



Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)

ISSN: 0185-1284

ISSN: 2448-878X

rlee@ibero.mx

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

México

López-Calva, Juan Martín

El sentido de la educación: dos tendencias y una apuesta humanista hacia un Antropoceno positivo

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos
(México), vol. LIV, núm. 1, 2024, Enero-, pp. 11-42

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
Distrito Federal, México

DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.1.607>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27075657004>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

El sentido de la educación: dos tendencias y una apuesta humanista hacia un Antropoceno positivo

The Meaning of Education: Two Trends and a Humanist Commitment towards a Positive Anthropocene

Juan Martín López-Calva

UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA, MÉXICO

juanmartin.lopez@upaep.mx

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

RESUMEN

Este artículo busca hacer una contribución teórica para aproximarnos a la respuesta sobre el para qué –el sentido o la finalidad– de la educación en este cambio de época. La reflexión hace un análisis y una propuesta, basadas metodológicamente en dos esquemas de autores muy diversos. En primer lugar, la estructura general del artículo se organiza en torno a la clasificación del triángulo en el cual se encuentran los docentes en la sociedad del conocimiento, según Hargreaves (2003), desde un análisis pedagógico. Se hace una analogía de este triángulo tomando dos de sus vértices como las tendencias dominantes para responder a los fines de la educación en el mundo actual y el tercero como el marco para presentar la propuesta humanista compleja central del trabajo, que es la del desarrollo de la conciencia humana considerada en su dimensión personal, interpersonal, social y planetaria, como el sentido de una educación que contribuya a edificar progresivamente lo que Henman (2022) llama un Antropoceno positivo. Dentro de cada apartado se organiza la reflexión desde una adaptación a la educación, de elaboración propia, basada en lo que Loneran (2008) llama la estructura invariante del bien humano en construcción.

Palabras clave: educación humanista, cambio social, conciencia, ética, Antropoceno positivo

ABSTRACT

This article aims to make a theoretical contribution to approach the answer to what the goal –the meaning or purpose– of education is in this change of era. The reflection makes an analysis and a proposal, methodologically based on two frameworks by very different authors. First, the general structure of the article is organized around the classification of the triangle where teachers are found in the knowledge society, according to Hargreaves (2003), from a pedagogical analysis. An analogy of this triangle is made by taking two of its vertices as the dominant trends to respond to the goals of education in today's world and the third as the framework to present the central complex humanist proposal of this work, which is the development of human consciousness considered in its personal, interpersonal, social and planetary dimension, as the meaning of an education that contributes to progressively build what Henman (2022) calls a positive Anthropocene. Within each section, reflection is organized as an originally developed adaptation to education, based on what Loneran (2008) calls the invariant structure of the human good under construction.

Keywords: humanistic education, social change, consciousness, ethics, positive Anthropocene

INTRODUCCIÓN

Educar en el cambio de época. Un desafío contracultural

“La educación produce la sociedad que la produce” (López-Calva, 2009), es decir, todo sistema educativo es al mismo tiempo, reproductor del sistema social y potencial transformador social del estatus quo para las nuevas generaciones. Esta relación dialógica –o dialéctica en el sentido lonerganeano (Lonergan, 2008)– siempre está en equilibrio frágil o incluso en un desbalance entre la enorme y a veces aplastante fuerza del sistema económico, político, social y cultural de una época o lugar y las posibilidades reales de transformación social que pueden sembrarse y potenciarse a través de las escuelas y universidades.

El planeta vive hoy una etapa en especial crítica caracterizada por una crisis multidimensional y sistémica (Morin, 2020), que más que ser una mera época de cambio es, como afirmaba Gorostiaga (2014), todo un cambio de época que puede llevar, por un lado, a la autodestrucción de la humanidad, y, por otro, a la regeneración del sistema que rige la convivencia y la construcción de una ética del género humano (Morin, 2001), en el cual se “salve a la humanidad, realizándola” (Morin, 2003). Con lo anterior, la humanidad atraviesa desafíos que pueden llevar a su desaparición como especie, y por ello requiere cambios que no sean simplemente programáticos sino paradigmáticos. De la mano con Morin (2020), en la actualidad se precisa un cambio de vía para poder crear las probabilidades de construcción de un metasistema que sea capaz de lidiar con sus profundos problemas estructurales y culturales.

Además, la reciente etapa de pandemia dejó lecciones que la humanidad debió aprender, pero que parecen no haberse asimilado y traducido en políticas públicas y acciones ciudadanas que construyan realmente una nueva normalidad, como llamaron mediáticamente al retorno del mundo a sus actividades cotidianas. Algunas de estas lecciones, planteadas en el capítulo uno de la obra citada, titulado *Las quince lecciones del coronavirus*, entre las cuales se encuentran las lecciones sobre la existencia, la condición humana, la incertidumbre de nuestras vidas, nuestra relación con la muerte, nuestra

civilización, el despertar de la solidaridad, la naturaleza de una crisis y asuntos de ciencia y medicina, aunado a un conjunto de crisis que involucran a la inteligencia, la acción política y al planeta en general, nos dan una idea de la gravedad, profundidad y multidimensionalidad de esta crisis de la civilización humana. Por ende, el proceso de asimilación de las lecciones no aprendidas por la pandemia ocasiona regresiones de índole intelectual, moral, democrático, al tiempo que agudiza posicionamientos beligerantes que hacen que “el fantasma de la muerte” campee “sobre la humanidad” (Morin, 2020, p. 85).¹ En este tenor, la educación juega un papel crucial, como menciona Sahle-Work Zewde, presidenta de la Comisión Internacional de la Organización de las Naciones Unidas para los futuros de la educación (2020, p. 3):

Es evidente que el mundo no volverá a ser el mismo... nuestra humanidad común necesita la solidaridad mundial. No podemos aceptar los niveles de desigualdad que hemos dejado surgir en el planeta que compartimos. Es particularmente importante que el mundo apoye a los países en desarrollo con inversiones en infraestructuras educativas del siglo XXI.

Cabe destacar que el papel de la educación resulta entonces contrasistémico y contracultural, ya que, en un mundo marcado por la desigualdad, la educación debería ser una de las herramientas sociales igualadoras más potentes, que eventualmente lograra que las infancias más precarizadas no vivieran con la marca de la pobreza. Asimismo, para entornos violentos se tiene que educar en un modelo de convivencia que llegue a la paz; en cuanto a la crisis democrática, la escuela y la universidad resultarían instancias privilegiadas para desarrollar ciudadanía democrática. En lo que respecta a la exclusión, la educación podría transformar esto en espacios inclusivos y tolerantes; cuando apremia la rentabilidad, los sistemas educativos podrían orientarse a impulsar capacidades para el desarrollo humano y la justicia (Nussbaum, 2010); en ambientes donde priva la pobreza y la aporofobia (Cortina, 2020), resulta urgente construir

¹ Todas las citas de este libro están tomadas de la paginación de la versión digital.

una educación para la movilidad social y la austeridad compartida. En suma, en un mundo en el que priva una cultura de la muerte, deberíamos enfocar todos los esfuerzos sociales a construir una educación para la vida.

En definitiva, el recorrido de las ideas anteriores se entrelaza con los aportes de Meirieu (2021), los cuales distinguen una transformación educativa que no se puede restringir a pensar en la mejora de los servicios educativos que brinda el sistema, sino que tiene que pensar radicalmente en una reflexión y acción que cuestione y reconstruya la misión social de la escuela y la universidad.

EL MARCO METODOLÓGICO

El triángulo del educador en la sociedad del conocimiento y la estructura invariante del bien humano

Aunque en la introducción se han planteado sintéticamente ciertas líneas rectoras de la propuesta teórica de este trabajo, ante la pregunta ¿para qué educar?, las posibles respuestas resultan tan desafiantes como diversas, dado el cambio de época que se ha expuesto en la introducción. Para organizar sistemáticamente algunas de ellas, en este apartado se explica brevemente como estructura metódica el triángulo de Hargreaves (2003), el cual propone un marco contemporáneo que clasifica las posturas pedagógicas y prácticas de los docentes y que como aportación original aquí se aplican al análisis de los sistemas educativos y las diversas culturas escolares.

Tal ampliación se hace desde la traducción al campo pedagógico de lo que Lonergan (2008) llama la Estructura invariante del bien humano en construcción, planteada en sus conferencias de Cincinnati de 1957, publicadas originalmente como *Topics in Education* y posteriormente en su traducción al español como *Filosofía de la Educación*.

El triángulo del docente en la sociedad del conocimiento

En su libro *Enseñar en la sociedad del conocimiento. (La educación en la era de la inventiva)*, Hargreaves (2003) analiza las condiciones de la profesión docente en la era actual del avance de las tecnologías,

conocida también como sociedad del conocimiento, aunque en realidad se trata de una sociedad de la información, y afirma que hay tres posibles posturas que pueden asumir los docentes en sus concepciones pedagógicas y en sus prácticas cotidianas: en primer lugar, pueden asumir la postura de catalizadores del sistema hegemónico al estar convencidos de que formar para la eficiencia y la competitividad que exige el mercado global es el mejor camino para la educación actual y llevar esta visión a las aulas en su actuación frente a sus estudiantes para convertirse con ello en profesionales que colaboran para reforzar este sistema. Existe una segunda opción que es la que el autor llama profesores víctimas del sistema. Esta postura implica que el docente asume con resignación el papel meramente reproductor de la educación frente al sistema socioeconómico y político y la cultura dominantes, con lo que a pesar de estar inconforme con las desigualdades que genera y la visión exclusivamente práctica del *homo economicus* que plantea este sistema, se autoconcibe como una víctima de este poderoso sistema y actúa desde la creencia de que es imposible que la educación pueda contribuir a cambiar las cosas y a construir otro mundo posible, más humano y más justo.

Por último están los docentes contrapunto, que desde una actitud realista crítica, pero no victimista, saben que tienen que brindar a los futuros ciudadanos las herramientas necesarias para sobrevivir y encontrar un empleo digno en este sistema de alta competitividad, pero que los forman en el pensamiento crítico y en la deliberación ética que lleva a inconformarse con el mundo injusto, violento y excluyente en que se vive, a indignarse con las situaciones injustas que en él se presentan de forma sistemática y a comprometerse existencialmente con un ejercicio profesional y ciudadano que busque la transformación estructural y cultural de su país y del mundo, para humanizar la convivencia y edificar condiciones justas, incluyentes y pacíficas trascendiendo el rol de simples repuestos para el mercado laboral.

La aportación original de este trabajo tiene como punto de partida la convicción de que este triángulo es útil, no sólo para pensar las posturas individuales de los docentes, sino que puede aportar elementos para el análisis de las teorizaciones pedagógicas y las políticas que imperan en los sistemas educativos y en las culturas escolares en el mundo actual en crisis. Por supuesto, tal como Hargreaves,

se asume que la invitación fundamental en la que hay que trabajar sistemáticamente, es la que lleve a la educación a trascender las posturas catalizadora y victimista, para construir teorías, políticas, programas y culturas escolares que sean contrapunto al sistema actual y contribuyan a la transformación del mundo desde la educación, desde una visión humanista compleja.

Como afirma sintéticamente Moreno Olivos (2003, p. 88):

Los docentes deben preparar a sus estudiantes para que cuenten con las mayores posibilidades de éxito en la economía del conocimiento, como una forma de lograr su propia prosperidad y la de otros, y como una cuestión de justicia e inclusión al hacer que estas oportunidades sean accesibles para los estudiantes de todas las razas, procedencias sociales y capacidades de partida.

Por su parte, Hargreaves (1998) plantea en su obra clásica *Profesorado, cultura y posmodernidad* que aun en las condiciones de intensificación de trabajo administrativo, con la consecuente pérdida de tiempo para su tarea pedagógica esencial, lo que ocasiona situaciones de culpabilidad, colegialidad artificial y balcanización de la enseñanza, la profesión docente exige hoy día un esfuerzo para la equidad, que pasa inevitablemente por brindar a los estudiantes una formación de calidad suficiente para tener posibilidades de adaptarse a esta nueva economía global basada en la industria del conocimiento.

Vivimos en una economía del conocimiento, en una sociedad del conocimiento. Las economías del conocimiento son estimuladas y dirigidas por la creatividad y la inventiva. Las escuelas de la sociedad del conocimiento tienen que crear estas cualidades, si no su gente y sus naciones se quedarán atrás (Hargreaves, 2003, p. 9).

En efecto, es indispensable el desarrollo de la creatividad y la inventiva en las escuelas si no se quiere condenar a sus egresados al desempleo y el fracaso en esta sociedad donde el neoliberalismo, la globalización y el avance de las tecnologías de información –incluyendo la inteligencia artificial– son rasgos que se están imponiendo de manera acelerada.

Sin duda alguna, esta sociedad global acelera y agudiza la des-

igualdad entre los países ricos y pobres, lo que amplía las brechas de pobreza al interior de cada región, generando mayores problemas de precariedad, violencia, delincuencia, migración, exclusión, entre otros. Así, la educación juega un papel activo en la reducción de este fenómeno de desigualdad, al generar las condiciones para que existan mayor justicia y equidad tanto dentro de cada sociedad como entre las distintas naciones.

Resulta lógico que la educación no puede seguir concretándose a la transmisión de conocimientos, sino que debe intentar compensar las desigualdades, fomentar el espíritu crítico, la capacidad para procesar y estructurar las tecnologías de la información, la creatividad y la inventiva, en concordancia con Hargreaves (2003, p. 10): “Para ello debemos cambiar la concepción de la práctica docente: olvidarnos de los currículum cerrados y altamente exigentes, de la ‘obsesión compulsiva por la estandarización’”, de modo que se formen a los futuros ciudadanos del mundo en este tipo de sistemas educativos.

A la par de la labor anterior se debe combatir el individualismo y formar comunidades profesionales de aprendizaje entre los docentes, impulsando la reestructuración que propone Hargreaves (1998), la cual se configura a través de la creación de nuevas culturas de colaboración que asuman las tensiones entre visión y voz, es decir, escuchar realmente la voz del profesorado rumbo a una visión en común. Se trata de crear un vínculo consciente entre las personas y los procesos, de delegar trabajo en los docentes con libertad y creatividad, además de sopesar una tríada de tensiones: i) entre los controles burocráticos para garantizar ciertos resultados homogéneos; ii) entre estructuras y cultura, a saber, el cambio curricular u organizacional con soluciones populares de corto plazo frente a un cambio gradual y más lento de la cultura educativa, y iii) entre procesos y fines, que radica en una descentralización y confianza excesiva en procesos autónomos de los docentes que puede producir dispersión frente a una preocupación por lograr fines comunes en la formación. Los aportes anteriores son claves indispensables para lograr los equilibrios frágiles e inestables, pero necesarios para consolidar un auténtico cambio paradigmático.

Ahora bien, no existe una sola definición y estrategia para la reestructuración. Esta reconfiguración profunda se mueve entre el extremo de los modelos centralizados que enmascaran el cambio

para imponer reformas educativas verticales, de arriba hacia abajo, con altos niveles de control, consolidando un escenario opuesto, el de una reestructura posmoderna de corte efímero e indeterminado, que se convierte en “una cacofonía de voces de un indistinguible valor moral, sin ninguna visión ni fin comunes” (Hargreaves, 1998, p. 70). Así pues, la idea profundiza como sigue:

El reto de la reestructuración en la educación y en otros ámbitos consiste en el abandono o la atenuación de los controles burocráticos, las órdenes inflexibles, las formas paternalistas de confianza y los arreglos rápidos del sistema con el fin de escuchar, articular y reunir las voces dispares de los profesores y demás participantes de la educación (sobre todo, los alumnos y sus padres). Es el reto de la apertura de amplias avenidas de elección, que respete la libertad de criterio profesional de los docentes y refuerce su capacidad de decisión ...Y es el reto de apoyar y potenciar las culturas escolares y a quienes participan en ellas para que ellos mismos realicen cambios de forma continuada (Hargreaves, 1998, p. 70).

En otras palabras, es preciso caminar rumbo a una reestructuración equilibrada de los sistemas educativos para constituir gradualmente una nueva colaboración real y operante entre los docentes, para construir procesos educativos que brinden a los educandos las herramientas necesarias para sobrevivir y poder tener oportunidades de movilidad social y equidad en una economía del conocimiento, todo en un ambiente donde impera el capitalismo salvaje, pero que gracias a estas ideas puede reorientarse. Más allá de defender o condenar a la globalización, para Hargreaves (2003) se trata de pensar y trabajar en el tipo de sociedad del conocimiento global que el mundo necesita para convertirse en un lugar habitable para todos.

En todo caso, Hargreaves (2003) plantea que el docente debería educar para la sociedad del conocimiento existente, pero no para quedarse en ella, sino para ir más allá, por ejemplo, al cuestionarla críticamente y contribuir a su transformación hacia la equidad, la justicia y la inclusión de todos en las oportunidades de aprendizaje, las cuales suelen ser un privilegio de las minorías más ricas y los países más poderosos. En este sentido, se trata de crear un

educador y una educación contrapunto, es decir, que brinde todos los elementos para sobrevivir y progresar en esta sociedad, paralelo a la capacidad crítica para inconformarse con ella y trabajar de forma comprometida para reestructurarla, gracias a los aportes de una escuela reestructurada.

Sin embargo, en las condiciones actuales, en las formas extremas de reestructuración de los sistemas educativos y los currículos, caracterizadas por sistemas verticales rígidos, asuntos burocráticos dominantes, o en sistemas dispersos y cacofónicos, el educador y la educación difícilmente consolidan el objetivo de convertirse en contrapuntos, y permanecen como meros catalizadores del sistema desigual e injusto, o deviniendo víctimas impotentes y desmoralizadas que se paralizan y no pueden contribuir al cambio social. En la figura 1 se muestra el triángulo en el cual los docentes, las instituciones y añadiríamos nosotros, los sistemas educativos se inscriben en la era de la globalización y el cambio de época: ser catalizadores del sistema, asumirse como víctimas de éste o bien, convertirse en contrapuntos que eduquen para ir más allá del (des) orden mundial establecido.

■ Figura 1. La educación en la globalización



Fuente: Hargreaves (2003).

Desde la perspectiva de los análisis de casos que Hargreaves realizó en Canadá, una de sus conclusiones es que en las escuelas están permeadas por catalizadores y/o víctimas, con algunas excepciones, como el caso que describe de una escuela secundaria de Ontario que logró construirse como una comunidad profesional de aprendizaje, involucrando a sus participantes de forma comprometida y convencida en un proyecto escolar para y más allá de la sociedad del conocimiento y la globalización desigual, aunque sin estar exenta de las presiones constantes de la estandarización, las cuales buscan convertirla en las posturas frente a las cuales se ha posicionado el autor.

En relación con este tema, el aporte de este trabajo suma una arista al problema de la victimización del sistema. Hargreaves define como víctimas del sistema a los docentes y escuelas que se ven arrastradas involuntariamente por la globalización neoliberal hacia procesos de *Escuela eficaz* (Meirieu, 2021), en oposición a la escuela solidaria, lo que muchas veces deriva en la perspectiva de una victimización pasiva e involuntaria. Asimismo, existe una victimización activa y decidida que se escuda en el pasado colonizador, al tiempo que romantiza a los pueblos originarios, cuya propuesta está en negar y destruir la globalización. La idea anterior sería deseable, si apunta hacia una sociedad planetaria fraterna e incluyente, en aras de una imposible recuperación el pasado idealizado.

La estructura invariante del bien humano: los niveles de concreción de las posturas pedagógicas y de instrumentación de la propuesta humanista compleja para el cambio educativo

El filósofo canadiense Bernard Lonergan (1904-1984) aportó fundamentalmente en su obra una teoría del conocimiento, un método para la teología que puede ser extendido a todas las ciencias humanas y sociales y una propuesta alternativa para entender la economía, conocido como método trascendental o método empírico generalizado (Lonergan, 2006; 2017), el cual concibe que el conocimiento no está separado de la ética, sino que dentro de la estructura de operaciones de la conciencia humana se entrelazan los niveles de operaciones de búsqueda de conocimiento y de búsqueda de valor.

De la misma forma, en el capítulo 2, *El bien humano considerado como objeto*, que es parte de la compilación de sus conferencias de Cincinatti, publicado en español como *Filosofía de la educación* (Lonergan, 2008), conceptualiza la estructura invariante del bien humano, viendo a éste como un objeto en construcción, un fundamento que más tarde se adaptó de forma analógica a la educación, en la llamada Estructura dinámica de la transformación educativa (López-Calva, 2006).

A partir de esto, tomamos como andamiaje metodológico un esquema de Lonergan (2008, p. 67), a saber, que el rasgo distintivo del bien humano, proveniente de la “captación y la elección humana”, nunca está separado del mal y deriva de una construcción sociocultural. No obstante, esta construcción no opera a nivel individual, sino que es un asunto complejo que posee una estructura invariante, realizada mediante una captación perspicaz, crítica y eventualmente responsable.

Tal estructura invariante tiene a su vez tres niveles de concreción, según Lonergan (2008). El primer nivel es el de los bienes particulares, que se oponen a los males particulares. Se trata de la elección de cualquier tipo de satisfactores de necesidades humanas, no sólo materiales sino afectivas, corporales, sociales, culturales, espirituales, etcétera. A este tipo de bienes se oponen objetos, personas y situaciones, que en lugar de satisfacer de manera positiva las necesidades humanas, dañan a la persona que las elige y a su entorno natural o social.

El segundo nivel es el del bien de orden, el cual está en tensión con el mal estructural, en el que los bienes particulares no se requieren una sola vez, ni los requiere una sola persona, sino que los necesitan todos los miembros de una sociedad y los requieren de forma continua. De manera que el bien de orden es el tipo de organización de operaciones, normas, instituciones, legislaciones, recursos, políticas, programas, entre otros, que procuran que todos los bienes particulares lleguen de forma sistemática a todos los miembros de una sociedad. Lo contrario es el mal estructural, es decir, una forma de desorganización social que hace que las estructuras, instituciones, políticas y recursos se queden en las minorías privilegiadas y no lleguen o lleguen de forma muy escasa e insuficiente a las mayorías vulnerables.

Lo anterior se ejemplifica en que un niño o un grupo de niños tengan una escuela, docentes, materiales didácticos y tecnológicos que les permitan aprender bien lo que necesitan para la vida; es un bien particular frente a todos los niños que no tienen acceso a una escuela o acuden a escuelas con carencias notables que no les permiten prepararse de forma adecuada. En este caso, el bien de orden es el sistema educativo, encargado de que el bien particular –educación– llegue de manera equitativa y con calidad a todos los miembros de una sociedad. Lo contrario es el mal estructural, que crea un sistema educativo distorsionado que distribuye de forma inequitativa los recursos, abonando a la desigualdad social a través de servicios educativos de mayor calidad para las élites y de menor calidad o de plano ausentes para el caso de las mayorías empobrecidas.

El tercer nivel de la estructura es el del valor terminal, opuesto a la distorsión de la cultura y en el cual una sociedad es capaz de cuestionarse y distinguir si los bienes particulares o el bien de orden en el que viven son auténticos o más bien están deshumanizando las vidas de las personas y de los grupos sociales. Por otro lado, se dice que la cultura se distorsiona cuando se pierde la capacidad de distinguir entre el auténtico bien y el bien aparente, que es en realidad mal, con lo cual se pueden normalizar o exaltar conductas que son realmente negativas en lo individual y lo social, por ejemplo, la cultura machista, racista o el culto a la violencia y la indiferencia ante la corrupción y la impunidad.

Por consiguiente, dado que la educación es una parte importante del bien humano en construcción, podemos encontrar en ella esta estructura invariante. A partir del planteamiento de la estructura invariante del bien humano, en una investigación teórica en la que se aplicó su teoría del conocimiento y su ética al campo de la formación docente, se construyó una aportación original titulada *estructura dinámica de la transformación educativa* con base en los tres niveles del bien humano planteados por el filósofo canadiense.

La *estructura dinámica de la transformación educativa* plantea la necesidad de pensar y operar un cambio profundo en las prácticas educativas concretas a raíz de la tensión entre bien particular y mal particular. Este proceso depende de una transformación intelectual, es decir, de una comprensión inteligente y crítica que a su vez combata al conceptualismo, así como de una transformación moral o

ética del docente, a saber, una apertura a la búsqueda de lo realmente bueno para la formación de los estudiantes y un combate al moralismo imperante, con el fin de reavivar en cada educador su deseo de conocer y elegir bien.

El segundo nivel de esta estructura aplicada al cambio educativo es el de las estructuras o elementos sistémicos de la educación reflejados en las leyes, reglamentos, políticas educativas, asignaciones presupuestales, modelos curriculares, e infraestructura educativa para facilitar el flujo de una educación de calidad que llegue a todos los niños, adolescentes y jóvenes de un país, en oposición a un mal sistema educativo que (des) organiza todos los elementos estructurales de la educación, haciendo que se convierta en un sistema que contribuye a regenerar y ahondar las desigualdades sociales en lugar de revertirlas.

Finalmente, la traducción a la educación del tercer nivel de la estructura invariante es el de la cultura educativa, es decir, el cuestionamiento constante acerca de las prácticas educativas y el sistema educativo en términos de su calidad, equidad y pertinencia social. La cultura educativa se manifiesta en el conjunto de significados y valoraciones de una sociedad sobre lo que es una buena práctica educativa o una buena institución y un buen sistema educativo, evitando normalizar o incluso valorar positivamente las prácticas deshumanizantes en el aula y la escuela y el mal funcionamiento de un sistema educativo basado en los intereses de los poderes fácticos en detrimento de la formación humanizante de todos los niños, adolescentes y jóvenes.

■ Figura 2. Estructura dinámica de la transformación educativa



Fuente: López-Calva, 2009, tomo I, p. 40.

Éste es el segundo elemento que, junto con el triángulo planteado por Hargreaves (2003), organiza metodológicamente la presentación de las dos tendencias educativas dominantes en el cambio de época, que, a pesar de no contribuir directamente al cambio educativo, porque responden de manera sesgada a la pregunta ¿para qué educamos?, sí estructuran la presentación de la apuesta humanista compleja orientada hacia la construcción progresiva de un Antropoceno positivo (Henman, 2022), el cual consiste en la respuesta integral y pertinente a la pregunta por el para qué de la educación en el cambio de época, como se discute más adelante.

Las dos tendencias dominantes sobre el para qué educar

Desde la perspectiva humanista compleja (López Calva, 2009) que orienta estas reflexiones, existen en la actualidad dos tendencias dominantes de respuesta a la pregunta sobre la finalidad de la educación. Cabe destacar que ambas se encuentran en tensión dialéctica porque plantean posturas radicalmente distintas sobre el ser humano, el conocimiento, la ética y la sociedad, pero que desde su postura respectiva abonan a pensar la educación en los tiempos convulsos que vive el mundo.

Ubicando estas tendencias en el triángulo de posicionamientos educativos frente a la sociedad del conocimiento que propone Hargreaves (2003), la primera tendencia es catalizadora del sistema-mundo actual y sostiene que la educación debe contribuir a reforzar y universalizar este sistema para lograr el progreso que de forma natural irá derramándose desde las capas superiores hasta las más excluidas de los beneficios y derechos básicos.

La segunda tendencia es opuesta a la anterior y permea en muchos países del mundo, sobre todo en aquéllos históricamente colonizados y dominados por las grandes potencias. Se trata de la postura reactiva que busca destruir ese sistema en decadencia, considerando que es la causa de todos los problemas y desechando cualquier posible aportación positiva. Si ubicamos esta tendencia en uno de los vértices del triángulo ya mencionado, diríamos que se trata de una tendencia que asume en la práctica la postura de victimización del sistema y, no sin razones históricas, pero sí con un sesgo ideológico

de carácter grupal, parte de que la única forma de transformar el sistema es destruyéndolo, al tiempo que busca rescatar un pasado romantizado desde una visión deformada de lo que León Portilla (2020) llamó *La visión de los vencidos* y muchos de sus promotores llaman el rescate de los pueblos originarios.

La tendencia catalizadora: educar para reforzar el sistema

Probablemente una de las pensadoras contemporáneas que han cuestionado con mayor claridad esta tendencia catalizadora del sistema desde la educación es la filósofa estadounidense Martha Nussbaum, quien en su discurso de recepción del Doctorado *Honoris Causa* por la Universidad de Antioquia en Medellín, Colombia, manifestó su preocupación por la crisis de proporciones gigantescas que está viviendo el mundo, aclarando que no se refería a la crisis económica que tuvo su momento de quiebre más profundo en 2008, o a la crisis provocada por el incremento del terrorismo internacional, sino a una crisis silenciosa, que es la crisis de la educación que se está expandiendo en muchos países.

Según su planteamiento, se están produciendo cambios radicales respecto a la enseñanza en los futuros ciudadanos de las sociedades democráticas. Visto de esta forma, lo que acontece no se ha pensado cuidadosamente y tampoco se han calculado sus consecuencias, pues emerge del paradigma dominante de la globalización del sistema de mercado y de las aspiraciones de crecimiento económico y competitividad de los gobiernos, ante los desafíos del sistema capitalista neoliberal. De mantenerse este enfoque junto con la instrumentación de estos cambios, el resultado serán generaciones completas de robots útiles al sistema, en lugar de ciudadanos con las capacidades indispensables para mantener vivas y desarrollar la democracia y la justicia en el mundo.

¿Cuáles son estos cambios radicales? Las humanidades y las artes están siendo eliminadas, tanto en la educación primaria/secundaria como en la técnica/universitaria, en prácticamente todas las naciones del mundo, vistas por los responsables políticos como adornos inútiles, en momentos en que las naciones deben cortar todas las cosas

inútiles con el fin de mantener su competitividad en el mercado global, éstas están perdiendo rápidamente su lugar en los planes de estudio y también en las mentes y corazones de padres y niños. De hecho, lo que podríamos llamar aspectos humanísticos de la ciencia y las ciencias sociales —el aspecto creativo imaginativo y el aspecto del pensamiento crítico riguroso—, también están perdiendo terreno, debido a que las naciones prefieren perseguir beneficios a corto plazo cultivando habilidades útiles y altamente aplicables, adaptadas a fines lucrativos (Nussbaum, 2015, s/p).

En un trabajo anterior, Nussbaum (2012) ya había problematizado este conjunto de reformas, al contrastar la educación para la renta con la educación para la democracia, la cual considera debería promover una educación acorde con lo que requieren las sociedades actuales. En el cuadro 1 puede apreciarse una síntesis de lo que la filósofa considera rasgos fundamentales de cada una de estas dos opciones educativas.

■ Cuadro 1. Educación para la renta y educación para la democracia

Educación para la renta	Educación para la democracia
Propósito de la educación con fines de crecimiento económico.	Aptitud para reflexionar sobre las cuestiones políticas.
Educación puramente científica o técnica, excluyendo las humanidades.	Aptitud para reconocer al otro como persona con los mismos derechos.
Aptitudes necesarias: alfabetización y competencias matemáticas.	Interesarse por la vida del otro (comprensión).
Conocimientos avanzados en informática.	Asumir la complejidad de la existencia humana.
La igualdad de acceso a la educación no es tan importante.	Aptitud de juicio crítico sobre los dirigentes políticos.
Exclusión del pensamiento crítico.	Pensar en el bien común de la nación como un todo.
No hay libertad de pensamiento en el estudiante sino obediencia, capacitación y operación.	Aptitud para concebir a la propia nación como parte de un orden mundial complejo.
Preponderancia del nacionalismo sobre la justicia social.	
Desprecio (y miedo) por el arte y la literatura.	

Fuente: López-Calva y Méndez Escarza, 2021, p. 7.

Por consiguiente, ésta es la tendencia dominante en el mundo actual: una visión de la educación que se vuelve simple capacitación técnica y forma personas eficientes y obedientes que refuerzan el sistema centrado en el mercado y en las posesiones materiales como aspiraciones de felicidad, más que en una visión de desarrollo sustentable que construya un mundo más equitativo, justo, pacífico y fraterno, según lo plantean los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 de la ONU (2015), firmados por más de 150 países como compromisos comunes para enfrentar los enormes desafíos del mundo en crisis.

De regreso a la primera tendencia educativa catalizadora del sistema, hoy hegemónica en el mundo, la respuesta a la pregunta sobre para qué educamos es claramente que educamos para capacitar seres humanos útiles para el mercado laboral, obedientes al sistema y orientados hacia la búsqueda de una felicidad individual, entendida como posesión de los mayores y más sofisticados bienes materiales, que en la realidad sólo son accesibles para los países llamados desarrollados –ricos– y para las élites privilegiadas del resto del mundo, a costa del sacrificio de los derechos fundamentales de la mayoría de la población mundial. Desde la perspectiva de Lonergan (2017), esta tendencia responde a la absolutización del conocimiento de sentido común práctico y utilitario como única forma válida de conocer y al desprecio del conocimiento teórico y filosófico, lo que ha llevado al mundo a lo que él llama el Ciclo amplio de decadencia de las civilizaciones.

Dicha tendencia tiene la marca de las reformas educativas que se hacen a nivel nacional en muchos países, al apuntalar la educación para la renta que se manifiesta en las leyes y reglamentos, la organización del sistema educativo, el diseño curricular, las evaluaciones estandarizadas como única evidencia de la calidad educativa y las prioridades en la asignación de recursos presupuestales. Se trata de cambios estructurales que sin duda repercuten en la formación inicial y permanente de los docentes, orientando sus prácticas educativas al deber de cumplir los programas y enfoques establecidos, así como a trabajar de acuerdo con la prioridad de capacitar técnicamente a los educandos. Por lo tanto, ya sea por convencimiento o por cumplimiento de las políticas educativas, los profesores se convierten en catalizadores del sistema.

Ahora bien, el cambio catalizador del sistema en los niveles de la estructura y las prácticas transforma también a la cultura educativa que se traduce en los criterios que orientan a los padres de familia, los medios de comunicación y la sociedad toda para responder a las preguntas sobre cómo es un buen docente o cómo es una buena escuela. Tal es el caso de los *rankings*, la mercadotecnia y la estandarización, vistos ahora como significados y formas de valoración de la educación, creando una cultura que no cuestiona, sino que valora una perspectiva educativa catalizadora del sistema.

La tendencia victimista: educación desmoralizada o antisistema

En cuanto a la segunda tendencia, la del vértice de las víctimas del sistema y de acuerdo con el triángulo de Hargreaves (2003), hay dos tipos de respuesta a la pregunta: ¿para qué educamos? La primera es una respuesta desmoralizada y más bien afectivamente reactiva y paralizante, sin muchos fundamentos teóricos, pero bastante extendida en las instituciones y sujetos educativos actuales. La segunda es una respuesta teóricamente fundamentada en una lectura sesgada ideológicamente de la pedagogía crítica y en las llamadas epistemologías del sur y las teorías decoloniales, que tienen un fundamento filosófico, sociológico y pedagógico sólido, pero en la práctica son interpretadas muchas veces desde una visión de victimización que plantea dinamitar el sistema, sin aceptar ningún elemento positivo. El contexto en el que nacen ambas respuestas puede resumirse en esta cita de Osorio (2009, p. 48), hablando sobre la visión de la mundialización de Edgar Morin:

De hecho, para Morin, fue y es la mundialización humanística la condición de posibilidad de la mundialización tecnoeconómica; sólo que esta última logró desengancharse de la primera y hoy en día funciona sin “ninguna” relación con aquella. Esto hace que la situación actual del mundo se viva como una globalización grotesca y bárbara. Vivimos, según Morin, en una planetarización a medias.

En su obra *Educación en la era planetaria* (Morin, Roger y Motta, 2006), el pensador francés y sus coautores hablan de esta globa-

lización a medias y mencionan que existen estas dos hélices de la mundialización que menciona la cita: la tecnoeconómica y la humanística. La primera se refiere a la globalización de la producción, la distribución y el consumo de mercancías, la globalización del capital y de su poder, mientras que la segunda es la de los derechos humanos, la solidaridad, la fraternidad, la de todo aquello que nos hace humanos.

Es notable que el desbalance entre las dos hélices de la mundialización ha imposibilitado la propuesta de planetarización que hace Morin (2001), la cual se refiere al equilibrio de ambas hélices con el fin de que el ser humano se integre en el mundo y conviva con su especie y otros seres vivos, lo que a su vez ha provocado en muchos actores educativos una desmoralización (Cortina, 2010), asumiendo que es imposible transformar el mundo y construir la fraternidad, la justicia y la paz educando a las nuevas generaciones para ello, puesto que al final, al egresar del sistema educativo formal, serán devorados por este sistema.

De todo esto se desprende otra óptica de la pregunta ¿para qué educar?, pero no para buscar respuestas proactivamente, sino expresando la resignación de quien piensa: ¿para qué educar si es imposible contribuir a un cambio social a través de una formación distinta de los educandos? Porque, a pesar de que existan casos de éxito en cuanto a defender la trinchera de la colaboración, como los que muestra Hargreaves (2003) en su investigación, el desánimo y la baja moral —el bajo deseo de vivir humanamente y de contribuir a que otros lo hagan— termina apoderándose de los educadores y de los administradores de la educación.

Esta desmoralización se manifiesta en prácticas educativas en el aula que se realizan de manera mecánica y rutinaria, reduciéndose —en el mejor de los casos— al cumplimiento estricto del programa establecido y transmitiendo esta desesperanza a los educandos. Las prácticas desmoralizadas y desmoralizantes se convierten en organizaciones escolares sin vida ni creatividad, instituciones que se restringen y dedican sus tiempos solamente al cumplimiento de los requisitos burocráticos que exige el sistema sin pensar más allá, porque se asumen como víctimas de un sistema invencible. En última instancia, las prácticas y las estructuras se vuelven cultura institucio-

nal y la indiferencia ante el mundo urgido de cambios se normaliza volviéndose significado y forma de valorar el sentido de la escuela.

Por otra parte, están las propuestas que, de manera consciente y bien intencionada, se oponen abiertamente a caer en la posición de catalizadoras de un sistema de mundialización que está llevando a la humanidad al riesgo de su autodestrucción. Estas propuestas tienen fundamentos muy ricos y sólidos en la corriente de la pedagogía crítica (Freire, 2005; Apel, 2017, entre otros) y más recientemente las teorías de la decolonialidad y las epistemologías del sur (de Sousa, 2011, 2019).

Los planteamientos de los teóricos de estos enfoques afirman con bases y argumentos sólidos y verificables en la realidad histórica mundial, la existencia de oprimidos y opresores –Freire–, de culturas dominantes y culturas dominadas –de Sousa Santos– y por tanto sostienen la perspectiva de que a la luz del proceso histórico, económico y sociocultural que ha vivido la humanidad y que sigue prevaleciendo en el sistema dominante, existen millones de víctimas que fueron y siguen siendo dominadas y explotadas por las personas privilegiadas y las potencias de cada época.

A pesar de lo anterior, éstos no son los motivos para que se ubique aquí esta propuesta de política educativa en el lado de la victimización del triángulo de Hargreaves (2003). De hecho, resulta necesario dejar claro que no se está planteando aquí que la Pedagogía crítica, las epistemologías del sur o las teorías decoloniales sean en sí mismas teorías que se ubican en este lado de la victimización del sistema. Son citados en este apartado por el uso y la aplicación sesgada e ideologizada de manera políticamente partidista –sin negar que toda visión educativa tiene una dimensión política– que se hace en algunas reformas educativas de estos enfoques, aplicándolos sin el rigor necesario ni la interpretación completa, a propuestas que se orientan más hacia la generación de un pensamiento único con el cual se busca una manipulación e imposición de una visión única planteada como “el lado correcto de la historia”, a los niños y adolescentes, para generar la instalación y permanencia de regímenes autoritarios que despojan a estas teorías de su raíz fundamental, que es pensar críticamente la realidad.

Freire (2005), por ejemplo, afirma que la deshumanización que se realiza en formas distintas tanto en los que son despojados de su

humanidad al ser oprimidos, como en los que les quitan esa condición de humanidad por ser los opresores, es una distorsión histórica posible, pero no es la vocación histórica de los seres humanos. En esta distorsión se genera violencia que deshumaniza tanto al oprimido como al opresor y la lucha de los oprimidos “sólo tiene sentido cuando los oprimidos, en la búsqueda de recuperación de su humanidad... no se sienten idealistamente opresores de los opresores, ni se transforman de hecho en opresores de los opresores sino en restauradores de la humanidad de ambos” (Freire, 2005, p. 41). Esto implica claramente una postura de educador contrapunto que educa en, pero más allá del sistema, para transformar el sistema y hacer posible la humanización de todos. Esta visión se pone del lado de las víctimas de la historia, pero no asume una posición victimista sino proactiva y, como ya se dijo, de contrapunto al sistema dominante.

Sin embargo, en muchos de los seguidores de esta pedagogía, instrumentadores de reformas y políticas educativas, se piensa que estar del lado de las víctimas es asumir una postura de victimización frente al sistema y buscar la liberación de los oprimidos convirtiéndolos en los nuevos opresores de los antiguos opresores. En estas distorsiones de las interpretaciones de las posturas pedagógicas críticas se asume muchas veces la idea de que toda la historia de conflicto e imposición que históricamente se ha vivido en el pasado o se vive en el presente tiene que ser destruida por completo y que en este proceso histórico no ha habido resistencia, hibridación, mezcla, síntesis de la cultura dominante y la dominada y también aportaciones valiosas de la cultura impuesta sobre la que sufrió la imposición.

Según Cabaluz-Ducasse, las pedagogías decoloniales pueden entenderse siguiendo seis características generales: la naturaleza necesariamente política de la educación; la educación como un proceso de concientización; la importancia de los espacios populares de autoeducación desde las personas en condición marginal; el reconocimiento de las formas subalternas de conocimiento; el desarrollo de todas las facultades humanas, y el reconocimiento de los impactos culturales y sociales del colonialismo (Argüello y Anctli, 2019, pp. 1-2).

Podemos ver el ejemplo de estos sesgos en la interpretación que se hace en algunas reformas educativas, incluyendo en muchos dis-

cursos, documentos y libros de la llamada Nueva Escuela Mexicana, así como en publicaciones, investigaciones y espacios de divulgación y discusión del conocimiento educativo, estas características que señalan Argüello y Anctli (2019). No es lo mismo, por ejemplo, asumir la dimensión política que tiene toda propuesta educativa, que tener como objetivo central de una política educativa la ideologización de los educandos desde una visión única del mundo. En ese sentido, si se cuestiona al neoliberalismo por formar solamente en la eficiencia y la técnica para lo económico, se puede también cuestionar la narrativa decolonial que busca imponer un nuevo pensamiento único, que asume una dimensión político-partidista más que una dimensión política amplia de lo educativo. De la misma forma, no es lo mismo concientización que ideologización o reconocimiento de formas subalternas de conocimiento que negación de los aportes científicos y tecnológicos de los países del norte colonizador o la falta de distinción entre tipos distintos de saberes con igual valor, pero con aplicaciones y alcances muy diferentes.

Como dice de Sousa (2019), es necesario que la escuela y la universidad pongan a discusión estos conflictos interculturales y sus distintas formas de interpretación con todo rigor crítico y sin disfrazar este análisis para justificar la colonización, pero reconociendo que hay que construir un espacio para la interculturalidad auténtica:

El proyecto pedagógico emancipador que aquí les propongo conoce todas estas dificultades, pero sabe también que han de ser superables bajo pena de encaminarnos cada vez más aceleradamente hacia una situación de *apartheid* global. Por eso, parte de esas mismas dificultades y de la necesidad de que sean superadas para instaurar el campo pedagógico en que el multiculturalismo surja como una alternativa creíble al imperialismo cultural (de Sousa, 2019, p. 51).

El pensador decolonial hace una crítica tanto de la imposición cultural de una sola visión del mundo como del extremo opuesto relativista posmoderno, en el cual se plantea que cada cultura tiene sus significados y valores y no hay ningún punto de encuentro posible para generar una crítica que lleve precisamente a la construcción de

un auténtico diálogo intercultural en el que se pueda construir un mundo diverso, pero al mismo tiempo, cohesionado por esta discusión e intercambio continuo.

Aquí el asunto clave es con quién y para qué, es decir, con qué propósitos interrelacionar —o interversalizar— conocimientos. En muchos de los modelos educativos, incluyendo la “etnoeducación indígena” y “afro oficial”, este diálogo está pensado simplemente entre lo propio y la sociedad dominante, entre el saber comunitario y el conocimiento mal llamado universal (Walsh, 2007, p. 33).

Sin embargo, las lecturas más radicales como la de este artículo del que se toma la cita de Walsh, llegan a afirmar el interculturalismo como un retroceso en el proceso de decolonización, niegan los avances en la inclusión de la educación indígena y multicultural en muchos países y proponen una interculturalidad que de facto parece deslegitimar cualquier conocimiento de los autores de países coloniales y pueden leerse —por ejemplo en la última parte de esta cita— como una negación del conocimiento llamado universal, que de alguna manera lo es porque ha sido aplicado en todo el mundo beneficiando, aunque de forma desigual, a diversos grupos sociales y culturales. De este modo —que se puede constatar en discusiones y en la cultura de cancelación que se da en el discurso de muchos académicos adscritos a estas corrientes— se llegan a dar casos en que se descalifica cualquier trabajo académico si tiene como sustento teórico a autores del norte anglosajón o europeo por ser colonialistas, cayendo en la misma intolerancia que dicen cuestionar y olvidando que, en sus raíces históricas, las posturas decoloniales y mucho del pensamiento del sur y la Filosofía de la liberación abrevan de autores como Marx, que son europeos, blancos y nacidos en países colonizadores.

Está más allá de los alcances de este trabajo ahondar en las formas concretas en que se dan las perspectivas victimistas en la educación, que parten de interpretaciones sesgadas por fenómenos contemporáneos como la posverdad, la cultura de la cancelación y el anti-cientificismo negacionista. Baste terminar diciendo que podemos ilustrarla, por ejemplo, en la forma en que se sacralizan los saberes

tradicionales y el conocimiento del sentido común, o se descalifica *a priori* la investigación científica por considerarla colonialista o neoliberal –en lugar de abrirla a la crítica y reformar todo lo que necesita reformarse en ella para generar este diálogo intercultural– despojando a estas perspectivas críticas de su esencia, convirtiéndolas potencialmente en un nuevo dogma.

Esta deformación de las corrientes críticas también se manifiesta en los tres niveles de la estructura de la transformación educativa: se crean modelos educativos, currículos, materiales, planes y programas, políticas educativas, entre otros, que se sustentan discursivamente en las pedagogías críticas, pero las interpretan sesgadamente –como se ha argumentado líneas arriba– y las imponen como visiones únicas, lo que influye en las prácticas educativas que se orientan por estas visiones deformadas y va generando también una cultura que refuerza este supuesto “progresista” que sustituye a un dogmatismo del sistema de la educación para la renta con el dogmatismo decolonial, así como éste sustituyó al de la educación tradicional.

La apuesta humanista compleja: desarrollar la conciencia humana para construir un Antropoceno positivo

Después de haber presentado lo que consideramos dos tendencias en la educación contemporánea para responder a la pregunta sobre el sentido del educar en el cambio de época –una dominante y otra que busca ser alternativa, pero hasta hoy ha quedado incompleta–, en este último apartado proponemos una nueva apuesta humanista compleja como una respuesta más integral y de largo plazo a los desafíos de esta época, hacia la salvación de la humanidad de la autodestrucción y hacia la construcción de lo que Henman (2022) llama un Antropoceno positivo, es decir, una era geológica donde la presencia y la huella de la humanidad sean constructivas.

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, 2016, p. 110).

Así, hay una coincidencia entre las propuestas de Henman y Morin para decir que la globalización tiene elementos potencialmente autodestructivos, pero que también tiene rasgos que pueden dinamizar procesos humanizantes hacia soluciones planetarias basadas en una política de humanidad.

Como se mencionó al inicio, otro fundamento de esta propuesta está en el trabajo de Gorostiaga (2008), para quien la educación es la profesión de la esperanza. La idea anterior es un mensaje para quienes trabajamos en las distintas áreas temáticas, niveles, funciones y campos de la educación formal, dado que nos toca mantener viva y organizada la esperanza frente a todos los elementos potenciales de autodestrucción en este momento histórico de cambio potencial de la humanidad.

Una tercera base de esta propuesta es que educamos para revertir el Antropoceno negativo y autodestructivo en que vivimos e intervenir en la historia para construir de manera progresiva y parcial un Antropoceno positivo. Aunque la transformación es necesaria y este trabajo abona a la misma, esto no significa que será inmediata, porque también depende de cultivar la paciencia histórica que sugiere Lonergan (2017), porque se trata de un cambio cultural y de conciencia de la humanidad:

El resultado eventual de este trabajo transicional es iniciar una intervención en la historia, la cual eventualmente incrementará la posibilidad de un crecimiento en las probabilidades y resultados acumulativos. Estamos aquí ahora y la pregunta es: ¿cómo iniciamos este comienzo? Nuestro propio enfoque en nuestra propia curiosidad puede ser un principio (Lonergan, 2006, p. 156).²

En efecto, después de la propuesta que hemos planteado, respondemos sintéticamente a la pregunta ¿para qué educar?, diciendo que educamos para el desarrollo de la conciencia humana individual

² Traducción libre del original, que dice: *The eventual outcome of such transitional work is to initiate an intervention in history, which will eventually raise the prospect of an increase in the probabilities of progressive and cumulative results. We are here now and the question is; how do we initiate such a beginning? Our own focus on our own curiosity would be a beginning.*

y colectiva, que parte de la curiosidad natural, que es la génesis de todo nuestro proceso de desarrollo como seres humanos y como especie.

Así que, para Lonergan (2017, p. 20), el eros que mueve el espíritu humano, la fuerza o deseo que nos motiva a estar en el mundo y movernos en él es el “irrestricto deseo de conocer” —la curiosidad básica de saber qué es el mundo—, a lo que Doorley (1996) agrega el deseo de elegir bien —en el doble sentido de elegir correctamente y de elegir lo bueno, lo que nos construye—, como la otra cara de esta curiosidad natural: no sólo saber qué es el mundo y quiénes somos, sino saber descubrir para qué vivimos y decidir responsable y libremente cómo ir realizando esa finalidad.

Esta curiosidad se expresa en preguntas, tres en particular, según el filósofo canadiense: las de la inteligencia, que buscan relacionar los datos que experimentamos sensiblemente y darles coherencia captando su inteligibilidad; las reflexivas o reflejas, que son las que buscan verificar si lo que respondimos de forma más o menos inteligente es verdadero o falso, correcto o incorrecto y, finalmente, las de la deliberación, que buscan el valor de lo conocido y las posturas y decisiones que queremos en lo profundo tomar a partir de la aprehensión de lo valioso para nosotros y para los demás (Lonergan, 2017).

Las respuestas a estas preguntas interminables se captan en el acto de intelección que es también de tres tipos: directo o inverso —cuando captamos la inteligibilidad de los datos o que no existe inteligibilidad alguna en ese planteamiento hecho—, reflejo —cuando captamos la veracidad de una afirmación, con suficientes evidencias y pruebas—, y práctico —cuando aprehendemos el valor, lo que realmente vale la pena—. Aunque todo el proceso incluye desde sensaciones físicas, hasta procesos cognitivos pasando por emociones y sentimientos, los *insights* o actos de intelección directa, inversa y refleja son más cognitivos y el *insight* práctico es un acto de intelección afectiva (Vertin, 1995).

En lo anterior las preguntas son las detonadoras —manifestación de la curiosidad— y los *insights* son los actos de aprehensión —preconceitual— de las respuestas. A su vez estas operaciones van acompañadas de otras que hacen que el proceso sea completo y posible, for-

mando un método que Lonergan (2006, p. 12) llama trascendental, empírico generalizado o genético, el cual no se trata de una receta a seguir, sino de un proceso heurístico que “es un esquema normativo de operaciones recurrentes y relacionadas entre sí, que producen resultados acumulativos y progresivos”; así como de la educación para el desarrollo de la conciencia, que implica las estrategias diversas para promover en cada educando la diferenciación, integración y apropiación de las operaciones que constituyen este esquema, tales como “ver, oír, tocar, oler, gustar, inquirir, imaginar, entender, concebir, formular, reflexionar, ordenar y ponderar la evidencia, juzgar, deliberar, evaluar, decidir, hablar, escribir” (Lonergan, 2006, p. 14).

La apropiación del esquema requiere el cumplimiento de las exigencias de cada nivel —empírico, intelectual, racional, existencial—, que son lo que Lonergan (2006) llama preceptos trascendentales: sé atento, sé inteligente, sé razonable y sé responsable. Pero además de realizar las operaciones de acuerdo con estos preceptos respecto al mundo exterior en que vivimos, estas operaciones no sólo se dirigen a objetos —intencionalidad—, sino que se dirigen hacia sí mismas —concienticidad—, de modo que la autenticidad humana se torna un reto permanente que requiere cumplir con los preceptos trascendentales respecto a los objetos y personas del mundo que nos rodean, pero al mismo tiempo, *poner atención* a nuestro atender, entender, juzgar y valorar; *entender* nuestro atender, entender, juzgar y valorar; *juzgar* nuestro atender, entender, juzgar y valorar, y finalmente, *valorar* nuestro atender, entender, juzgar y valorar. Esta concienticidad es la que hace al ser humano ser sujeto en cuanto sujeto.

De allí que esta propuesta promueva transitar caminos a partir de la curiosidad del niño y joven hasta el conocimiento y la decisión a partir del ejercicio auténtico y la apropiación de su propia conciencia y la promoción del desarrollo de la conciencia de toda la humanidad. A su vez, el proceso de autenticación y apropiación de la conciencia de la persona en los cuatro niveles de operaciones —ya descritos en el método trascendental— y de la humanidad genera un quinto nivel que es el del amor sin fronteras, que posibilita la relación constructiva con la naturaleza, los demás seres vivos, el amor hacia uno mismo y hacia los demás. Esta meta se busca de manera colectiva y no sólo en cada educando singular, sino también

a nivel estructural para construir auténtico bien de orden en el sistema educativo, y para así generar en el nivel cultural valores genuinos que regulen la convivencia escolar. Solamente así podremos lograr la construcción de un Antropoceno positivo.

Una vez más, contestar la cuestión de ¿para qué educamos?, implica el despliegue de la conciencia humana individual, social y planetaria, una ruta para que emerja un proceso de humanización a lo largo de la historia. Para ello son de utilidad todas las teorías filosóficas, sociológicas, psicológicas, pedagógicas y de otras disciplinas, tanto las que históricamente se han desarrollado, como las que puedan desarrollarse en el futuro, tanto cuanto se analicen de forma atenta, inteligente, razonable y responsable sus contribuciones y sus posibles errores en el proceso de desarrollo de la conciencia de la humanidad. Asimismo, es importante recapitular algunos elementos concretos que nos conducen a la meta anterior: una inteligencia liberada del conceptualismo, un pensamiento auténticamente crítico, un desarrollo emocional armónico, una ética personal, una formación ciudadana local, nacional y planetaria, una sana cultura ética, así como el ejercicio de la concienticidad a través del hábito de la introspección y la vigilancia autoatenta, autointeligente, autocrítica y autoresponsable que apunten hacia la autoapropiación individual, comunitaria, social y global, para construir ese amor sin fronteras reflejado, a su vez, en una fraternidad humana universal.

Por último, es indispensable recalcar que sabemos que se trata de una apuesta a muy largo plazo que requiere de la instrumentación de diversas estrategias y políticas públicas, además de cambios personales, pero también resulta indispensable subrayar que debemos empezar hoy con nuestra propia curiosidad, nuestro compromiso y el trabajo cotidiano en el desarrollo de la conciencia de las futuras generaciones y de la humanidad. Con paciencia histórica, pero con persistencia concreta y eficiente.

REFERENCIAS

- Aple, M. (2017). *The Struggle for democracy in education*. Londres: Routledge.
- Argüello, A., y Anctil, P. (2019). Presentación. Decolonialidad y educación: epistemologías y experiencias desde el sur global. *Sinéctica*, (52), 1-3. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)/0052/001](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)/0052/001)

- Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. París: UNESCO y Fundación SM. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2020). *La educación en el mundo tras la Covid. Nueve ideas para la acción pública*. París: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717_spa
- Cortina, A. (2020). *Aporofobia. El rechazo al pobre*. Madrid: Paidós.
- Cortina, A. (2010). *Ética mínima*. Madrid: Tecnos.
- De Sousa, B. (2019). *Educación para otro mundo posible*. Buenos Aires: CLACSO.
- De Sousa, B. (2011). Epistemologías del sur. Utopía y Praxis Latinoamericana. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 16(54), 17-39.
- Doorley, M. (1996). *The place of the heart in Lonergan's ethics*. Lanham: University Press of America.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gorostiaga, X. (2014). *Cambio de época. Una visión del siglo XXI desde los 90*. Managua: Universidad Centroamericana.
- Gorostiaga, X. (2008). *Educación y desarrollo*. Managua: PAVSA. https://issuu.com/nandoac/docs/libro_xabier_gorostiaga_educacion_y
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento (La educación en la era de la inventiva)*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Ediciones Morata.
- Henman, R. (2022). *Reorienting Education and the Social Sciences: Transitioning Towards the Positive Anthropocene*. Vancouver: Axial Publishing.
- León Portilla, M. (2020). *Visión de los vencidos. Relaciones indígenas de la conquista. Obras completas de Miguel León Portilla*. México: UNAM, El Colegio Nacional. Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM. http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/catalogo/obras_leon_portilla/599.html
- Lonergan, B. (2017). *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*. México: Sígueme/Universidad Iberoamericana.
- Lonergan, B. (2008). *Filosofía de la educación*. México: Universidad Iberoamericana.
- Lonergan, B. (2006). *Método en teología* (4a. ed.). Madrid: Sígueme.

- López-Calva, M. (2009). *Educación humanista. Tres tomos*. México: Gernika.
- López-Calva, M. (2006). *Una filosofía humanista de la educación*. México: Trillas.
- López-Calva, J. M., y Méndez, C. R. (2021). Enfoque de Capacidades y Ética profesional en la formación universitaria para la democracia: el caso de las carreras de Negocios y Humanidades de una universidad privada en México. *Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 12, 1-15. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1204
- Meirieu, P. (2021, 16 de noviembre). Repensar la educación después de la pandemia: ¿Qué retos para la escuela y todos los actores educativos? *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Comie, Puebla, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/2021/sitio/cms/speaker/philippe-meirieu/>
- Moreno, T. (2003). Reseña de “Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva” de Andy Hasgreaves (sic). *Perfiles Educativos*, XXV(102), 88-90.
- Morin, E. (2020). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. México: Paidós.
- Morin, E. (2016). *Cambiemos de vía. Lecciones de la pandemia*. México: Paidós.
- Morin, E. (2003). *Método V. La humanidad de la humanidad*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Ed. Nueva visión.
- Morin, E., Roger, E., y Motta, R. (2006). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Nussbaum, M. (2015). *Discurso de recepción del Doctorado Honoris Causa por la Universidad de Antioquia*. Medellín. <https://redfilosofia.es/atheneblog/2015/12/25/discurso-de-martha-nussbaum-en-antioquia-con-ocasion-de-su-honoris-causa/>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. El enfoque de desarrollo humano*. México: Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible (ODS)*. Nueva York: ONU. <https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals>

- Osorio, S. N. (2009). El desafío bioético de la era planetaria: la convivencia. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 9(2), 42-61. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlb/v9n2/v9n2a04.pdf>
- Vertin, M. (1995). Judgments of value for the later Lonergan. *Method. Journal of Lonergan Studies*, 13(2), 221-248.
- Walsh, K. (2007). Interculturalidad, decolonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, XIX(48), 25-35. https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad_colonialidad_y_educacion_0.pdf