

Educación: ilustración y emancipación responsable

Education: Enlightenment and Responsible Emancipation

Francisco Sierra Gutiérrez

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA, COLOMBIA

sierra1953@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5926-7971>

Con pasos inciertos en medio de las consecuencias imprevisibles que va dejando la irrupción del acontecimiento pandémico, la certidumbre del calentamiento global, la inhumana invasión de Rusia a Ucrania y la expansión del dominio de la OTAN, la revolución digital, los impactos del colonialismo actual en la salud pública, en la economía, en las relaciones internacionales, en la educación y en las culturas, a nivel local, regional y global, creo pertinente indagar —una vez más, pero con una significación muy diferente—, por cómo concebir la problemática de la educación en estos escenarios complejos, densos y volátiles de hoy.

Las tensiones y conflictos propios de los tiempos, a través de todas las generaciones, desafían los ya muy complejos procesos educativos desde la crianza hasta el morir dignamente, el manejo del duelo y una honrosa memoria en los descendientes. A la par de la socialización y la aculturación, los procesos educativos no sólo han sido responsables de aportar orientación y dirección al insaciable deseo de vivir, de ser, de actuar de los seres humanos, sino que han contribuido a configurar significados y valores amigables con su existencia y con su entorno. Los procesos educativos han sido indispensables para contrarrestar, así sea provisionalmente, tanto la incertidumbre y la angustia originaria de tener que existir en un cosmos siempre extraño, desconocido, no inmediatamente hospitalario, como el mie-

do y la desconfianza entre los seres humanos, generando situaciones y acciones cotidianas de confianza, familiaridad, cierta estabilidad y seguridad (Bégout, 2005).

En no menor medida, los procesos educativos han planteado nuevas exigencias imposterables a los individuos, a sus culturas, historias y formas de vida, y han dado lugar a nuevas situaciones y a acontecimientos insospechados. Sus contribuciones son innegables en la construcción, conservación y transformación de personas, valores, normas, instituciones, culturas y espiritualidades de los grupos humanos; en la búsqueda y el despliegue de saberes, prácticas, conocimientos, técnicas, modos de hacer las cosas; en la comunicación, traducción, interpretación y recepción activa de ricos legados históricos entre generaciones; en la transformación material efectiva del entorno humano y no humano. Indudablemente, los procesos educativos han contribuido decisivamente en proporcionarnos una existencia histórica en algún modo civilizada, digna y libre.

Con el fin de discernir la problemática de la responsabilidad de la educación hoy, considero que, además de evaluar la conectividad digital en la labor educativa impulsada recientemente, es preciso construir con los lectores posibles respuestas a tres preguntas relevantes: 1) ¿en qué consiste o ha consistido la insustituible intervención de la educación en la humanidad y por qué se la demanda todavía?, 2) ¿qué puede brindar la educación en medio de la heterogeneidad cambiante de información, conocimientos, saberes, aprendizajes, prácticas, artes, modos de hacer y de vivir en el mundo de hoy?, y 3) ¿cuál es la responsabilidad de la educación hoy?

Para empezar, consideremos la pregunta:

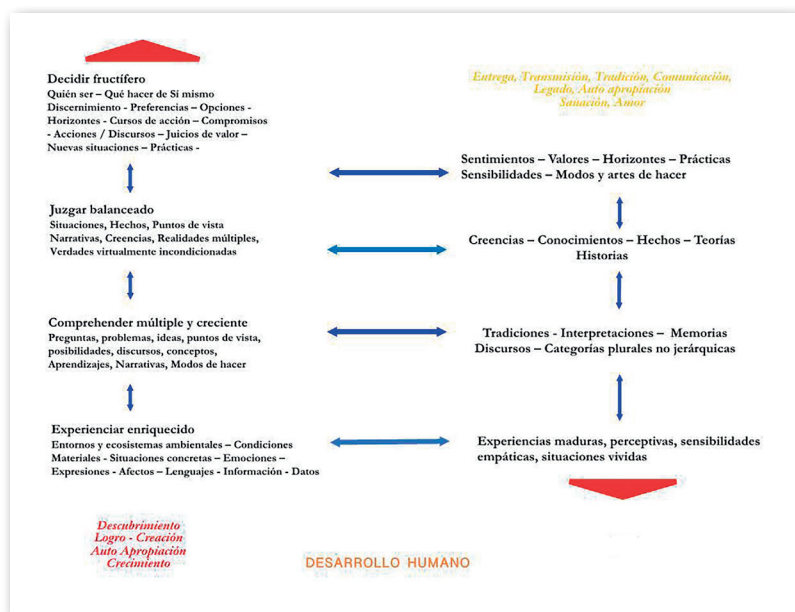
1) ¿En qué consiste o ha consistido la insustituible intervención de la educación en la humanidad y por qué se necesita de ella todavía?

Una forma de comprender la especificidad de la acción educativa en el florecimiento integral del acontecimiento humano en esta tierra puede hacerse valiéndonos, en primer lugar, de la mediación de una imagen de dos vectores: uno ascendente y otro descendente, y de sus interrelaciones; y, en segundo lugar, señalando la labor indeclinable

de la educación en la distinción, fundamentación e integración de cuatro grandes campos de la significación y la valoración humanas.

La figura 1 resume el vector ascendente del descubrimiento, la creación, el logro, la autoapropiación personal de nuestras operaciones y capacidades; el vector descendente de la entrega, transmisión, comunicación del legado de la tradición, de la sanación y del amor que una generación anterior o presente hace a la siguiente, así como sus interrelaciones.

■ Figura 1. Descubrimiento y Legado



Fuente: elaboración propia a partir de Crowe (1985) y Lonergan (1985).

Cabe anotar, además del significado de la figura, que el camino ascendente es frágil, no es continuo ni lineal; la construcción de la subjetividad y la configuración de una personalidad propia conlleva esfuerzos, perseverancia, estancamientos, hallazgos, errores, desilusiones, retrocesos y complejos procesos dialécticos inconscientes. El egoísmo individual sumado a los intereses grupales y al absolutismo del sentido común, irrumpen y atemperan el gozo de los logros.

El camino descendente tampoco está libre de aberraciones individuales, grupales y generales:

El maestro puede ser por lo menos un creyente. Puede transmitir entusiasmo. Puede enseñar las formulaciones aceptadas. Puede persuadir. Pero, si nunca realmente comprendió y no es capaz de dar a los otros la comprensión de la que él mismo carece, entonces sólo por accidente sus alumnos llegarán a apropiarse de la razonabilidad que hay en la tradición, y sólo por esos accidentes, o por la gracia divina, una tradición que ha decaído se podrá renovar (Lonergan, 1985, p. 181).

La impostura, la hegemonía, la dominación del legado pueden bloquear al vector creativo, tanto como el odio, el resentimiento, la idolatría o la exaltación desmedida de la historia vivida. La inautenticidad se aferra a la vana ilusión de haber logrado una estabilidad definitiva y se atiene a la simple repetición de una herencia devaluada y corrupta. Las culturas, los estados, los gobiernos, las instituciones, las familias, los grupos, se hacen tradicionalistas y excluyen, disciplinan, colonizan, invisibilizan o eliminan a las mentes abiertas, creativas, resistentes, innovadoras y a sus movimientos revolucionarios.

Ambos vectores se reclaman. No puede haber legado ni entrega ni herencia amorosa sin responder a las demandas de los procesos creativos, sin su indispensable labor de recepción y apropiación crítica, encarnada y situada de los legados. Asimismo, la experiencia existencial del vector creativo puede corromperse y distorsionarse por sus sesgos si no entabla diálogo con el vector curativo, con una tradición consolidada pero crítica y abierta al encuentro intergeneracional.

Por otra parte, la educación en Occidente ha sido decisiva en la distinción, fundamentación e integración de cuatro grandes campos de la significación y la valoración humanas: i) el campo del sentido común y la vida cotidiana; ii) el campo de las ciencias, disciplinas y las teorías; iii) el campo de la metodología de los desarrollos y, iv) el campo de la trascendencia, de la espiritualidad. Esta compleja labor ha sido necesariamente educativa en la búsqueda de orientación y dirección de nuestra historia (Doran, 1993).

i) El campo del sentido común y la vida cotidiana. Aquí reverberan múltiples tensiones entre los más variados territorios de las vidas cotidianas. Aquí suceden los procesos espontáneos y autocorrectivos de aprendizaje propios del trabajo, la cooperación humana y la lucha por su supervivencia; de las acciones comunicativas y las mediaciones de los diversos lenguajes y expresiones humanas; de los distintos modos de tomar decisiones y hacer uso legítimo de la autoridad y el poder. En este ámbito emerge y se desenvuelve la espontaneidad de la vida grupal, las creencias, las costumbres que producen saberes, prácticas, culturas diferentes en tiempo y lugar. En este dominio, el polimorfismo de la conciencia humana (Walmsley, 2008) logra articularse variadamente en configuraciones espontáneas de tipo biológico, corporal, inconsciente, lúdico, estético, artístico, dramático, cultural, intelectual, místico, espiritual, religioso, con sus expresiones densas, mixtas, indiferenciadas, ancestrales o recientes. En el campo de la vida cotidiana y del sentido común se produce y transforma el mundo con la acción de la inteligencia práctica y recursiva de los seres humanos objetivada en los complejos sistemas tecnológicos, económicos y en organizaciones políticas. Tal despliegue de la inteligencia práctica y de sus instituciones se encuentra en tensión (no siempre productiva sino contradictoria) con la energía de la intersubjetividad espontánea propia del mundo de la vida (Lonerger, 1999 y 1985).

ii) El campo de la teoría, de las diferentes ciencias, estudios y disciplinas. Aquí emergen las diferentes lógicas, esquemas conceptuales, discursos teóricos y filosofías; los vocabularios técnicos y especializados; las realidades y los dispositivos de la inteligencia artificial, la revolución digital; las problemáticas de la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad y las ciencias de la complejidad; los diversos estudios ambientales, rurales, sociales, de género, políticos y culturales. Las ciencias empírico-analíticas, las histórico-hermenéuticas y las ciencias sociales críticas (Habermas, 1984; Lonerger, 1985). Este ámbito tampoco está libre de tensiones y conflictos experimentales, epistemológicos, ontológicos e institucionales.

iii) El campo de la metodología de los desarrollos. Las distintas revoluciones científicas (siglos XVI y XIX) han dado lugar a la subdivisión y a la super especialización. Las ciencias contemporáneas se distinguen más por sus métodos que por sus campos de datos o sus

resultados y no siempre han seguido los procedimientos básicos de las ciencias empírico-analíticas, sino que han buscado la concreción de las disciplinas histórico-hermenéuticas, los estudios locales, la dialéctica de los métodos. La preocupación por la *praxis* histórica lleva a tomar una decisión por una meta metodológica (especialidades funcionales) en la que las investigaciones empíricas se muevan de abajo hacia arriba y la *praxis* de arriba hacia abajo, para entablar en esta forma un diálogo permanente entre ellas y con las dinámicas propias de las matrices culturales (Lonergan, 1985 y 1988; Sierra, 2020). Este ámbito no está exento de luchas por la jerarquía y por la diferenciación.

iv) Finalmente, existe *el campo de la trascendencia, de la espiritualidad*, con su apertura a lo infinitamente Otro mediante sus imaginarios, símbolos, creencias, ritualidades, prácticas espirituales, místicas, religiosas. Este campo también se halla en tensiones internas y externas que lo integran, lo desintegran y lo reconfiguran de manera permanente.

Ahora bien, no sólo en el interior de estos campos sino en sus interrelaciones se presenta ambigüedad y conflicto. El campo i) puede considerarse como el abanderado de la acción o del crecimiento económico ilimitado y desde allí puede entrar a cuestionar la inoperancia de los demás campos. A su vez, el ámbito ii) se puede encerrar en sus debates teóricos y conceptuales para instaurar con arrogancia su superioridad frente a los demás dominios por desconocer sus descubrimientos, autores y teorías. En el campo iii) sigue vigente la hegemonía del así llamado “método científico”, la neutralidad valorativa, la exactitud cuantitativa y experimental, desconociendo los abordajes locales, ancestrales, cualitativos, estéticos, hermenéuticos, dialécticos, históricos. No se favorece la interdependencia de los métodos; se demerita la acción cotidiana efectiva y se cierra todo paso a Dios. Finalmente, la trascendencia y la espiritualidad del campo iv) pueden seguir presentando tentaciones fundamentalistas y condenas de todos los demás campos como obstáculos deliberados a una única salvación.

Así que, por su celoso cuidado en la interdependencia de los dos vectores constitutivos del florecimiento humano integral, como por la distinción, fundamentación y esfuerzo de interrelación equitati-

va entre los diferentes campos de la significación mencionados, la educación es y será irremplazable, indelegable, jamás reducible a los ritmos y normas de los procesos cósmicos, biológicos, económicos, algorítmicos, administrativos y políticos de la actualidad. La educación nos sigue planteando la pregunta socrática de “¿cómo debemos vivir?” y, en la búsqueda histórica de su respuesta, seguirá siendo “Maestra de la vida” (Cicerón).

¿QUÉ ESPERAMOS DE LA EDUCACIÓN HOY?

La educación siempre ha afrontado enormes desafíos. No por antiguos caduca su vigencia, ni por nuevos que sean deben acaparar todo nuestro interés. Son retos muy complejos, difíciles y lentos de resolver. La actualización de docentes, el cubrimiento desde la más temprana infancia hasta la preparación para la muerte, el acceso gratuito público y la baja cobertura de la educación formal en la población juvenil de diferentes contextos sociales, la prevención de su alta deserción, la calidad nacional e internacional, la inequidad de la calidad y las oportunidades entre regiones, entre varios grupos, entre lo rural y lo urbano, entre la educación pública y la privada, entre otros, son desafíos cuya comprensión y resolución no se da de la noche a la mañana (Wasserman, 2022).

Sin pretender una lista completa imposible, hoy esperamos de la educación:

- Que rompa con las formas rígidas, esencialistas, dualistas, ideológicamente universales, no innovadoras, colonialistas, bancarias (Freire, 2005; Rancière, 2010), desentendidas de las capacidades humanas (Nussbaum, 2012), de sus contextos sociales o del trabajo, para que asuma formas más flexibles que acompañen los procesos históricos del florecimiento humano; que cree otros vínculos laborales no capitalistas que hagan emerger realidades sostenibles y sustentables.
- Que asuma críticamente las experiencias y aprendizajes originados por la irrupción de la pandemia Covid-19 y sus consecuencias actuales en la educación, apropiándose crítica y balanceadamente de la conectividad y la presencialidad encarnada.

- Que implemente la investigación y la enseñanza de una epistemología transdisciplinaria ambiental y rural para afrontar los límites del crecimiento humano y los desafíos del calentamiento global, la acumulación de desechos en los mares, la polución, el consumo excesivo, el extractivismo de materias primas, la contaminación de las aguas, el abandono y el desplazamiento forzado del campo.
- Que nos permita vivir y comprender las relaciones híbridas con la tierra, sus ecosistemas, con la vida en general, con los animales no humanos, con la disposición técnica, tecnológica, maquinaica e informática en que existimos (Deleuze y Guattari, 2010).
- Que ilumine críticamente nuestra historicidad presente en la que no sólo las ciudadanías inmediatamente afectadas, sino de todos los países y regiones del mundo, puedan ejercer una resistencia activa, solidaria e independiente frente a la polarización bélica que amenaza con la destrucción atómica de la humanidad, tanto por parte de la invasión rusa a Ucrania, como por el expansionismo de la OTAN; una ciudadanía postnacional que se resista a ser simplemente espectadora, cómplice o víctima de una guerra absurda sin sobrevivientes posibles.
- Que asuma en sus procesos la alteridad y el reconocimiento del otro (Lèvinas, 2020; Honneth, 1997); la diferencia, la singularidad y la heterogeneidad (Derrida, 1968) en la construcción contracultural y decolonial de las subjetividades de infantes, niñas, niños, jóvenes, adultos, personas de la tercera edad.
- Que desaprenda y no reproduzca más en escuelas y universidades las injusticias epistémicas (Fricker, 2017), hermenéuticas y económicas del colonialismo europeo y anglosajón del cientificismo cuantitativo; que abandone la jerarquización rancia del saber moderno en ciencias exactas, ciencias naturales, ciencias sociales y humanidades; que supere los dualismos entre ciencias nomotéticas e idiográficas, o entre leyes “universales” y los estudios de caso.

- Que se apropie críticamente de la denominada “sociedad del conocimiento” y saque a la luz sus inconsistencias, polarización, intereses económicos, nuevas exclusiones y dominación en el control de la información.
- Que explicita sus relaciones con la biopolítica y el biopoder dominantes (Foucault, 2007) para resistir al poder colonial vigente de muchas maneras (Quijano, 1997; 2000; Castro-Gómez, 2000; Dussel, 2015), para identificar, aprender y orientar desde el pensamiento crítico la defensa de lo común, de los bienes comunes e inalienables (Hardin, 1992; Ostrom, 2000), y promueva la construcción de democracias participativas y directas.
- Que no tema afirmar, con Weil (1971), que “toda educación es política” porque orienta a la(o)s ciudadada(o)s a que defiendan y hagan crecer la comunidad humana; y que, “toda política es educativa” en cuanto ejerza el poder como el fruto de la cooperación humana, a la comunidad como la portadora legítima del poder, y a la autenticidad humana como la fuente de su legitimidad (Lonergan, 1985, pp. 5-12), y no haga uso del poder desnudo de la fuerza brutal y de la dominación de unos contra y sobre otros.
- Que incorpore los saberes plurales de la vida cotidiana y sus expresiones estéticas, artísticas y culturales; el conocimiento local y regional; los conocimientos de los pueblos originarios y raizales, de las minorías, de los grupos etarios; que reivindique las epistemologías feministas y de otras orientaciones sexuales; que dialogue con los dinamismos históricos de las matrices culturales mismas y sin relaciones de subordinación.
- Que, al distanciarse críticamente de un humanismo romántico dominante, pueda reconfigurar lo humano en diálogo con lo post y lo transhumano (Braidotti, 2015; Haraway, 2020; Sibilia, 2009), y pueda afrontar la rápida obsolescencia de los datos, los conocimientos y su implementación.
- Que fomente las capacidades humanas de aprendizaje permanente como forma de vida (Nussbaum, 2012), con exigente atención a un presente abierto a la auto trascendencia,

al Acontecimiento, a la incertidumbre, y sin una finalidad preestablecida, necesaria o irreversible.

- Que ponga énfasis en los aprendizajes y no en la información vertical, a través de pedagogías activas, clases invertidas, aprendizajes por problemas, por diseños de pensamiento, por proyectos. Que evalúe procesos y no resultados jerárquicos de pruebas finales; que sea autocrítica de sus instituciones formales, así como de la meta educación de las culturas, las familias y las agrupaciones humanas.
- Que genere y fomente la equidad de calidad y de oportunidades para todos los seres humanos; que incremente una educación formal gratuita, el coaprendizaje, el diálogo, los sentimientos morales, la empatía, la resiliencia, la solidaridad, la participación, la tolerancia, el pluralismo, la identidad de género y orientación sexual, así como la utilidad para la subjetivación, para el florecimiento de competencias diversas, inteligencias múltiples (Gardner, 2011) y no sólo para el éxito económico y la situación individual.

La lista, limitada y general, se acrecienta con los desafíos concretos y singulares de las localidades y regiones. Cada desafío motiva la creatividad, la imaginación, la inventiva, la ficción, la experimentación y el discernimiento de prioridades de respuestas en todos los territorios educativos. Abordemos, ahora, esta segunda pregunta.

2) ¿Qué puede brindar la educación en medio de la heterogeneidad cambiante de información, conocimientos, saberes, aprendizajes, prácticas, artes, modos de hacer y de vivir en el mundo de hoy?

En este contexto contemporáneo, como en otras situaciones históricas, la educación brinda a la humanidad *Ilustración* y Emancipación. Claro está, no sólo nos comparte una primera Ilustración (del Lejano Oriente y la Grecia Clásica), y una segunda Ilustración (la de la lógica de una razón pura moderna, científico-experimental e histórico-hermenéutica, con sus ideales de Libertad, Autonomía, Igualdad, Fraternidad, Estado de Derecho), sino la emergencia de una tercera

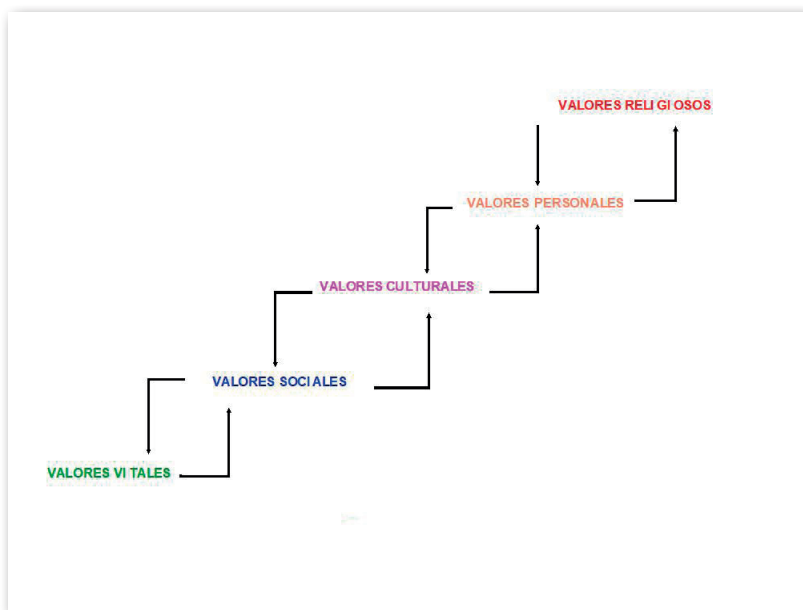
Ilustración (que invita a la mediación metódica de la interioridad personal y comunal en las matrices culturales concretas) (Lonergan, 1985).

La *Ilustración*,¹ en nuestro contexto actual, sostiene Lonergan (1985), recoge el antiguo precepto “¡Conócete a ti mismo!” y lo transforma en una mediación metódica normativa (no en un fin en sí mismo) de nuestra interioridad personal y colectiva que nos permita comprender críticamente y actuar de manera responsable en nuestra historicidad. Esta Ilustración consiste en:

- Una auto apropiación consciente de nuestra condición ambiental, evolutiva, corporal, biológica, emocional, intersubjetiva, encarnada, sexual, lingüística, histórica, contingente y cambiante.
- Una auto apropiación consciente de nuestros torrentes emocionales, sensitivos, psicoafectivos; de nuestras sensibilidades espontáneas y de sus despliegues simbólicos, estéticos, artísticos y culturales.
- Una auto apropiación consciente de nuestro deseo irrestricto de conocer y de vivir en una pluralidad compleja, diferenciada, incluyente, tolerante, complementaria y no jerárquica de discursos, saberes, aprendizajes, ciencias, disciplinas, teorías, artes, prácticas, creencias, modos de hacer y de vivir.
- Una auto apropiación consciente de nuestra realidad compleja, diferenciada, pluriescalar, contingente y cambiante, a través de argumentos y juicios sopesados, justificados, probables, posibles, ciertos, modales, corregibles y, jamás, infalibles.
- Una auto apropiación consciente de nuestros difíciles procesos de reflexión práctica, de deliberación, discernimiento, de decisión y acción en una escala de preferencias integral condicionada y condicionante de valores vitales, sociales, culturales, personales, trascendentes, para decidir y actuar de manera consecuente en nuestras historias (ver figura 2).

¹ Si bien la palabra Ilustración privilegia el sentido de la vista, la luz, la claridad, hoy día la escucha y otras formas de aprehensión humana también desempeñan esta función.

■ Figura 2. Escala de preferencias



Fuente: elaboración propia.

La educación nos invita a emprender resueltamente estos procesos de auto apropiación personal y comunal; a que identifiquemos su normatividad y aprendamos de ella; a que no los demos nunca por terminados; a que su normatividad nos sirva de orientación, y a que nos familiaricemos con ésta para dirigir con excelencia nuestras vidas concretas, situadas, siempre atentos a su fragilidad e incertidumbre, a la irrupción del Acontecimiento y de lo imprevisible.

La Emancipación, en nuestro contexto, nos invita a realizar transformaciones concretas, sustanciales e inminentes de nuestros horizontes; a emprender políticas públicas y a realizar acciones concretas que transformen integralmente nuestras insostenibles formas de vida actual. Las transformaciones pueden denominarse “revoluciones”, “conversiones”, “metanoias”. Son distintas pero interdependientes y, claro está, no se realizan de la noche a la mañana. Son éstas:

- Una conversión ecológica y ambiental que nos permita pasar del extractivismo y depredación de la naturaleza; del dualismo naturaleza/cultura; de la injusticia ambiental, la explota-

ción irracional de los recursos naturales no renovables; de la asfixia de la contaminación, el antropocentrismo, la desterritorialización, el consumismo, el despojo, la extinción de las especies, hacia unas mejores relaciones de interdependencia sociopolítica democrática y amigable con la naturaleza humana y no humana, que nos permita dejar un planeta limpio, sostenible, habitable y bello a las generaciones posteriores (Vanin y Ormerod, 2016; Papa Juan Pablo II, 1979; Papa Francisco, 2015; Foster, 2009; Swyngedouw, 2011).

- Una conversión psicoafectiva, emocional, sensitiva que nos permita liberar el deseo y transformar nuestras emociones viscerales monárquicas de odio, crueldad, muerte, ira, venganza, resentimiento y desconfianza en pulsiones de vida (Spinoza, 1958), sanadoras, propositivas, amorosas (Nussbaum, 2018a y 2018b); en arquetipos y símbolos no violentos, creativos, pacíficos (Doran, 1993), transicionales hacia comportamientos dialógicos, cooperativos, de reconocimiento, de justicia cotidiana, revolucionaria y de perdón (Nussbaum, 2018a y 2018b; Honneth, 1997; Ricoeur, 2005); transformación que dé lugar a reparticiones más plurales y equitativas de lo sensible (Rancière, 2009), así como a nuevos imaginarios, estéticas y artes emancipatorias.
- Una conversión intelectual que nos permita superar el paradigma confrontacional y representacional (sujeto-objeto) de los conocimientos, para favorecer el despliegue ilimitado del dinamismo operacional consciente, intencional, objetivo y auto trascendente de todos los seres humanos. Que nos permita reparar las injusticias epistémicas ocasionadas por la hegemonía del cientificismo, el colonialismo patriarcal anglosajón y europeo, la jerarquía dominante entre distintas ciencias, métodos, saberes y prácticas cotidianas y ancestrales. Que nos permita imaginar, comprender y emplear críticamente las nuevas aproximaciones de los sistemas complejos abiertos, los aportes de la Inteligencia Artificial, la revolución digital contemporánea, el inmediato reordenamiento energético. Que convoque a la cooperación investigativa entre diferentes tareas, todas indispensables, para apropiarnos del

pasado que nos trajo a este presente, y nos permita configurar un futuro próximo más propio y libre. Que conciba las ciencias y la academia no como fines en sí mismos, sino como mediaciones intelectuales críticas entre los variados dinamismos de las matrices culturales y sus anhelos legítimos de emancipación e ilustración (Lonergan, 1988; Sierra, 2020).

- Una conversión moral que distinga entre un obrar inmediato por placeres y dolores, y un obrar prudente que implica discernimiento, deliberación, opción y acción en una escala integral e interdependiente de preferencias, y se comprometa con esta escala cuando entre en conflicto con el cálculo de satisfacciones y dolores. Una conversión que nos redima de la violencia mimética ancestral y actual (Girard, 2006 y 1986) y nos lleve al “descubrimiento ético-existencial” de tener que decidir por nosotros mismos quiénes queremos ser y qué debemos hacer (Lonergan, 1988, p. 44); que permita experimentar-nos como agentes morales auto trascendentes a tal punto que podamos repudiar sentimientos y valores limitados como el dinero, el poder, la salud física, el sexo, la ciencia, la vida social, o mantener el orden y la ley, como si fuesen los únicos determinantes de nuestro horizonte moral (Byrne, 2016). Una conversión que, en palabras de Ricoeur, nos permita “procurar vivir una vida buena, con y por los otros, en medio de instituciones justas” (Ricoeur, 2008, pp. 176); instituciones que fomenten el reconocimiento, la alteridad, la diferencia, el manejo civilizado de los conflictos (Honneth, 1997; Ricoeur, 2005; Derrida, 1968; Lèvinas, 2020). Que eduque en una ética de la responsabilidad colectiva y ciudadana, del discernimiento y de la alteridad (a esbozar más adelante).
- Una conversión religiosa que nos permita abrir el plano de inmanencia (Deleuze y Guattari, 2010) del cosmos y de nuestra historia a las experiencias espirituales, religiosas, místicas de manera libre y plural; que nos prohíba caer en el fundamentalismo y el belicismo; una conversión que irradie amor incondicional, hospitalidad, solidaridad, empatía, esperanza entre culturas diferentes ante el problema del mal

radical; que permita el acercamiento, el diálogo, y la convergencia (*Synhodos*) de religiones y espiritualidades hacia una meta común.

- Una conversión política radical que explicita las implicaciones sociopolíticas locales y globales de las conversiones descritas, y exhiba su incompatibilidad con el colonialismo del capitalismo neoliberal contemporáneo (Marsh, 2014 y 1999); que nos permita pasar de nociones reduccionistas e inadecuadas nociones de soberanía, de poder, de estados comprometidos con el capitalismo depredador y esquizofrénico (Deleuze y Guattari, 1985), de la lógica belicista “amigo-enemigo” de Schmidt; de la polarización creciente, de los populismos acrílicos dominantes, del control del biopoder de hacer vivir y dejar morir, como de la biopolítica que disciplina cuerpos y mentalidades, relaciones sociales globales e históricas, hacia la construcción de ciudadanía crítica, democráticas, participativas, incluyentes, dialécticas, abiertas a la subjetividad individual y a la libertad.

En esta conversión nos urge aborrecer la violencia sinérgica y la corrupción generalizada, el colonialismo, el totalitarismo, el narcotráfico, el paramilitarismo, el machismo, la indolencia e insensibilidad social y el negacionismo, para reconocer un proceso dialéctico integral de la historia humana no meramente económico (Doran, 1993). Urge una conversión política radical que conciba la auto-ridad como el poder legítimo y no como el uso de la fuerza brutal de unos sobre y contra otros; que reconozca la fuente del poder en la cooperación humana a través de los tiempos y fomente a la comunidad como la portadora legítima del poder; que funde la legitimidad del poder y de las autoridades en la autenticidad humana (Lonergan, 1985); que nos permita el ejercicio de una vida digna, de la justicia, la equidad, la reparación y la promesa de no repetición para con las víctimas de nuestras historias. Una conversión política que nos permita concebir el Estado como “el mecanismo a través del cual una comunidad es capaz de tomar sus propias decisiones” (Weil, 1971, p. 131), y no como un “otro” dominador, soberano, distante cuyos deseos hay que complacer como si fueran

realmente los nuestros (Žižek, 2005). Una conversión que reordene frontalmente las organizaciones internacionales y asuma emprender otras nuevas, postnacionales, que incidan en una mayor solidaridad, equidad, justicia; que permitan salvar las brechas entre países que derrochan alimentos, tiempo, lujos y países que mueren de hambre y enfermedades; países que acojan multitudes de desplazados, migrantes, náufragos, despojados de su humanidad, de sus familias, tierras, haberes y culturas. Una conversión que conciba la democracia siempre en construcción e inclusión, una democracia “por-venir”, una democratización de la democracia (Derrida, 2005, 1998) no exenta de grandes responsabilidades, como se indicará en la respuesta a nuestra pregunta final.

¿Cuál es la responsabilidad de la educación hoy?

Sin menoscabo de la insistencia actual en la dimensión política de todo obrar humano, es indispensable insistir, con Kant (1983, AK., VIII, p. 380), que:

La verdadera política no puede dar un sólo paso sin rendir previamente tributo a la moral. El derecho y la justicia deben ser salvaguardados como algo sacrosanto, independientemente del sacrificio que tal cosa pudiese acarrear al poder establecido.

Esta reflexión final en torno a la responsabilidad de la educación ha estado presente en el planteo y el tratamiento de los dos primeros interrogantes y, claramente, sigue siendo una problemática que desborda el espacio de este escrito. Con todo, insistimos en que no basta con reconocer las profundas transformaciones valorativas de nuestros tiempos (para algunos, la pérdida total de los valores tradicionales, clásicos, modernos); ni tampoco con evadir nuestras responsabilidades por estar viviendo hoy en medio de multitudes anónimas, plurales, diferentes y cambiantes, para expandir así el escepticismo y el relativismo moral, el desinterés, la indolencia, el cinismo y la naturalización de la inmoralidad.

Si bien la educación moral está plagada de fracasos y buenas intenciones frustradas; si bien en el territorio mismo de la ética habi-

tan diversas escuelas, por fortuna, no todas en conflicto: las éticas de bienes, de la virtud, del deber (deontológicas), del reconocimiento; las éticas teleológicas, dialógicas, consecuencialistas, pragmáticas; las bioéticas, entre otras, no por esto renunciamos a buscar un cierto acuerdo fundamental en torno a la responsabilidad personal y colectiva, a la responsabilidad para con el entorno vital y con el Otro. He aquí algunas consideraciones.

En primer lugar, nuestro tratamiento de la responsabilidad acentúa el proceso de actividades inherentes a nuestra experiencia moral; enfatiza lo que hacemos cuando nos interrogamos acerca de qué debemos ser o hacer, o es obligatorio hacer en circunstancias concretas y particulares; lo que realizamos cuando preferimos algo y descartamos otras cosas; cuando hacemos juicios de valor y tomamos decisiones. De entrada, no hacemos hincapié en los principios ni en los valores como tales, no porque los neguemos, sino porque para aprehenderlos precisamente como tales y para hacerlos realmente efectivos en nuestras vidas, la auto apropiación de nuestras actividades y, en especial, la del discernimiento, son completamente indispensables

En segundo lugar, esto es así porque vivimos situaciones, experiencias, sentimientos, emociones, afectos que dan lugar a símbolos e imágenes, a comportamientos miméticos violentos (Girard, 1986 y 2006); a preguntas, a problemas, así como a respuestas de orden práctico (*praxis*) que nos involucran íntegramente y que nos exigen pasar a deliberar qué debemos hacer; a discutir y deliberar con otros; a realizar juicios de valor; a preferir unas opciones y acciones y a abandonar otras; a elegir entre cursos posibles de acción teniendo en cuenta posibles consecuencias, afectados e implicaciones de nuestros actos, así como a decidir y a obrar eficazmente en coherencia y consecuencia. Ahora bien, a menudo esto que hacemos pasa desapercibido; y, también, con demasiada facilidad nuestra responsabilidad, el deber y la exigencia moral de ser coherentes y consistentes en nuestra acción con nuestras vidas, conocimientos, valores, decisiones y acciones, son sagazmente invisibilizados por la evasión de nuestra autoconciencia moral cuando nos dedicamos a “cosas externas muy valiosas”, a ver la paja en el ojo ajeno y no la viga en el propio (Lucas, 6: 41-42), a señalar con el dedo acusador a los demás, a no explorar

nuestros más profundos deseos y apegos. Igualmente, la radicalidad del cuestionamiento acerca de “¿qué debo o debemos hacer?” o “¿qué es obligatorio hacer?”, es rápidamente desviada hacia una racionalización de los problemas en el pensamiento mismo, a muchas excusas y circunstancias atenuantes, a mitos, a imaginarios, a filosofías en pugna. Es más, ante la exigencia moral podemos capitular: reconocemos qué es bueno y mejor, pero nos declaramos en quiebra para efectuarlo o para enderezar el camino contentándonos con un confortable “¡es lo que hay!”, “¡deje así!”, o “es que así soy yo o nosotros somos así” (Lonergan, 1999, pp. 692-693), sin asumir realmente la responsabilidad por nuestros actos.

En tercer lugar, no podemos negar que la educación moral ha dado excesivo énfasis a una visión inadecuada de la objetividad de los valores propia de un conceptualismo abstracto, de definiciones y principios, olvidándose o desconociendo que, antes de esas formulaciones realizamos de manera espontánea y encarnada aprehensiones emocionales, afectivas y sensitivas de lo preferible y lo valioso, con frecuencia mezcladas de resentimientos, y que desde ese momento vamos modelando cuestionamientos y posibles captaciones inteligibles, razonables y responsables de qué sea lo realmente valioso e imperativo. Los sentimientos morales, las respuestas intencionales a los objetos captados como valiosos constituyen una fuente significativa de criterios de apreciación valorativa los cuales, a su vez, dan lugar a que surjan preguntas ulteriores acerca de lo que debemos hacer para poder entender que yo o nosotros tenemos “este” o “aquel” valor. Desconocemos a menudo que los sentimientos –siempre y cuando sean trascendentes–, “confirman” o acompañan la rectitud de nuestras decisiones y nos hacen sentir satisfechos, arrepentidos, culpables o relajados, o en éxtasis una vez las hemos tomado o realizado (Byrne, 2016). Lamentablemente, hemos olvidado o mutilado la educación responsable de nuestros sentimientos, emociones y afectos.

En cuarto lugar, ello hace indispensable una ética que acentúe el ejercicio de nuestro discernimiento del significado y valor de nuestra responsabilidad personal y comunal; el discernimiento de nuestros propios procesos de auto apropiación de nuestra historicidad. El discernimiento –*Euphuia*– para Aristóteles, es una cualidad o há-

bito de ser bueno pretendiendo y explorando lo que es verdadero y bueno en las opiniones éticas a través del refinamiento de un examen dialéctico; este hábito no se puede poseer ni desarrollar sin su ejercicio repetido de auto apropiación. Para San Pablo y San Ignacio de Loyola, el discernimiento implica el examen detenido (los ejercicios espirituales) de si nos hallamos en un modo de progreso o de decadencia en relación con los dones del Espíritu Santo; exige que podamos distinguir las mociones de sentimientos y pensamientos que provengan del Espíritu Divino y no de las fuentes del mal; que podamos discernir el don del amor irrestricto de Dios para poder responder adecuadamente a éste. El discernimiento conlleva el problema de buscar saber hasta qué punto el horizonte personal y comunal de nuestras vidas, sentimientos y pensamientos, está tan distorsionado que nos impide reconocer lo que es correcto hacer. Aquí es preciso contar con otras personas y comunidades maduras en el discernimiento para que nos enseñen y ayuden, no sólo con su dialéctica y con sus libros sino, sobre todo, con el encuentro cara a cara en una conversación que aliente nuestra curación; que nos impulse a decidir ser alguien que puede discernir los estándares de una intencionalidad ética responsable (Byrne, 2016).

En quinto lugar, no es extraño que la educación moral se haya centrado en el individuo, en la responsabilidad o los deberes para consigo mismo, para con los demás, para con las generaciones por venir, para con el entono vital no humano puesto que, es desde su libertad esencial y efectiva, desde su valor óntico y del hecho de ser una fuente originadora de valores auto trascendentes, que deben derivarse de manera consistente sus acciones. Sin menoscabo de esta centralidad indelegable, cabe pensar, ejercitar y educar en la responsabilidad colectiva para con las situaciones en que nos encontremos a escala local, regional y global.

La noción de responsabilidad colectiva no está exenta de dificultad. Se puede afirmar que, así como los seres humanos son responsables individualmente por la vida que llevan, asimismo lo deben ser colectivamente por la situación resultante. Pero, este argumento es muy precipitado como para ser convincente. No cabe duda de que en la situación resultante se encuentran elementos particulares

que se identifican con las acciones o las consecuencias por las que los individuos son responsables. Por lo general, la situación resultante en su conjunto ni ha sido prevista ni deseada; o, si aconteciese de ese modo, aun así, tal previsión e intención no va a residir en la mayoría sino en unas pocas personas, y más bien en esquemas y maquinaciones secretas que mediante un acuerdo público.

Queda por ver si la responsabilidad colectiva, no siendo todavía un hecho establecido, pueda ser, sin embargo, una posibilidad. Es más, puede ser una posibilidad que podamos realizar. Y, finalmente, puede ser una posibilidad que sea deseable realizar (Loneragan 1985, p. 169).

Sin desconocer las dificultades para establecer si hay o no intencionalidad compartida y estratégica para delinquir, así como en los comportamientos decadentes, deshonestos, corruptos e ilegales compartidos para poder adscribir una culpabilidad colectiva y, más cuando hay maquinaciones ocultas, la responsabilidad colectiva nos invita a no ser indolentes ni ciegos ante las situaciones de violencia, dolor, despojo, dominación, colonialismo y violación de toda dignidad y derecho humano y no humano que sufrimos en nuestras localidades, en nuestra región latinoamericana, en el mundo en general, hoy.

La responsabilidad colectiva nos mueve a la colaboración, a la empatía, a la compasión y a la solidaridad; a la construcción de ciudadanías críticas, participativas, incluyentes y resilientes; a configurar las situaciones que realmente deseamos de manera consensuada, situaciones ligadas a nuestras dinámicas culturales y cotidianas; a defender lo que creemos, a no hacer daño a los demás, a elegir el curso de acción mejor, a cumplir la ley, las normas y promesas que hagamos en situaciones concretas (Byrne, 2016). La responsabilidad colectiva nos insta a respetar la diferencia y la profundidad insondable del otro (Lèvinas, 2020; Kanaris y Doorley, 2004); a sanar, reparar, corregir las situaciones y sus consecuencias sin revictimizar a las víctimas. Asimismo, la responsabilidad colectiva nos exige criticar nuestra historicidad colonial aún vigente; a resistirnos creativamente a su expansionismo, a denunciar toda pretensión totalitaria, y a respaldar conjuntamente instancias propias de emancipación emergentes.

Finalmente, mas no por ello en último e inferior lugar, la educación nos demanda hoy una *ética de la alteridad* (Lèvinas, 2020). Esta ética establece una diferencia muy significativa con respecto a la ética de la responsabilidad predominante en Occidente, y esto hace que nos refiramos brevemente a su potencial educativo.

La alteridad no se agota en el hecho de nuestra relación intersubjetiva. Lèvinas (2020) no centra su noción de responsabilidad en la libertad, ni en la causalidad, ni en las promesas, ni en el actuar con razones de un sujeto. Se aparta del significado jurídico de la responsabilidad en el que podemos ser imputados o demandados ante alguien por esta o aquella acción. Para Lèvinas (2020) la responsabilidad significa *responder a alguien, donde la primacía la tiene el Otro*. La responsabilidad, la obligación y la promesa se mantienen, pero son desplazadas a un vínculo de subordinación al llamado y al rostro del Otro (ya no a la causa y a los efectos de mis acciones); es el Otro quien tiene la iniciativa, no yo con mi libertad supuestamente autónoma. El rostro del Otro, su palabra, su desamparo, preceden mi acción. La presencia del Otro nos extrae de inmediato de todo contexto epistemológico. La noción de promesa es sustituida por la noción de elección que ya no depende de mí, sino de aquel que nos insta a ser morales, a ejercitar en su escucha nuestra libertad. La elección asegura que el movimiento infinito de la respuesta al Otro no se frustre y, mejor, se convierta en el existir mismo del sujeto (Zielinski, 2011)

El Otro es el comienzo y el núcleo de la responsabilidad que origina un escalofrío en mi existencia e identidad personal (Ricoeur, 2008). Y esto porque el Otro no es víctima sino porque es, primero que todo, manifestación de un Infinito y, también es infinitamente vulnerable y está expuesto a una situación de víctima potencial. De acuerdo con Lèvinas (2020), no se puede ser verdaderamente sujeto sin ser responsable del otro (y sin porqués, Zielinski, 2011), y sin desarrollar actitudes, acciones, instituciones educativas, económicas, jurídicas y políticas dirigidas al bien del Otro, ceñidas al precepto bíblico de “no matarás”, entendido no sólo como muerte física, sino también como desaparición, despojo, secuestro, manipulación, violación, humillación, dominación y colonización de su identidad, dignidad y alteridad singular, única e irrepetible.

Ante las múltiples violaciones y crímenes en nuestra querida, pero muy adolorida Latinoamérica, de este otro sentido y dirección de la responsabilidad humana también hemos de aprender mucho.

REFERENCIAS

- Bégout, B. (2005). *La Découverte du quotidien*. París: Allia.
- Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Barcelona: Gedisa.
- Byrne, P. H. (2016). *The Ethics of Discernment. Lonergan's Foundations for Ethics*. Toronto: UTP.
- Castro-G., S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 145-159). Buenos Aires: CLACSO-UNESCO.
- Crowe, F. E. (1985). *Old Things and New. A Strategy for Education*. Atlanta: Scholars Press.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1985). *El Anti-Edipo. Capitalismo y Esquizofrenia*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (2010). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Derrida, J. (1968). *La diferencia*. www.philosophia.cl
- Derrida, J. (1998). *Políticas de la amistad. Seguido del oído de Heidegger*. Madrid: Trotta.
- Derrida, J. (2005). *Canallas. Dos ensayos sobre la razón*. Madrid: Trotta.
- Doran, R. M. (1993). *La teología y las dialécticas de la historia*. México: Universidad Iberoamericana y JUS.
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del Sur. Descolonización y Transmodernidad*. México: Ediciones Akal, Interpares.
- Foster, J. B. (2009). *The Ecological Revolution. Making Peace with the Planet*. Nueva York: Monthly Review Press.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: FCE.
- Francisco (2015). *Laudatosi. Sobre el cuidado de la casa común*. Roma: Vaticano. www.vatican.va
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Fricker, A. (2017). *Injusticia epistémica*. Madrid: Herder.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Girard, R. (1986). *El chivo expiatorio*. Barcelona: Anagrama.

- Girard, R. (2006). *La violencia y lo sagrado*. Barcelona: Anagrama.
- Habermas, J. (1984). *La ciencia y la técnica como "ideología"*. Madrid: Tecnos.
- Haraway, D. (2020). *Manifiesto ciborg: el sueño irónico de un lenguaje común para las mujeres en el circuito integrado*. Madrid: Kaótica libros.
- Hardin, G. (1992). La tragedia de los bienes comunes. En H. E. Daly (ed.), *Economía, ecología y ética: ensayos hacia una economía en estado estacionario* (pp. 111-124). México: FCE.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica, Grijalbo Mondadori.
- Juan Pablo II (1979). *Redemptor Hominis*. Roma: Vaticano. www.vatican.va
- Kanaris, J., y Doorley, M. J. (2004). *In Deference to the Other. Lonergan and Contemporary Continental Thought*. Albany: SUNY press.
- Kant, I. (1983). *Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf*. Berlín: Real Academia de Ciencias de Prusia, AK VIII 380.
- Lèvinas, E. (2020). *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Lonergan, B. J. F. (1985). *A Third Collection. Papers by Bernard J. F. Lonergan, S. J.* Nueva York: Paulist Press, y Londres: Chapman.
- Lonergan, B. J. F. (1988). *Método en Teología*. Salamanca: Sígueme.
- Lonergan, B. J. F. (1999). *Insight. Un estudio sobre la comprensión humana*. Salamanca: Sígueme, UIA.
- Marsh, J. (1999). *Process, Praxis and Transcendence*. Albany: SUNY Press.
- Marsh, J. (2014). Intellectual, moral, and religious conversion as radical political conversion. En *Lonergan in the World: Self-appropriation, Otherness, and Justice (Lonergan Studies)*. Toronto: UTP.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear Capacidades: propuestas para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2018a). *La ira y el perdón. Resentimiento, generosidad, justicia*. México: FCE.
- Nussbaum, M. C. (2018b). *The Monarchy of Fear. A philosopher looks at our political crisis*. Nueva York: Simon & Schuster paperbacks.
- Ostrom, E. (2000). *El gobierno de los bienes comunes. La evolución de las instituciones de acción colectiva*. México: UNAM, FCE, CRIM.
- Quijano, A. (1997). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Anuario Mariateguiano*, IX(9), 137-148.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y*

- Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires: CLACSO-UNESCO.
- Rancière, J. (2009). *El reparto de lo sensible. Estética y Política*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- Rancière, J. (2010). *El maestro ignorante. Cinco ensayos sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Ricoeur, P. (2005). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. Madrid: Trotta.
- Ricoeur, P. (2008). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Sibilia, P. (2009). *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. México: FCE.
- Sierra-G., F. (2020). Colaboración corresponsable. ¿Alguien tiene una llave maestra? En J. M. López-Calva y P. Reyes (coords.), *El pensamiento de Lonergan en Latinoamérica: Especialidades funcionales y colaboración* (pp. 23-72). México: UPAEP-Tirant humanidades.
- Spinoza, B. (1958). *Ética demostrada según el orden geométrico*. México: FCE.
- Swyngedouw, E. (2011). ¡La naturaleza no existe! La sostenibilidad como síntoma de una planificación despolitizada. *Urban*, (501), 41-66. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3762434.pdf>
- Vanin, C., y Ormerod, N. (2016). Ecological conversion: What does it mean? *Theological Studies*, 77(2), 328-352.
- Walmsley, G. (2008). *Lonergan on Philosophical Pluralism. The Polymorphism of Consciousness as the Key to Philosophy*. Toronto: UTP.
- Wasserman, M. (2022). Educación. Desafíos viejos y nuevos. *El Tiempo*, 01.07.22, 1-11.
- Weil, E. (1971). *Philosophie Politique*. París: Vrin.
- Zielinski, A. (2011). *Levinas: la responsabilidad es sin porqué*. Bogotá: Embajada de Francia, UExternado, UniBosque, UniValle.
- Žižek, S. (2005). *El espinoso sujeto: el centro ausente de la ontología política*. Buenos Aires: Paidós.