

# EDUCACIÓN Y ESCOTOSIS: DIALOGANDO CON B. LONERGAN\*

*Nerio Antonio Espinoza Bastidas\*\**

Fecha de recepción: 20 de junio de 2012  
Fecha de aprobación: 15 de agosto de 2012

## Resumen

*La reflexión sobre la educación de Bernard Lonergan es una propuesta que surge en el contexto de renovación de la educación católica. Su pretensión radica en replantear el alcance de todo esfuerzo educativo en función de la formación integral del hombre. Por no ser un itinerario pragmático sino un método de índole formativa, se hace necesario reinterpretarlo y aplicarlo en virtud de las capacidades y necesidades de la comunidad educativa. Esta tarea se hace posible precisando sus aportes en el campo pedagógico, y asumiendo, desde un punto de vista amplio, un compromiso responsable ante la escotosis en el sujeto.*

Palabras clave: *Educación, autoapropiación, escotosis, filosofía, Lonergan.*

## INTRODUCCIÓN

Toda posición filosófica tiene simultáneamente algo de interesante y algo de peligrosa. Es una proeza y un evento al mismo tiempo. Ciertamente aquí “interés” y “peligro” adquieren múltiples significados a partir de

---

\* El presente escrito surge como resultado de varias investigaciones de carácter personal y académicas, efectuadas en un periodo de preparación filosófica y educativa, en especial, los cursos y seminarios sobre Lonergan y la capacitación en educación desde la Licenciatura en Ciencias Religiosas.

\*\* Candidato a Doctor en Filosofía, Pontificia Universidad Gregoriana, Roma; estudiante de la Licenciatura en Ciencias Religiosas, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá; estudiante de Comunicación Social, Universidad Cecilio Acosta, Maracaibo, Venezuela; Licenciado en Filosofía Sistemática, Universidad Cecilio Acosta, Maracaibo, Venezuela. Es sacerdote de la Diócesis de Acarigua, Araure, Venezuela. Correo electrónico: nespinoza@javeriana.edu.co

un doble movimiento. Desde “adentro hacia afuera” podríamos ver la intención que se arroja hacia una evidencia; y desde “afuera hacia adentro” vemos aquello que amenaza nuestras certezas y nos pone en aprietos, dudando y preguntándonos por nuestras seguridades.

De aquí que la reflexión que hace Lonergan sobre la relación “educación y filosofía” no deja de ser interesante y peligrosa al mismo tiempo, ya que o nos puede poner en una situación cómoda, de admiración, frente a la problematicidad de este hecho, o nos puede arrastrar con ella ante las innumerables consecuencias y retos que tenemos como filósofos y educadores. Es más ventajoso seguir esta última opción.

Es muy cómodo pensar que la propuesta de Lonergan<sup>1</sup> se refiere principalmente al modo de comprender la educación y no al modo de vivirla en la práctica. Aunque el método que surge del análisis de sus meditaciones sobre la educación no es propiamente uno que el docente pueda aplicar directamente en el aula, éste sí que le puede servir como método de “autoapropiación” (*self-appropriation*), que será luego criterio y marco de referencia evaluativo de su integración en el aula.

El propósito de estas líneas es crear una discusión productiva sobre la incorporación concreta del tema educativo que el autor plantea, generar una propuesta que nos vincule, que nos convoque a asumir posiciones frente al hecho concreto de lo educativo. El retorno al concepto de “formación”, de tradición cristiana, aplicado a los actuales retos de la educación, la cuestión del mal humano en la escotosis del sujeto, la necesidad de renovar la educación religiosa desde una autonomía integral y coherente con los signos de los tiempos, serán aquí los principales puntos de encuentro entre teología, educación y filosofía.

El procedimiento realizado en este trabajo parte de la determinación de algunos elementos significativos para la educación en general, e introduce posteriormente el concepto de “escotosis” (término inicialmente de índole gnoseológica) al campo educativo. El sentido de dicha tarea obedece a la posibilidad de interpretar la escotosis, ya no pensada desde un ámbito psíquico sino analizada desde una perspectiva educativa; con

---

<sup>1</sup> Bernard Lonergan, jesuita canadiense (1904-1984). Para sus obras, nos referimos en primer momento a la edición original en inglés, seguida de la edición española (E) y la italiana (I).

---

ello buscamos dialogar con el autor en un nivel de aproximación, que en ocasiones mantiene ciertas distancias, pero que en su esencia se inspira en su visión del hombre “deseoso de conocer” y en formación.

### **LA EDUCACIÓN DESDE UNA FILOSOFÍA REALMENTE APLICADA**

Según Adela Cortina, la historia de la filosofía se expresa en el progreso de sus giros: “En pleno siglo XX hemos sufrido al menos cuatro: el giro lingüístico, el hermenéutico, el pragmático y, por último, el giro aplicado.”<sup>2</sup> Este último giro, más allá de la necesidad de un saber práctico, se trata sobre todo de la aplicabilidad de las distintas teorías y reflexiones en los distintos ámbitos de la vida del hombre, que contribuyan al bienestar integral de la persona en su quehacer diario. Creemos que las reflexiones de Bernard Lonergan pueden ser muy pertinentes para la dimensión aplicada de la filosofía en la educación.

Si por filosofía entendemos un sistema delimitado y completo de proposiciones, como círculo cerrado de teorías sobre un tema, realmente en Lonergan no hay una filosofía de la educación como tal; pero si por filosofía comprendemos –como lo han demostrado los avances de la hermenéutica filosófica actual– una interpretación creativa o una perspectiva abierta que se desprende de la posibilidad de una “filosofía de la acción” que surge de la obra del hombre<sup>3</sup>, creo que es indudable un aporte filosófico en Lonergan, como lo atestigua tanto su teoría del conocimiento, que es de por sí un análisis evidentemente filosófico, como el auge de los actuales estudios educativos sobre el autor.

Debemos distinguir dos vías de validación de las teorías filosóficas. En el primer momento, para considerarse filósofo es necesario cumplir una serie de condiciones (tiempo, sistema, teorías, escuelas). Un segundo modelo parte de la perspectiva personal, la impronta particular del grado de invención, donde la filosofía es vista específicamente como “el arte de formar”.<sup>4</sup> La primera parte es centrada y se basa en un patrón universal,

---

<sup>2</sup> Cortina, “El estatuto de la ética aplicada”, 119.

<sup>3</sup> Ricoeur, *Sí mismo como otro*, xxxii.

<sup>4</sup> Deleuze, *¿Qué es filosofía?*, 7.

y la segunda es descentrada y se basa en un aporte singular. En el caso de Lonergan, por esta vez, nos referimos a la segunda.

Reconocemos, por una parte, que el propósito inicial del libro *Topics in Education*<sup>5</sup> no fue limitarse a una filosofía en particular, sino generar un diálogo con otras áreas e intereses; pero por otra parte, no podemos negar que en ella se elabora un análisis filosófico sobre la relación entre filosofía y educación. Debemos aclarar algo: una cosa es decir que Lonergan no solo habla de filosofía cuando aborda el tema educativo y otra cosa es decir que no hay nada de filosófico en ella.

Al tener presente esta aclaración, podríamos iniciar hablando de un “repensar la educación”, con los siguientes referentes: en primer lugar, la hermenéutica filosófica como interpretación dinámica y abierta; y en un segundo momento, la perspectiva de Lonergan, quien invita constantemente a reformular el camino educativo y a actualizarlo, mirando al desarrollo integral del sujeto.

Por consiguiente, el “pensar” aquí, no es solo indagar o analizar; “pensar” tiene que ver con algo más que con el simple entender una cosa: se refiere sobre todo al resultado de las tres operaciones del conocer o grados de intencionalidad (*levels of intentionality*)<sup>6</sup>: la experiencia (datos sensibles), al acto de intelección o *insight* (el chispazo en el que entiendo) y al juicio (relación de datos y explicaciones).

“Pensar” entonces implica asumir un “punto de vista” sobre el concepto de educación en Lonergan y la respectiva interpretación de la vigencia de sus conexiones en la práctica profesional educadora. Esta asunción de una óptica está reflejada en la integración de los preceptos

---

<sup>5</sup> Ciertamente, en la edición española nunca se pretendió “traducir” su obra *Topics in Education* con el nombre de *Filosofía de la educación*. No hubo ahí propiamente una traducción sino una “inversión” del título y el subtítulo, en un intento por ser fieles a las recomendaciones que Lonergan realizaba a los primeros editores. Recordemos que dicho título surge en parte de una conversación del autor canadiense con John Quinn, en 1982, en la cual sugirió, como título, *Topics in Education* con el subtítulo *Lectures in the Philosophy of Education*, con el fin de generar una mayor amplitud en los destinatarios de la obra.

<sup>6</sup> Lonergan, *Method in Theology*, 9 (E: 16; I: 39). Incluye el nivel de la decisión (*deliberation*). En cuanto al plano de la intencionalidad, Lonergan sigue la tradición filosófica que distingue la *intentio intendens*: intencionalidad que “tiende a” o la acción de pretender, de la *intentio intenta*: la intención pretendida, lo que se pretende.

trascendentales<sup>7</sup>, ya que estos plantean las mismas operaciones del conocimiento, pero desde una vertiente más normativa y encarnada, en la cual existe un privilegio de la organización sobre el individualismo, de la preparación sobre la espontaneidad.

Pensar la educación en esta clave de interpretación es verla desde la asimilación personal de los preceptos trascendentales en función de mejorar nuestro horizonte, para hacerlo más amplio y cabal. Los preceptos trascendentales (*Transcendental Precepts*) mejoran la condición de vida, afectan nuestro modo de leer los signos de los tiempos y cada precepto invoca una modificación en el sujeto que lo asume.<sup>8</sup>

Cuando se afirma “sé atento” (*be attentive*), se trata verdaderamente de una invitación a cambiar el modo de ver las cosas y a no cerrar los ojos ante los datos que se nos presentan, a observar el mundo con interés, apertura y cuidado.

Al sugerir “sé inteligente” (*be intelligent*), nos llama a participar activamente en la realidad que nos acontece por medio de la pregunta, y a no contentarse con lo que los sentidos nos dan, sino interrogarse sobre su existencia.

Cuando reenvía al “sé racional” (*be reasonable*), incita a pasar de la simple conceptualización a la colaboración racional, mediante el juicio, a trascender los datos de la inteligencia con la comprobación y la relación de los mismos.

También hay un “sé responsable” (*be responsible*), que es una solitud constante de “dar más” en el plano de la decisión y de la identidad histórica.

La filosofía, la sociología y la psicología de la educación, sumergidas en sí mismas y sin una apertura real, difícilmente aportarán verdaderas direcciones y reflexiones sobre la problemática actual, que cada día

---

<sup>7</sup> En cuanto al significado de trascendental, Lonergan distingue nociones de conceptos trascendentales. Los trascendentales pertenecen a un orden diverso del categorial. No son restrictivos en la denotación; tienden a la totalidad y poseen un carácter heurístico. No son conceptos sino nociones, ya que no se delimitan o definen, sino se caracterizan por su apertura y dinamismo. Ver a Lonergan, *Method in Theology*, 23 (E: 30; I: 55); Idem, *Insight: A Study of Human Understanding*, 378 (E: 325).

<sup>8</sup> Lonergan, *Method in Theology*, 53, 231, 302 (I: 84, 262, 332; E: 12, 27, 57, 293).

sufre la deserción, la instrumentalización, la mitificación del proceso educativo. En este terreno, pareciera que el especialista sirve para explicar agudamente las relaciones entre términos, o sirve para decretar hallazgos de la investigación anterior a él o con él. Pocas veces sirve para generar “conversiones concretas” en los sujetos a quienes se dirige: no sabemos si esto sucede porque habla demasiado al sujeto genérico y tiene poco que decirle al sujeto concreto –por ejemplo, al pobre maestro que debe luchar diariamente por sobrevivir entre sus necesidades–, por las pretensiones del educando y por las consecuencias de un Estado incomprensivo ante la situación que se vive en las escuelas y comunidades. Hacer una verdadera filosofía aplicada desde el esquema de los preceptos trascendentales es “modificarnos” en lo que consideramos que se pueda rescatar de ella para el servicio a la vida. Al aplicarla buscamos salvarla.

Este rescate no tiene precio, si se piensa en la enorme apertura y el campo de responsabilidad que la filosofía adquiere cuando se convierte en un saber aplicado a la educación. He aquí que dicho objetivo de una vez nos pone en aprietos, al momento de realizar una relación entre dos ámbitos tan autónomos y tan complejos como son la educación y la filosofía.

Desde una aproximación superficial y cómoda tendríamos que evidenciar exclusivamente los aspectos iniciales del proceso, dejando a un lado los esenciales; nos detendríamos, por ejemplo, en la manera como los educadores usan la filosofía o cómo entendieron los filósofos el concepto de educación. Según el esquema de los preceptos trascendentales, entraríamos en un nivel de interpretación más concreto y profundo, en el cual buscaríamos sobre todo que el hombre se entienda como educando en su deseo por aprender, comprenda a los demás protagonistas e interprete mejor el proceso educativo, deseándolo realmente, ya que “si Lonergan tiene algo que decir, eso tiene que ver con su enseñanza, y si él tiene algo que decir sobre la enseñanza, eso es que si enseñamos debemos primeramente estar deseando aprender”.<sup>9</sup>

De esta manera, desde la interpretación del filósofo canadiense, deberíamos ir más adelante, sin ánimo de medir el grado de profundidad,

---

<sup>9</sup> Crowe, “Bernard Lonergan as Pastoral Theologian”, 467.

---

pero sí, por lo menos, afirmar el modo como nos planteamos hoy y aquí el problema tratado. En este ámbito dinámico de las relaciones, el punto de partida de la filosofía es el deseo de conocer, y el punto de llegada de la educación es activar y colmar este deseo en el hombre.

Intentar confrontar tal deseo por conocer, por aprender, por educarse es una tarea tanto de filósofos como de pedagogos, de madres y padres, de cada uno que se sienta involucrado, ya que hay una filosofía *sui generis* en cada persona cuando orienta su pensamiento para construir un proceso de preguntas en torno de su situación; y hay también una educación *sui generis*, en el sentido de que tanto los educadores como la comunidad educativa en general somos los responsables de la educación en cuanto podemos comunicarnos unos a otros y aprender de cada uno.

En el proceso de configuración de una educación general (*general education*) que aporte verdaderamente a la formación integral del hombre, se deben poner en claro los aspectos más centrales, interpretados responsablemente desde los signos de los tiempos actuales. Lonergan plantea, en sus temas, un elenco de recursos y reflexiones para poder consolidar y profundizar esta perspectiva sistémica y metódica del sujeto en formación. Veamos específicamente su propuesta basada en una educación general:

Lo que la educación general proporciona son unas bases comunes para todos los hombres y mujeres educados. Proporciona unos antecedentes sólidos para todas las especializaciones, asegurando que la gente tenga el toque humano junto con esa especialización. Es una base desde la cual el hombre educado puede empezar en su tiempo libre, en su tiempo como estudiante y en su vida posterior, hasta la prosecución de cualquier conocimiento especializado que le interese.<sup>10</sup>

Esta educación general, en sintonía con la obra de Piaget, se opone a una educación exclusivamente vocacional, técnica o profesional, cuando éstas no tienen como base una educación fundamental que las oriente realmente. En este sentido, el sujeto aquí aprende a pensar con autoconciencia, y lejos de conocer desde una “perspectiva especializada” se hace necesario tomar partido, participar integralmente en la formación desde un “punto de vista” cabal y profundo. Este paso es necesario porque

---

<sup>10</sup> Lonergan, *Topics in Education*, 207 (E: 273).

integra los diversos componentes del individuo tanto en la totalidad del saber como en la autocrítica.

## CONFIGURACIÓN DE LA PREGUNTA POR LA EDUCACIÓN

Recordemos de nuevo nuestro itinerario. Se trata de precisar los alcances del tema educativo en el autor canadiense, para luego incorporar un tema que pertenece al ámbito gnoseológico de la visión del autor. La dimensión de la pregunta permite identificar el valor filosófico de su propuesta, y proporciona el estilo específico de la aproximación que Lonergan realiza al tema educativo.

Durante aquellos temas de Cincinnati, de 1959, Lonergan interroga sobre algo esencial para la comunidad educativa, generando atención y colaboración en el auditorio. En estas lecciones provoca intelectualmente a los participantes a interpelar significados adquiridos o conceptos repetidos. Podríamos decir que las cuestiones tratadas por el autor canadiense contribuyen a despertar las concepciones que permanecen sin renovación: “Lonergan busca liberar, en las lecciones de Cincinnati, el campo de eventuales obstáculos, generando un interrogante inesperado sobre la filosofía de la educación: ¿Qué valor tiene?”<sup>11</sup>

La pregunta que abre la reflexión sobre la educación es: ¿Para qué las personas son educadas? Y con Lonergan respondemos: ¿Para el bien! El problema inicialmente reside en buscar que esta noción de bien<sup>12</sup> sea lo suficientemente concreta para que la finalidad educativa no se reduzca a una contemplación abstracta, y lo suficientemente diferenciada para que se pueda perseverar ante las diferencias de tiempos, culturas y sociedades.

De aquí la importancia actual de una “estructura invariable” del bien humano (*structure of the human good*)<sup>13</sup>, ya que según el filósofo canadiense este bien humano se debe tratar en esta vida: es aquí donde se decide nuestro destino y hacemos todo aquello que queremos hacer.

<sup>11</sup> Finamore, *Lonergan e l'Education: "l'alveo in cui il fume scorre"*, 24.

<sup>12</sup> Ante la pregunta de qué es verdadero en cualquier tiempo y lugar respecto del bien humano, distingue tres aspectos o niveles: el bien particular, el bien de orden y el valor. Ver a Lonergan, *Topics in Education*, 34 (E: 60).

<sup>13</sup> Idem, *Method in Theology*, 47-52 (I: 78-83).



---

Por tanto, decir que la educación es un bien es asumir una postura responsable desde el presente y la circunstancia que vivimos.

El bien educativo no se puede considerar aisladamente; debe interpretarse desde una óptica que abarque su totalidad y diversidad. Al respecto, cuando habla de dicha estructura, es interesante la solidez y el alcance de esta reflexión: “Hemos considerado una estructura que puede ser verificada en modos diversos desde la edad de piedra hasta nuestros días.”<sup>14</sup>

Desde esta consideración del bien y del valor de la educación, en el momento de analizar las lecciones de Lonergan, se observa que desde el primer capítulo sirve para ahondar en muchos terrenos de los planos filosóficos y educativos poco discutidos y muchas veces atropellados por los deseos de especialización. Durante el desarrollo de sus ideas, las preguntas surgen siempre como traducción del deseo de comprender mejor el proceso educativo. Sus nociones e interrogantes no solo influyen en nosotros con un nuevo vocabulario sino permiten apreciar de manera autoapropiativa, precisa e integral, las diferentes etapas del conocimiento y de la educación en general en relación con el protagonista real de dicho proceso: el hombre concreto “deseoso” de aprendizaje.

Es importante preguntar, pero el modo y la forma de hacerlo definen la eficacia de una determinada filosofía. La amplitud de la pregunta y la certeza de su incidencia ayudan a configurar el rostro de la relación entre educar y filosofar. Las preguntas que Lonergan plantea sobre la filosofía de la educación siguen siendo incisivas y estimulantes: ¿Qué cosa hay de bueno en ella? ¿Cuál es su valor? ¿Qué bien aporta? ¿Qué provecho se obtiene de ella?<sup>15</sup> Tales interrogantes todavía hoy nos sitúan en un clima de crítica y reflexión sincera a cuantos nos dedicamos a la educación y trabajamos en el ámbito de la filosofía.

Aunque Lonergan reconoce que existe una concepción negativa de la relación educación y filosofía –según la cual se cree que se puede ser filósofo y educador incluso ignorando la filosofía de la educación–, apuesta por una percepción integradora. Lonergan está inspirado en

---

<sup>14</sup> Idem, *Topics in Education*, 48 (E: 76; I: 84).

<sup>15</sup> Ibid., 3 (E: 23) “What is the Good of It?”.

Dewey, en la búsqueda de una interacción real entre la filosofía y la educación, mediante el paso de la reflexión a la acción.

La filosofía es una reflexión sobre la situación humana a un nivel último. Es un pensar fundamental sobre la situación humana. Y la educación es el gran medio para transformar la situación humana. Ella cambia las mentalidades y las voluntades de la gente, y los hace en una edad en que tal cambio puede producirse más fácilmente: “apodérense de ellos cuando son jóvenes.” En consecuencia, filosofía y educación son interdependientes.<sup>16</sup>

Para Lonergan, el acto de filosofar no es ajeno a la acción educativa, sino ocupa un lugar intrínsecamente esencial. En este sentido, “la filosofía es la guía y la inspiración de la educación, y la educación es la verificación, la justificación pragmática de una filosofía”.<sup>17</sup> En tal conexión vemos una interdependencia entre estas dos instancias, en la que la dimensión reflexiva está orientada y modifica a la activa, es decir, la filosofía está abierta a la educación y del lado de la educación, a su vez, nace siempre una respuesta y una motivación hacia la filosofía.

Estos interrogantes fundamentales sobre la educación están siempre en una “dinámica aplicada”. El valor de la pregunta educativa no es un “en sí” mismo. El valor auténtico es un “para mí”, por lo que no pueden separarse las preguntas sobre la educación de la realidad vivida.

En este sentido “aplicado”, el triple problema<sup>18</sup> planteado a la educación contemporánea –en la primera lección de Cincinnati– encarna y especifica la profundidad de dichas cuestiones a partir de varios señalamientos que se pueden formular de esta manera: ¿Cómo educar a todos y llevar la instrucción a la mayoría? ¿Cómo renovar el saber no solo en el agregar nuevas materias sino en una transformación profunda en los diversos escenarios? ¿Cómo aprender y enseñar cuando el nuevo conocimiento cada día es inmenso, dividido y muchas veces imposible de asimilar?

El primero es el problema de las masas, el segundo el del nuevo saber, y el tercero el de la especialización. Una educación que quiera

<sup>16</sup> Ibid., 5 (E: 25).

<sup>17</sup> Ibid.

<sup>18</sup> Ibid., 18 (E: 39).

---

estar a la “altura de los tiempos” debe enfrentar esta situación de manera realmente responsable, tanto en el discurso como en el trabajo práctico.

### COMENTARIOS SOBRE LOS APORTES AL ÁMBITO EDUCATIVO<sup>19</sup>

Luego de ubicarnos en el alcance de la pregunta sobre la educación, la propuesta dinámica del autor y la importancia de redescubrir su pensamiento en el ámbito aplicado de la educación, es prudente dialogar con los distintos enfoques sobre el aporte del autor canadiense en el plano educativo. Tales enfoques resaltan diversos aspectos integrados en la unidad de un sistema dinámico, que siempre invita a participar, a no quedarse con los brazos cruzados. Estas perspectivas fortalecen lo que hemos dicho antes y nos preparan para el tema posterior; en ellas vemos la importancia y la vigencia de un autor contemporáneo en torno de un tema tan actual como la “dimensión aplicada de la filosofía a la educación” en relación con los obstáculos del aprendizaje.

En realidad, una aproximación a Lonergan en clave educativa no está desvinculada de la historia de cada uno de nosotros, pues sus incidencias siguen siendo de carácter importante para nuestro avance individual y grupal. Estamos ante una particular forma de “filosofía de la educación” que comunica una visión mucho más amplia del hombre y que favorece la integralidad sobre la fragmentariedad y la profundización sobre la superficialidad.

La intención de presentar un elenco de opiniones de algunos estudiosos sobre el tema educativo es, a la vez, una mirada general del auge que tiene actualmente el pensamiento del autor canadiense en el área educativa desde su llamado a la formación autoapropiativa.

Según Rossana Finamore, en Lonergan no es suficiente preguntarse por la filosofía y su relación con la educación; a él le interesa sobretudo cuál filosofía puede responder mejor ante los retos presentes. Lonergan toma distancia tanto de una filosofía que viva en simbiosis con la teología, una filosofía que recurra exclusivamente a una autonomía de la razón, como de una filosofía que ocupe el puesto a la religión y quiera abarcarlo

---

<sup>19</sup> Aquí me refiero sobre todo a una parte de la bibliografía italiana que puede ser útil para el lector de lengua española.

todo. Él apuesta por una filosofía responsable ante los nuevos factores que emergen desde la educación contemporánea y que constituyen verdaderos puntos problemáticos (masas, especialización, nuevo saber). Los retos que plantearía el autor canadiense son resumidos en la vigencia de una filosofía en la integridad de la relación universal-particular y la preocupación por el sujeto en el hoy de su desarrollo.<sup>20</sup>

Para Pier Paolo Triani<sup>21</sup>, la “solicitud formativa” –y podemos decir educativa– de Lonergan se representa en dos direcciones: “hacia una profunda y auténtica renovación del saber que no produzca separaciones entre la impostación clásica y la contemporánea” y la del desarrollo integrado de la conciencia personal siempre más alta. En el centro de la solicitud formativa de Lonergan está “la vida intencional del sujeto”, y su crecimiento personal está en el esfuerzo de hacer siempre más consciente a las personas de la fuerza de los preceptos trascendentales que operan en cada persona de manera dinámica e integrada. Según Triani, son importantes dos puntos nucleares en esta aproximación: en el primer momento, Lonergan llama a una “lectura dinámica de la cultura educativa”<sup>22</sup>, tanto en los problemas que hoy son actuales, como en la renovación curricular desde la actualización de los ítems más formativos, atendiendo a las transformaciones culturales. Un segundo núcleo se observa en la construcción de una teoría de la formación de la conciencia, como una reflexión más orgánica y articulada, que no se limita simplemente a destacar la importancia de la conciencia humana en general, sino más bien se identifica con una formulación profunda y precisa de la vida intencional del sujeto.

Según Natalino Spacappelo, para el autor canadiense, la educación debe ayudar al formando a alcanzar la realización de la propia realidad humana, con la mira puesta en una mejor contribución a la vida social, desde el progreso de la autotranscendencia hacia la autenticidad humana. He aquí que tanto la dialéctica del bien humano como una adecuada teoría del conocimiento y del significado afectan e inciden en las insti-

---

<sup>20</sup> Finamore, *B. Lonergan e l'education*, 34-37, 39.

<sup>21</sup> Triani, “La sollecitudine formativa di Lonergan”, 13-20.

<sup>22</sup> Idem, “Le scienze umane e la pedagogia nel metodo di Lonergan”, 127-128.

---

tuciones educativas en el ámbito de la praxis, donde la formación es un bien esencial de cada ser humano en la fase de crecimiento, porque éste debe entrar en el dinamismo del desarrollo y del progreso cognoscitivo de la humanidad. Para renovar la enseñanza, es necesario iniciar por la conversión intelectual de los docentes alcanzada mediante el ejercicio de la autoapropiación.<sup>23</sup>

Sergio Rastelli, al comentar la integración de la autoapropiación, habla de “dos itinerarios formativos convergentes y duraderos” en relación con las creencias, los valores y la vida afectiva. El primero es revisión y selección, en el sujeto, de los significados, la cultura a la que pertenece, que serán luego reconocidos como verdaderos, así como la revisión de los valores recibidos en el propio horizonte que se deben todavía acreditar como válidos. En este proceso, se realiza interiormente una búsqueda de la autenticidad que reduzca la acriticidad y la posibilidad de asumir valores difusos. En el segundo itinerario formativo se propone la unificación personal, siguiendo a Buber. En función de una verificación de coherencia en la autenticidad se integra en la confrontación “recuerdo/cruces de procesos intencionales”. Este doble camino de búsqueda personal que Lonergan propone configura la construcción de sí mismo como un largo viaje circular.<sup>24</sup>

Gian Luigi Brena piensa que en Lonergan se invita a los especialistas, pedagogos y educadores a elegir los contenidos y a determinar los valores concretos que la educación debe perseguir en las distintas situaciones culturales, sociales e históricas. Este reto está basado en las exigencias de un dinamismo trascendental, reflejado a partir de una selectividad severa acerca de los temas prioritarios, ante la problemática de la confusión de la información y del bombardeo excesivo de los estímulos de una sociedad multimedial. Tal selectividad implica también elegir contenidos que sean asertivos y adaptados para dar sentido a la verdad objetiva de la autenticidad moral; además, que rinda cuenta del pluralismo y el diálogo cultural.

---

<sup>23</sup> Spacappelo, “‘Significato’ e ‘formazione’ in Bernard Lonergan”, 101-103.

<sup>24</sup> Rastelli, “Educazione ai valori come accompagnamento verso un’auto-appropriazione ‘integrata’”, 155-156.

Brena plantea que la elección de los temas más universales para inferir en el currículo y la insistencia sobre valores de verdad y de bondad son importantes para contrarrestar el peso de la especialización que parece excesiva y para defenderse de los efectos de la globalización, de los efectos de la técnica, frente a los cuales es muy urgente una auténtica integración cultural y moral. En el caso del currículo –sostiene este autor– es necesario privilegiar el criterio de integración de las diversas dimensiones de la persona humana, combatiendo la fragmentación y unilateralidad propias de la educación *especializada*, para una introducción activa, a la altura de las exigencias de nuestra sociedad, en una formación de base.<sup>25</sup>

### LA ESCOTOSIS COMO MAL HUMANO: ¿UN RETO EDUCATIVO?

Ciertamente, hablar de escotosis en la reflexión de Lonergan sobre la educación no es del todo apropiado, si se le ve delimitada al ámbito de lo psíquico en el sujeto. Por consiguiente, para introducir el término en el horizonte educativo, debemos antes analizar las relaciones entre el ámbito filosófico y el educativo, los retos que surgen desde una filosofía realmente aplicada, la posibilidad de una pregunta educativa, los aportes reales de Lonergan en este escenario. Tras esta serie de pasos, ahora es más fácil precisar mejor las dimensiones del tema del mal humano en la escotosis y la necesidad de una respuesta en el ámbito pedagógico. Desde esta aproximación, podemos incorporar con mejor alcance el concepto de escotosis desde una perspectiva amplia pero no por ello contraria a la esencia de su pensamiento.

Dejar la escotosis en manos de los epistemólogos y psicólogos es algo imprudente e irresponsable de nuestra parte. Nos urge una educación que intente impedir el efecto de la distorsión de la visión personal e intelectual que surge de la escotosis, que sirva como herramienta para guiar e inspirar al “educando” en el momento de enfrentar singular e intersubjetivamente los sesgos posibles en su manera de verse y de ver al otro.

Lonergan, en su obra *Insight*, define la escotosis como un proceso en gran parte inconsciente, en el cual se produce una alteración de la

---

<sup>25</sup> Brena, “Lonergan e il bene umano”, 46-48.

comprensión que llega hasta la misma función de censura, y controla el surgimiento de los distintos contenidos psíquicos.<sup>26</sup> El modo como se realiza este procedimiento parte del rechazo o deseo de un acto de intelección, en el que bien se sigue la luz o bien se prefiere las tinieblas, y en el que las concepciones, prejuicios y pasiones pueden desviar el acto de comprensión, a veces, sin saberlo. Esta aberración afecta el acto de comprensión en los asuntos prácticos y personales. La consecuencia de este sesgo es impedir una visión completa que se expresa en comportamientos que generan incompreensión para con nosotros mismos y para con los demás.<sup>27</sup>

Recordemos que toda configuración de la pregunta por la educación ha de estar inserta en la apertura de la pregunta en la conciencia del hombre; desde la educación debemos partir de nuestras preguntas intencionales, es decir, dirigir la mirada sobre quién pregunta y sobre los mecanismos o hechos que oscurecen o clausuran dicha posibilidad del preguntar en el hombre.

La idea de formación en general, desde la lógica de la autoapropiación, está vinculada con la necesidad de que cada persona busque formarse, preguntándose por la posibilidad de su crecimiento. Al suspender las preguntas en la conciencia del sujeto, es muy difícil que cada uno pregunte individualmente por la educación y la formación como procesos de autoapropiación, ya que se trata de un camino personal. Por ello, el tema de la escotosis en la dimensión formativa es algo fundamental para poder llegar a dicha apertura de manera personal.

En el tema anterior, iluminados por algunos comentaristas del hecho educativo en Lonergan, observamos la importancia de una filosofía de la educación que no sea una simple adecuación superficial, que no sea

---

<sup>26</sup> En *Insight* la escotosis no es la única causa de la “desviación dramática” (*dramatic bias*) del sujeto. Se refiere, por ejemplo, también a los sesgos personales y grupales (*individual bias, group bias, general bias*). Además, para explicar la decadencia del entendimiento agrega la represión (*repression*) y la inhibición (*suppression*). Interpretamos la escotosis de una manera más amplia, aun manteniendo la fidelidad a la concepción que la ve como un bloqueo de la emergencia de las imágenes que producen las intelecciones, donde el sujeto se convierte en ciego, afectando su comprensión de la realidad y de su vida.

<sup>27</sup> Lonergan, *Insight: A Study of Human Understanding*, 215 (E: 244; I: 264).

autosuficiente ante otros espacios donde se revela la verdad del hombre; una filosofía de otro talante, que afronte la problemática real del hombre concreto, que aun cuando esté orientada al bien de la persona, detecte y combata el mal humano como negación del bien personal. La escotosis, en este contexto, como expresión concreta de la incomprensión personal, es una forma de mal humano, que obstaculiza el avance formativo y la realización total de la persona.

Al seguir con las claves de los comentarios anteriores, la llamada “solicitud formativa”, en el planteamiento filosófico y educativo, es de gran relevancia; ella se convierte en un llamado a actuar, a vivir autoapropiándose, en un llamado a la educación actual a una búsqueda personal, en la que la escotosis –como reflejo concreto del mal humano– se debe combatir, para evitar la incomprensión y el deterioro de la perspectiva del educando que se forma.

En dicha búsqueda se deben apropiarse significados e identificarlos como verdaderos, y los valores deben asumirse como válidos; y si la escotosis impide este proceso de autoapropiación del sujeto que aprende, tergiversa también una lectura de la cultura educativa, ya que hace imposible una verdadera formación en el sujeto, y adquiere la forma de un efecto nocivo contra la búsqueda de autotranscendencia (*self-transcendence*).

Nuestro propósito, a continuación, tiene dos vertientes: por un lado, ver como la escotosis pertenece a la esfera del mal humano; y por otro, indagar sobre cómo buscar aplicar las consideraciones del autor canadiense, en cuanto a la escotosis, en el contexto de una filosofía aplicada a la educación.

En cuanto al primer momento sobre el “mal humano”<sup>28</sup>, ya no reservado exclusivamente al análisis teológico o a una filosofía de la religión, y asumido desde la realidad histórica del hombre, se hace necesario ampliar e integrar mejor la perspectiva, evitando la escotosis del sujeto dramático.

En sintonía con la desviación de la comprensión, podemos identificar el mal como negación del valor estético en la falta de transparencia,

---

<sup>28</sup> Ibid., 689-692. Recordemos que Lonergan distingue entre el pecado básico (*basic sin*), los males morales (*moral evils*) y los males físicos (*physical evils*).



en el cual el hombre se convierte en una especie de máquina, pierde su identidad, es arrebatado de su protagonismo; sin saber por qué, se deja llevar por una estructura compleja que no conoce.

Además, el mal es negación del valor ético. En este caso, vemos personas opuestas a asumir comportamientos en beneficio de la justicia y de la paz, desorientados en su campo de elección.

Por último, se da el mal como negación del valor religioso en la indiferencia a Dios, en el secularismo, en la negación de la idea de pecado y en la autoafirmación irresponsable.<sup>29</sup>

Ante el riesgo de la escotosis y la triple incidencia del mal en el hombre, éste debe responder, desde un nivel educativo, con un camino de maduración personal a través de las tres conversiones<sup>30</sup>, que serán como los tres procesos necesarios en los que el sujeto es modificado, para hacer frente a los tres rostros del mal antes mencionados, y contribuir efectivamente al crecimiento en la conciencia de sí mismo y de la vida. No son tres estados sucesivos si no se dan de diversa manera en el hombre. Muchas veces, la intelectual es la última en alcanzarse.

Aunque es ajena explícitamente en Lonergan una equivalencia entre conversiones y estadios del valor, la lectura conjunta de ellos, contra la irrupción del mal, nos ayudaría a entender mejor la necesidad de una educación que genere cambios y que enfrente todo signo de escotosis en el hombre.

Contra el mal como “negación del valor estético” surge la conversión intelectual (*intellectual conversion*): el hombre cae en cuenta de lo que significa conocer, cómo se realiza este proceso y qué cosa se conoce cuando conocemos. De esta manera, se configura la unidad dinámica de las operaciones fundamentales del conocimiento; se trata del paso de la dispersión a la autoapropiación del conocimiento.

---

<sup>29</sup> Idem, *Topics in Education*, 37, 45ss. (E: 64, 73ss.; I: 77ss.). Ver Idem, *Method in Theology*, 34-36; Idem, *Philosophical and Theological Papers 1965-1980*, 337.

<sup>30</sup> Idem, *Method in Theology*, 238ss. (I: 267ss.). Con las conversiones, Lonergan pretende enseñar tres procesos fundamentales del crecimiento de la conciencia de sí mismo y de su experiencia. No se trata de tres estadios que se siguen sucesivamente, sino que se presentan en cada persona de manera distinta.

Aun cuando la superación del *escotoma* la encontramos en la conversión intelectual, podemos ver que el punto de vista transparente y cabal influye en las otras conversiones. Ante el mal como “negación del valor ético” surge la conversión moral (*moral conversion*): el hombre no se contenta con conocer, desea actuar y decidir; entonces, se da el paso de lo placentero a la elección de aquello que es justo y bueno. Para enfrentar al mal como “negación los valores religiosos”, nace la conversión religiosa (*religious conversion*): es el paso de la indiferencia a la esperanza por la cual la persona vive su existencia de frente a Dios.

En el segundo momento interpretamos la escotosis desde el contexto de la filosofía aplicada a los problemas actuales de la educación. Detrás de este proceso se encuentra una concepción viciada y limitada de la verdad, que produce la tentación de encerrarse en un solo aspecto, sin ver integralmente el conjunto, y genera dificultad para mirar atrás, limitándose a decidir desde la improvisación. Uno de los problemas más grandes que surgen de la reflexión sobre la posmodernidad y el relativismo está en poder salvaguardar el punto de vista o dejarlo sumergirse en un nihilismo e individualismo que cada día alejan más a la persona de su realización.

Entre las ventajas de la aproximación formativa de Lonergan, se encuentran tanto su sintonía con la tradición cristiana y occidental como su esfuerzo en integrar la separación y fragmentación del saber y de la vida, que busca siempre el desarrollo total de la persona. En este sentido, la verdad no será solo una interpretación o un punto de vista egoísta, cerrado a las verdades fundamentales del hombre, sino que cuando hablamos de escotosis, de una u otra forma nos estamos refiriendo al proceso de configuración del “punto de vista cabal”.

El escotoma, cada día más evidente en los individuos de una sociedad, o punto ciego, lo vemos representado por puntos de vistas incompletos, limitados, ideologizados, cerrados y aberrantes. Creemos que un discurso que ayude a corregir los efectos “escotómicos” en el hombre podría colaborar en que lo “relativo” no se hunda en el escepticismo ni en el pesimismo total; al contrario, haría de la variedad de miradas una fusión de horizontes en el sentido gadameriano y una auténtica autoapropiación personal que prepare, a cada persona, a una verdadera

“asunción del otro”, en el respeto y la tolerancia, sin necesidad de desistir de los fundamentos.

Una filosofía de la educación, en este caso, tendría que responder ante los bloqueos (conscientes e inconscientes) de su comportamiento, de su acto de intelección, de su decisión. No faltará el erudito que acuse este procedimiento de inexacto, y diga además que se trata de un fenómeno estrictamente localizado en el campo del sujeto o en la formación de su mente, y que hablarlo en términos educativos sería contradictorio para la lógica de la propuesta epistemológica del *insight*. Ciertamente asociamos aquí el efecto con la causa, pero llevados a un nivel educativo.

Para interpretar la escotosis de esta manera, nos basamos en la constitutiva orientación de la filosofía hacia la educación propuesta en *Topics in Education*, como un reto de estar siempre a la altura de los tiempos, siendo sensibles ante los cambios históricos y leyendo con inteligencia sus exigencias; lejos de ser una “educación abstracta para seres humanos abstractos”<sup>31</sup>, observa este fenómeno como parte de una situación más amplia que no se limita al simple proceso epistemológico cerrado, sino que es un conocer estructuralmente dinámico, siempre en sintonía con el mundo en que vivimos.

Por consiguiente, sabemos que la educación puede servir para generar “puntos de vistas” amplios y cabales, y no para desviar la prospectiva y acentuar los escotomas en el proceso de orientación de los educandos. Al darse una aberración de la comprensión, los individuos pueden pensar obrar bien cuando en realidad están equivocados. La mente se cierra en una estructura hermética mediante la desproporción entre la función de censura y el examen personal. Es un debilitamiento del sentido común.

Como educadores y filósofos, debemos hacerle frente y no pensar que es la explicación de un microproceso que ocurre en las redes neurales, sino asumir que se trata de un evento presente en nuestros días. El ejemplo más simple lo tenemos en las ideologías políticas y religiosas, cuando creyendo operar bien, pueden llevar a no ver y desconocer la vida humana. También en ocasiones se cree obrar bien y decidir por la

---

<sup>31</sup> Idem, *Topics in Education*, 9 (E: 30; I: 38).

verdad, cuando en realidad las preguntas han sido suprimidas y la mente es “desviada” en un ciclo vicioso.

La escotosis se expresa en un punto de vista incompleto y viciado, porque resulta de escotoma o punto ciego. Es todo lo contrario a un punto de vista transparente y equilibrado. En una educación que afronte este problema, en virtud de la solicitud o cuidado por el bienestar espiritual del sujeto, no solo se necesita formar individuos sino personas con un punto de vista integral y competente. La escotosis genera incomprendiones de diverso orden, desde lo subjetivo hasta lo intersubjetivo, desde lo grupal a lo singular.

En concreto, desde una mirada educativa, asumir los retos de la escotosis es tener presente la importancia del aprendizaje y de la enseñanza como formación integral. Específicamente, la tarea educativa estaría en primer lugar en “detectar la escotosis”, en el aula y en la escuela, desde un “cuidado formativo”. En un segundo momento, estaría en “combatirla pedagógicamente”, desde las estrategias que promueven la autoapropiación en las instituciones. Por último, es fundamental “orientar el punto de vista” para ir configurada una visión de sí mismo y de los otros que permita superar las barreras de la incompreensión.

A la primera tarea corresponde una “didáctica formativa” desde los preceptos trascendentales; a la segunda, una “enseñanza conversiva” inspirada en las conversiones; y a la última, una “planificación recurrente” de los proyectos y currículos institucionales, en la que se asimile, se incorpore, se renueve, desde la estructura del bien invariable, contra el evento del mal humano en la historia. Y todavía podríamos ver que estas tres estrategias colaboran con hacerle frente a la triple problemática descrita por Lonergan de una educación contemporánea: las masas, el nuevo saber, la especialización, respectivamente.

## CONCLUSIÓN

Las apariencias del formulismo pueden muchas veces desviar la atención del lector que busca criterios prácticos para orientar su experiencia. Lonergan realiza un esfuerzo difícil, usando un lenguaje cognoscitivo, por plantear y trazar las líneas de un camino metodológico que responda ante el problema educativo, evitando toda interpretación abstracta del mismo.

La tarea de la filosofía es siempre dinámica en relación con la educación, porque está fundada en la interdependencia, en la que la educación ofrece el ámbito para que la filosofía se realice y la filosofía presenta los presupuestos metodológicos para que la educación se desarrolle. Vemos en Lonergan una postura sólida que permite integrar los elementos constitutivos del ser humano, evitando en la enseñanza lo simplemente memorístico. Su enseñanza sobre la educación parte de una teoría del conocimiento, pero se ejecuta totalmente en la vida del hombre que desea aprender y enseñar.

La visión educativa de Lonergan está siendo descubierta cada día más en el mundo, porque aporta elementos mediadores e integradores entre teorías que despersonalizan al sujeto echando a un lado su realidad histórica, y las que si bien asumen al hombre, se olvidan de otros factores integrales de su trascendencia. Lonergan encarna la tradición filosófica y educativa pero releída de manera inteligente y aplicada concretamente en la vida del hombre.

La educación debe tomar parte en la “liberación del sujeto autoconsciente” mediante una postura frontal ante la escotosis. Su efecto negativo en la visión del hombre exige un punto de vista transparente y completo que logre enfrentarla, y así orientar la mente humana a la comprensión de sí misma y de los otros, desde una perspectiva autoapropiativa y trascendental; esto es, una perspectiva que genere conversiones permanentes en los educadores y estudiantes, y que promueva con ahínco relaciones auténticas de comprensión mutua entre los hombres.

## BIBLIOGRAFÍA

Brena, Gian Luigi. “Lonergan e il bene umano.” En *Sviluppo della coscienza e valori. In contributo de Bernard Lonergan*, editado por Pier Paolo Triani, 46-48. Piacenza: Berti, 2003.

Cortina, Adela. “El estatuto de la ética aplicada.” *Isegoria* 13 (1996): 119-134.

Crowe, Frederick. “Bernard Lonergan as Pastoral Theologian.” *Gregorianum* 67 (1986): 451-470.

Deleuze, Gilles. *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama, 1993.

- Finamore, Rossana. *B. Lonergan e l'Education: "l'alveo in cui il fiume scorre"*. Roma: Edizioni Pontificia Università Gregoriana, 1998.
- Lonergan, Bernard. *Filosofía de la educación. Las conferencias de Cincinnati de 1959 sobre aspectos de la educación*. México: Ed. Universidad Iberoamericana, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Il metodo in teología*. Roma: Città Nuova, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Insight: estudio sobre la comprensión humana*. Salamanca: Sígueme, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Insight: A Study of Human Understanding*. London: Darton Longman and Todd-philosophical library, 1957.
- \_\_\_\_\_. *Insight: uno studio del comprendere umano*. Roma: Città Nuova, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Method in Theology*. London: Darton Longman and Todd, 1972.
- \_\_\_\_\_. *Método en teología*. Salamanca: Sígueme, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Philosophical and Theological Papers 1965-1980*. Toronto: Lonergan Research Institute, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Sull'educazione. Le lezioni di Cincinnati del 1959 sulla "filosofía dell'educazione"*. Roma: Città Nuova, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Topics in Education. The Cincinnati Lectures of 1959 on the Philosophy of Education*. Toronto: University of Toronto Press, 1993.
- Rastelli, Sergio. "Educazione ai valori come accompagnamento verso un'auto-appropriazione 'integrata'." En *Sviluppo della coscienza e valori. In contributo de Bernard Lonergan*, editado por Pier Paolo Triani, 155-156. Piacenza: Berti, 2003.
- Ricoeur, Paul. *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI Editores, 1996.
- Spacappelo, Natalino. "'Significato' e 'formazione' in Bernard Lonergan." En *Sviluppo della coscienza e valori. In contributo de Bernard Lonergan*, editado por Pier Paolo Triani, 101-145. Piacenza: Berti, 2003.

Triani, Pier Paolo. “La sollecitudine formativa di Lonergan.” En *Lonergan, la formazione de la coscienza*, por Pier Paolo Triani, 13-20. Brescia: Editrice Scuola, 2010.

\_\_\_\_\_. “Le scienze umane e la pedagogia nel metodo di Lonergan.” En *Bernard Lonergan. Il metodo teologico, le scienze e la filosofia*, editado por Valter Danna, 127-140. Cantalupa: Effatá, 2006.

