manera que un cambio en la sociedad incidirá en una probabilidad emergente de cambio en la educación.

Prácticas educativas renovadas y renovadoras serían el resultado de un cambio en la visión social de la educación. Prácticas que se realicen en condiciones de libertad y democracia y que generen una conciencia ciudadana democrática y un ejercicio comprometido de la libertad de los educandos hacia un proyecto de vida que se oriente hacia el bienestar social.

De la misma manera, una nueva organización educativa, una organización dinámica y orientada desde y hacia el desarrollo de los sujetos que la componen, una organización con instituciones democráticas y participativas sería el resultado de este cambio en la visión social de la educación.

Finalmente, un cambio cultural, es decir, una cultura educativa renovada, con nuevos significados y valores compartidos, orientados hacia la

construcción de una sociedad mejor, sería el producto de este cambio en la visión social de la educación.



4.4.1. *Trans-formación de las prácticas educativas a partir del cambio en la visión social de la educación.*

“Désele al estudiante una preparación, un desarrollo de su poder asimilativo, de su habilidad para moverse. Los grandes hombres de hoy no son especialistas; están en movimiento.”
(LONERGAN, 1998; p. 289)

El cambio en la visión social de la educación tiene que producir cambios radicales en las prácticas educativas cotidianas. Si se busca contribuir a la construcción de una sociedad-mundo en un tiempo marcado por la incertidumbre, el sentido profundo de este cambio tiene que ser hacia el desarrollo de una “capacidad para moverse” en el mundo y para “mover al mundo” hacia su trans-formación progresiva. Lonergan habla de este de-

sarrollo de la capacidad asimilativa –en los términos en que Piaget plantea la asimilación–, como el objetivo de una educación general, que desde su punto de vista, tiene que ser el objetivo central de la educación básica y media. Mediante este desarrollo, se capacitará al estudiante para comprender y manejar distintos lenguajes y códigos de comunicación y procesamiento de información, desarrollando sus habilidades cognitivas en preparación para la especialización que ocurrirá en los niveles superiores.

Esta visión sigue siendo vigente y sigue por desgracia sin operativizarse en muchos países, sobre todo en esta época de hiperespecialización a la que presiona el modelo tecnocrático y de competencia por los estudiantes a la que orilla el modelo de mercado en que la educación es una mercancía más. En el ámbito de la visión social, la realización de esta educación general es importantísima puesto que prepararía al educando para poder establecer relaciones comprensivas con personas de distintos bagajes culturales, lenguas, costumbres y valores, es decir, prepararía al estudiante para poder “moverse” en una sociedad plural, característica de la globalización.

Pero además de esta educación general que debería irse instrumentando en los primeros niveles de enseñanza, el desarrollo de la capacidad “para moverse” debería seguir siendo el sustrato en el que se mueva la educación especializada y especializante de los niveles superiores. Aún en la formación especializante, debería seguir presente el objetivo de desarrollo de la capacidad de asimilación y de la capacidad de movimiento para articular los lenguajes y métodos de distintas disciplinas en el planteamiento de problemas complejos.

A partir de este cambio de orientación de las prácticas educativas, tendría que generarse también un cambio en los procedimientos y contenidos de estas para adecuarlas a la necesidad de complejización y humanización de la visión social que genera la educación.

Una primera característica del cambio en las prácticas es que la estructuración de la relación pedagógica tendría que someterse a un proceso de democratización real y progresiva que hiciera que la comunicación fuese mucho más horizontal sin perderse la función esencial de docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Procesos de aprendizaje participativo, abiertos a la libre expresión, a la consideración de las ideas de todos como parte del proceso de construcción del conocimiento serían los propios de una educación para una sociedad-mundo.

En este proceso, el docente tendría que poner atención no solamente al proceso de aprendizaje de los contenidos propios de la disciplina sino también al proceso grupal, de tal manera que el devenir de un curso pu-

diera ser una oportunidad de desarrollo progresivo de una comunidad de experiencias, ideas, juicios y significados, es decir, que el proceso grupal, que en principio es construido de manera artificial y formal apuntaría hacia la edificación de comunidades humanas más o menos auténticas. En esta línea, la formación docente tendría que contemplar mucho más seriamente la dinámica grupal, no como la enseñanza de técnicas para hacer más atractiva la clase sino como formación para la sensibilidad, comprensión y liderazgo de los procesos grupales hacia el logro progresivo de comunidad, a partir de la comprensión de lo que es un grupo educativo, sus características y etapas, los liderazgos, los conflictos, las modalidades de orientación de los distintos grupos, etc.

Además de esta visión comunitaria del grupo educativo, los educadores tendrían que incorporar a sus cursos una visión social humanizante y compleja, de tal manera que se analizara en la planeación del proceso global y de cada sesión, la manera de insertar la dimensión social con visión trans-formadora en cada una de las distintas disciplinas. Existen múltiples estrategias para lograr esta inserción de lo social: las preguntas que pueden hacerse dentro de un tema, los ejemplos que explicitan los contenidos, los ejercicios que se realizan para reforzar el aprendizaje de un tema, el tipo de instrumentos de evaluación que se aplican, etc. Todos estos medios pueden orientarse hacia la inclusión de una visión social trans-formadora en cada asignatura.

Las aulas tendrían que ser ejemplo de organizaciones tendientes a la alta complejidad, es decir, tendrían que ser procesos en los que determinados elementos como la conducción general, la evaluación final, la responsabilidad de acreditación, etc. estuviesen centralizados en el docente, pero en los que había otros elementos policéntricos, es decir, que tuvieran centralidad en varios estudiantes –la organización y presentación de determinados temas por ejemplo– y otros fueran acéntricos, es decir, no centrados en alguien en especial –la responsabilidad para el mantenimiento del interés y de la disciplina del curso, por ejemplo–.

De la misma manera, se tendría que orientar la jerarquía del docente de manera que fuese menos centrada en el control y más en la distribución de funciones. Además de esto, tendría que haber poliarquía en algunos elementos e incluso anarquía sana en algunos otros momentos del curso.

En cuanto a los campos de significación, tendría que darse un manejo adecuado de los contenidos y métodos, de manera que se pudiera promover la inter-retroacción del sentido común –las experiencias directas que tienen los estudiantes y sus conocimientos adquiridos en la práctica de la vida cotidiana– con la teoría –lo que las ciencias plantean como modo de

conocimiento y productos de conocimiento- y también, como elemento articulador y de enfoque hacia lo humano, del campo de la interioridad –la relación del sujeto consigo mismo, con su propia experiencia consciente-.

El aprendizaje puede volverse más significativo si se orienta de esta manera y la conciencia social puede promoverse de manera más efectiva si parte de la experiencia directa de los educandos como sujetos que participan de la vida de una comunidad, se enriquece con el manejo y aprendizaje de marcos de análisis social y se integra adecuadamente con un sentido de humanización a través de la reflexión filosófica.

Trans-formación de las prácticas educativas a partir del cambio en la visión social de la educación

PRÁCTICAS EDUCATIVAS:

- Democráticas
- Orientadas a la construcción de comunidad a partir de la intersubjetividad espontánea
- Con visión de trans-formación social
- Centralizadas-descentralizadas-policentralizadas
- Jerárquicas-poliárquicas-anárquicas
- Inter-retroacción del sentido común, la teoría y la interioridad

4.4.2. Trans-formación de la organización educativa a partir del cambio en la visión social de la educación.

“...y la educación tiene que resultar eficaz antes de poder exorcizar el riesgo de que unos aventureros asciendan al poder mediante una sagaz lucubración de mitos”.
(LONERGAN, 1999; p. 632)

Una organización educativa puede contribuir a la ascensión o el mantenimiento en el poder de un grupo “de aventureros” que crean “mitos” que

se imponen como verdades absolutas. Así han nacido y funcionado los totalitarismos en la historia. Es por ello que resulta indispensable el cambio en el nivel estructural de la educación para hacer efectivo el cambio de visión social de la educación.

Este cambio tiene que permear todos los ciclos de esquemas de recurrencia que mantienen operando el sistema, es decir, que hacen posible ese “flujo de educaciones” de manera sistemática y persistente hacia todos o casi todos los miembros de una sociedad.

El cambio en estos ciclos de esquemas de recurrencia tiene que ver sin duda en un alto grado con el cambio en la forma de estructuración y funcionamiento de las instituciones educativas. El cambio fundamental tiene que ir en la línea ya descrita de un proceso que marque la tendencia de la baja hacia la alta complejidad. Organizaciones más democráticas, menos centralizadas, menos jerárquicas son necesarias para renovar el sistema educativo hacia la construcción de una sociedad-mundo.

De poco serviría que los procesos que ocurren en las aulas entre docentes y alumnos se democratizaran si la organización institucional no se democratiza. Esta democratización abarca por supuesto la escuela o universidad, pero también el nivel de organización gubernamental de la educación y la estructura gremial que se institucionaliza mediante sindicatos o uniones de trabajadores de la educación.

En todos estos campos de organización educativa en general se cuenta con organizaciones excesivamente centralizadas, excesivamente jerárquicas y muy poco democráticas. Así como la autoridad del docente en el aula es prácticamente absoluta e incuestionable, del mismo modo lo es la del director escolar o el rector universitario, la del director general, subsecretario o secretario de Educación, la del líder sindical en turno. Así como los procesos del aula se encuentran centrados excesivamente en el docente, así la conducción institucional está excesivamente centralizada en el director, la organización sistémica en el secretario y la organización gremial en el líder o secretario general.

Es necesario construir procesos de democratización en todos estos campos, procesos que permitan la libre expresión de las ideas, las relaciones horizontales y la comunicación abierta y multidireccional, la rendición de cuentas y la transparencia, la corresponsabilidad y la participación.

En este proceso juega un papel muy importante la reorientación y debilitamiento de las jerarquías que en la educación resultan casi monárquicas. Eliminar la jerarquía que se centra en el control para suplirla por una jerarquía más abierta, suave y flexible que se centra en los niveles de funciones, compartir en poliarquía algunos procesos y permitir cierto

grado de anarquía creativa en la organización, apuntará hacia la construcción de alta complejidad que es indispensable para la trans-formación de la organización educativa.

En una organización educativa renovada, la autoridad recuperaría su sentido y orientación hacia el crecimiento de las personas y no hacia el ejercicio ciego del poder y el liderazgo se reorientaría, del cumplimiento de la normatividad acríticamente, hacia la construcción progresiva de comunidades educativas, es decir, hacia la construcción de una significación en común entre todos los miembros de la institución.

Una comunidad que comparte significados y valores, tendría la fuerza de articularse de manera solidaria y constructiva con la sociedad a la que presta su servicio educativo. La educación genera conciencia social no solamente mediante lo que se enseña en el aula sino a través del modo en que la misma institución educativa se inserta y relaciona con la sociedad en la que está inmersa. Una relación de servicio y aporte al cambio hacia la construcción de un auténtico bien de orden sería muestra del cambio real en la visión social de la educación y sería además productora de un cambio social desde la educación.

Otro aspecto de la organización educativa es el currículo. Como hemos señalado ya, el currículo tendría que incorporar una revitalización y “magnificación de las humanidades” y la construcción de una intensa y fructífera vida cultural dentro de la vida de la institución educativa. Este nuevo currículo tendría que estar pensado desde una visión social humanizante y compleja y aportar elementos de formación social en esa línea de manera transversal, apuntando hacia la formación de una “solidaridad bien informada”⁶ en todos los educandos.

Este currículo renovado tendría que tener una alta carga de formación ciudadana acorde al nivel y especialidad. Una formación básica para la ciudadanía democrática es indispensable como línea en todo currículo que apunte hacia la trans-formación social a través de la educación.

Finalmente, la estructuración misma del currículo tendría que ser de alta complejidad, es decir, una estructura flexible, dinámica, abierta, policéntrica, que permitiera que el educando fuese participando en la construcción de su propia trayectoria escolar con la ayuda de los educandos-asesores y de acuerdo al nivel en que se encuentre.

6 Este término está tomado de Peter Hans Kolvenbach, en su discurso en la universidad de Santa Clara, California.

Trans-formación de la organización educativa a partir del cambio en la visión social de la educación.

Organización educativa:

- Tiende a la alta complejidad
- Democrática
- Céntrica-policéntrica-acéntrica
- Jerarquía-poliarquía-anarquía
- Orientada hacia la construcción de comunidad: significación en común
- Orientada al crecimiento de las personas
- Con inserción colaborativa en la comunidad en la que se encuentra
- Con visión social de trans-formación

Curriculum:

- Revitalización de las humanidades
- Alta complejidad
- Con visión social transversalmente pensada
- Con alta carga de formación de ciudadanía (planetaria)
- Solidaridad bien informada

4.4.3. Trans-formación de la cultura educativa a partir del cambio en la visión social de la educación.

“Y en la medida en que crece el número de los llevados por la corriente, de los conformistas...son atraídos los tipos complementarios que tienen la voluntad de poder, los ingenieros sociales, los persuasores ocultos, que dominan a las masas llevadas por la corriente, y las dominan de tal manera que nada tiene que ver con su inteligencia, su racionalidad, su libertad o responsabilidad”.
(LONERGAN, 1998; p. 83)

La modificación de las prácticas educativas y de las estructuras de organización de lo educativo, como hemos visto, no pueden ser posibles ni duraderas sin la modificación de la cultura educativa, esto es, del conjunto de significaciones y valoraciones que determinan los modos concretos en que se vive lo educativo. De esta manera, si no existe una clara consciencia de los diferentes actores y grupos que participan en el proceso educativo acerca de los fines más pertinentes, de los objetivos más adecuados, de los métodos y los procedimientos mejores para conducir este proceso de formación de los futuros ciudadanos, si existe solamente un grupo de

gente que se deja llevar por la corriente de lo que otros diseñan, deciden, organizan, ordenan, entonces no podrá haber un cambio social a partir de la educación.

Es necesario pues, que exista una trans-formación del “espíritu” de los educadores, de los administradores de la educación, de los educandos y de los padres de familia de los educandos. Es necesario regenerar los significados y valores que estos actores tienen sobre lo que debe ser la educación en lo referente a la sociedad, porque estos significados y valores son los que determinan su manera de comportarse y de percibir el proceso educativo en marcha.

Es necesario entonces tender hacia una cultura educativa renovada, con una nueva mirada social fresca, vital y significativa, que invite a la cooperación para la construcción de una mejor sociedad asumiendo los riesgos, los retos y las limitaciones de esta tarea, pero esgrimiendo la esperanza y la convicción de que este cambio es posible.

Para fomentar una cultura que sintonice con la nueva mirada social compleja y humanizante, se tiene que iniciar con la construcción progresiva de ambientes incluyentes y dinamizadores de la participación comunitaria. Ambientes que estimulen la creatividad y que inviten a la generación de nuevas ideas, a partir de la consideración seria y sistemática de todas las propuestas que se generen para el mejoramiento de la educación.

Para renovar esta cultura y construir estos ambientes, se requiere de un cambio sustancial en el discurso educativo referente a lo social, que se encuentra en gran medida atrapado entre el círculo vicioso idealismo utópico-pesimismo pseudocrítico y la resignación pragmática de la imposición del modelo tencocrático modernizador. Nuevos discursos que asuman la complejidad del cambio social pero enfatizen su urgencia, que no rehúyan al planteamiento de los problemas y riesgos a enfrentar pero que inviten a la esperanza razonable mediante la búsqueda de “un mundo mejor”, renunciando explícitamente “al mejor de los mundos” que es imposible de construir, pero rechazando también enfáticamente la actitud de que “no se puede hacer nada” y que es mejor “aceptar las cosas tal como están”.

El discurso de la cultura educativa renovada tiene que ser reforzado por la re-construcción y creación de símbolos fuertes, profundos, significativos y esperanzadores que realmente muevan los sentimientos de la comunidad educativa y puedan generar una fuerza positiva, remoralizadora, respecto a la búsqueda de cambio social en medio de la desmoralización y la apatía vigentes en las que parece que todos asumen la actitud de “dejarse llevar por la corriente”.

El arte tiene que renovar la comunicación de la herencia cultural de la sociedad en la que está inmersa la institución educativa, despojándose de las intenciones ideologizantes y moralizadoras que han caracterizado su inclusión en los ambientes y procesos educativos. La presentación del arte en su sentido abierto a la interpretación, con toda su riqueza y profundidad, tratando de generar una sensibilidad y apertura a recibir este mensaje y a sentir el orgullo de pertenecer a una sociedad y a una especie capaz de producir belleza y comunicar significados de tanta riqueza y profundidad, es una tarea central para la renovación de la cultura educativa que regenere el tejido social.

Un vehículo central de significación para una nueva cultura educativa es sin duda el significado personificado, es decir, el que en las comunidades escolares y universitarias existan personas que con su testimonio de coherencia respecto de su participación ciudadana y su compromiso social, se vuelvan significado para los educandos y para toda la comunidad. El apoyo y la exaltación de estos testimonios por parte de las autoridades educativas resulta fundamental para evidenciar que se valora este modo de ser humano en sociedad por encima de los muchos ejemplos de superficialidad e individualismo egoísta.

En una cultura educativa renovada tiene que evidenciarse también el valor central que tiene la construcción de comunidad, el compartir experiencias, ideas, juicios sobre la realidad, valores y significados que cohesionan a los individuos y producen un sentido hacia el mejoramiento permanente. Este sentido comunitario supone por supuesto la valoración de la libertad de expresión, debate y acción, que son indispensables para lograr esta comunidad de significados de manera progresiva y siempre provisional.

La nueva cultura educativa tiene que ser una cultura que valore altamente la solidaridad –en lugar de verla como ineficiente pérdida de tiempo y esfuerzo inútil–, la compasión –que paradójicamente produce felicidad y no genera sufrimientos adicionales–, la responsabilidad social –que genera realización personal–, y por supuesto, las “fuerzas vivas” re-generadoras de la fraternidad y el amor. El cultivo de la fraternidad y el amor en su sentido más profundo y complejo, más allá de la sensiblería simplista o la mera exaltación de los afectos, es el pilar sobre el cual se puede construir una nueva cultura educativa que genere un cambio social real a partir de la incidencia de la educación. Porque finalmente la fraternidad y el amor son las fuerzas que sostienen todo esfuerzo social de mejoramiento, todo trabajo hacia la construcción de un auténtico bien de

orden, toda esperanza hacia la constitución de una sociedad-mundo que pueda “salvar a la humanidad, realizándola”.

Esta salvación de la humanidad, esta construcción de una sociedad humana y humanizante, de una sociedad-mundo basada en la conciencia de Tierra-Patria, no es altamente probable. Todo lo contrario, parecería que la mayor probabilidad apunta hacia la autodegradación y hacia la autodestrucción de la especie humana en el planeta. Sin embargo, hay que recordar que como afirma Morin, existen principios para la esperanza en la desesperanza, que los mayores desarrollos positivos de la vida y de la humanidad han surgido en condiciones en que eran altamente improbables, que donde aumentan las condiciones de destrucción, aumentan también las herramientas de “salvataje”, que si la misión es imposible, “resulta aún más imposible la dimisión” en esta tarea de continuar el proceso de hominización mediante la humanización y que, finalmente, “nada es seguro, tampoco lo peor”.

De manera que los educadores, como profesionales de la esperanza, tenemos que apuntar a esta transformación de las prácticas educativas, de la organización educativa y de la cultura educativa para generar una nueva sociedad más humana que genere, una nueva y más humana educación.

Transformación de la cultura educativa a partir del cambio en la visión social de la educación.

Cultura educativa:

- Con ambientes incluyentes
- Con discurso social complejo y humanizante
- Con símbolos de identidad y cohesión social fuertes y significativos
- Con arte que refleja y forma en la herencia cultural de la sociedad en la que se vive
- Con personas que son testimonio de compromiso social y participación ciudadana
- Con alta valoración de la solidaridad, la responsabilidad, la fraternidad y el amor.
- Con alta valoración y significado de comunidad educativa
- Libertad de expresión, debate y acción

**EDUCACIÓN HUMANISTA
UNA NUEVA VISIÓN HUMANISTA DE
LA EDUCACIÓN DESDE LA APORTACIÓN
DE BERNARD LONERGAN Y EDGAR MORIN,**

se terminó de editar el 4 de abril de 2025, en Grupo Editorial Biblioteca, S.A. de C.V., ubicado en Manantiales 29, Colonia Chapultepec, Cuernavaca, Morelos, C.P. 62450. En su composición se utilizó la familia tipográfica Junicode en 10.5 puntos para el cuerpo de texto y Lato en 14 y 12 puntos para los titulares.