

“SUMERGIRSE EN EL MAR DEL DESTINO”

EL DESAFÍO DE EDUCAR LA LIBERTAD

Martín López Calva *

Contra la educación autoritaria: la libertad

*Mi abuela quería que yo me educara.
Por eso nunca me dejó ir a la escuela.*

M. Mead¹

“Cada época tiene la educación que merece o que necesita” podría afirmarse si se hiciera una visión histórica, en la que sin duda se apreciaría que la educación va respondiendo a los distintos horizontes de significados y valoraciones imperantes en cada momento. No en vano se dice que cada ser humano es “hijo de su tiempo”, y no sin fundamentos se ha escrito mucho acerca de la función reproductora de la educación.²

“Cada educación tiene la época que merece” podría también decirse si atendemos a otras voces que afirman que la educación tiene una función de resistencia cultural a la imposición reproductora de las élites dominantes³, un reto de transformación y humanización del mundo a partir de la generación de conciencia crítica en los oprimidos.⁴

Sin embargo, cuando se analiza la dialéctica reproducción-transformación humana y social a través de la educación, la dialéctica herencia-descubrimiento que señala Crowe,⁵ también es muy claro que la dinámica de cambio que se va generando desde los pensadores de la educación hacia los sistemas educativos y las aulas y de allí a la sociedad en general es mucho más lenta que la dinámica prácticamente inmediata y cotidiana mediante la cual se van imponiendo los

viejos modos de ser, hacer y pensar a las nuevas generaciones. Esto no implica que esos cambios no se vayan viviendo en las aulas o que esas nuevas ideas no impacten en los educadores y educandos; simplemente significa que los “vientos nuevos” educativos van tomando tiempo para penetrar en la cultura de cada época.

Un claro ejemplo de esta dinámica de transformación a largo plazo es la vieja lucha contra la educación tradicional en todos sus aspectos: el verbalismo, el conceptualismo, la memorización, la repetición y, sobre todo, el autoritarismo. En este último aspecto se centra la reflexión de este trabajo.

La crítica al autoritarismo en la educación es una batalla presente desde hace más de dos siglos. Podríamos hablar de que esta búsqueda de transformación es hija de la Ilustración y los ideales de la revolución francesa, con los que prácticamente nace la escuela pública y la función de educación ciudadana atribuida a las aulas. Los ideales democráticos de la sociedad liberal son inmediatamente trasplantados a la escuela como espacio de formación de esa conciencia democrática y libertaria en los futuros ciudadanos.

Surge así lo que Fullat llama las “pedagogías antiautoritarias” y la “escuela libertaria”, que oponen al autoritarismo de la educación tradicional —centrada en la teoría de la “disciplina mental” y en una visión dualista del ser humano en la que se presupone una naturaleza humana pasiva y orientada al mal, que es necesario ir “disciplinando” a través de un ejercicio permanente y vigilado de la voluntad orientada por la razón— las ideas

*Director General de Servicios Educativos Universitarios en la Universidad Iberoamericana (SEUIA) Golfo Centro, tutor en el doctorado en Filosofía de la Educación del ITESO y asesor en el Consejo Académico de SEUIA-ITESO.

nuevas en las que existe una visión de ser humano fundamentalmente activo y orientado al bien, al que hay que “dejar hacer, dejar pasar” para que vaya con libertad decidiendo su propia existencia.⁶

Es indudable el aporte de estas nuevas ideas pedagógicas al cambio particular en las aulas, al cambio estructural en los sistemas educativos y al cambio cultural en la conciencia de la sociedad sobre lo que es el ser humano y sobre lo que es educar. Sin embargo, es necesario señalar dos grandes errores en los fundamentos de estas



nuevas ideas que han penetrado en la educación y que es necesario ir buscando corregir para evitar los excesos y los problemas de una educación “moderna” que hoy en día parecen estar dando pie al regreso del autoritarismo en la escuela a través del fortalecimiento de la visión neoconservadora.

Estos dos grandes errores son, por un lado, la visión de la libertad como indeterminación y, por el otro, la idea de que el ser humano nace libre y por lo tanto debe ser educado *en* libertad absoluta.

En el siguiente apartado se analizarán someramente estos dos errores de la visión de la pedagogía antiautoritaria y en el resto de este trabajo se presentarán algunas ideas que pueden llevar a una educación diferente: en primer lugar, la idea de la libertad como autodeterminación; en segundo lugar, la idea de la libertad no como algo que se tiene sino como algo que se construye y se necesita ir humanizando —y la hipótesis de que éste es el principal reto educativo—, que nos lleva a la idea de *educar la libertad* más que *educar en libertad*. En tercer lugar, el papel central que juegan los sentimientos en este proceso de educación de la libertad y, finalmente, la idea de que educar la libertad nos lleva a educar para la libertad.

¿Se nace libre? Educar en libertad

El hombre verdaderamente libre solamente quiere lo que puede y hace lo que le place [...]

Esto implica una gran confianza en la naturaleza del niño: si al niño se le deja que haga lo que quiere, acabará por no hacer sino lo que debe.

J.J. Rousseau. Emilio⁷

Al autoritarismo de la escuela tradicional se opone la libertad; a la educación centrada en el profesor, que es el que sabe, puede y es, se opone la educación centrada en el estudiante, que también sabe, puede y es, por lo tanto debe ser el agente de su propio desarrollo. A la educación en la disciplina y la obediencia se opone la educación en la libertad y los propios deseos.

Pero si el autoritarismo es el exceso de restricciones y condicionamientos por parte del profesor y la escuela, la educación libertaria, la

educación en libertad, es la eliminación en la mayor proporción posible —y aquí hay matices que van desde Montessori hasta la abolición de la escuela con Illich y otros⁸— de todas las restricciones y condicionamientos por parte del adulto, del profesor, de la institución, del sistema. La libertad es concebida como indeterminación, como ausencia de condicionamientos, restricciones o determinaciones que impidan la realización de la propia voluntad, de los propios deseos en la construcción de la existencia personal. El único límite es, muy a la manera liberal individualista, “la libertad de los demás”. Mientras la libertad de uno no perturbe la libertad del otro o del grupo, no debe haber ninguna restricción. “Se puede hablar de una verdadera comunidad cuando cada miembro del grupo se siente suficientemente libre para ser él mismo o ella misma, mientras que simultáneamente está restringiendo su propia libertad en bien de su ajuste al grupo”, afirma Montessori al hablar del balance entre libertad individual y necesidades del grupo que debe cuidarse en el método del mismo nombre.⁹ Esta cita da cuenta de esa percepción de la libertad como indeterminación individual que debe restringirse o subordinarse a veces, al bien del grupo para pertenecer a él. Pero la libertad es capacidad de autodeterminación dentro de un grupo y no se restringe en beneficio del grupo sino que se ejerce dentro de un grupo y pensando, sintiendo y considerando al grupo. Es así que la libertad es individual-colectiva o colectiva-individual dado que nadie es libre solo, somos libres gracias a o a pesar de, pero siempre con, los demás.

Pero la educación libertaria opone también a la idea de que el educando no es libre y hay que enseñarle a querer lo que debe querer, sustentada por la educación tradicional, la idea opuesta de que el niño es libre desde que nace y que es necesario dejarlo en libertad para que se eduque, porque es la sociedad —en este caso representada por el maestro y la escuela— la que restringe su libertad y lo lleva a actuar mal. Esta idea de que la libertad es algo acabado, que se nace con ella y que la educación debe dejarla fluir sin restricciones, no solamente se ve reflejada en la cita inicial que tomamos del *Emilio* de Rousseau,

en la que se nos dice que hay que dejar al niño que haga lo que quiera para que automáticamente vaya “queriendo lo que debe”, sino que ha influido en muchos educadores y pensadores de la educación mucho más cercanos a nuestra época. Un ejemplo es el enfoque centrado en la persona creado por Rogers, quien en su artículo “Un enfoque moderno de los procesos de valoración” muestra sin duda una posición similar a ésta del “salvaje bueno” que es corrompido por la sociedad existente.¹⁰

El ser humano es un ser inacabado, un ser que necesita hacerse a sí mismo, un ser limitado que siempre está en búsqueda de su propia realización, un permanente “ya y todavía no”. En este punto coinciden muchísimos autores contemporáneos.¹¹ En esta misma línea la educación antiautoritaria pugna por la libre realización de la persona. Sin embargo, cae en la contradicción de considerar que el ser humano es inacabado y está en permanente construcción, pero no así su libertad, que ya está acabada y se considera prácticamente absoluta y solamente restringida o corrompida por la sociedad. No deja de ser curioso que Rousseau en esta obra aparentemente radical considere que la educación en libertad llevará al niño “de hacer lo que quiera a querer lo que *deba*”, con lo que muestra también un énfasis en ese “deber ser” característico de la sociedad tradicional. La educación de la libertad debe en cambio llevar al educando del querer espontáneo y meramente empírico a un querer educado plenamente responsable, a través de un proceso de reflexión y crecimiento sobre el dinamismo y las exigencias de autenticidad de su propio querer.

La libertad se construye y se gana: educar la libertad

El reto fundamental de la educación antiautoritaria, el reto de toda educación, no está en educar *en* libertad sino en educar *la* libertad, y ese educar la libertad no va del “hacer lo que se quiera al querer lo que se debe” sino del “querer espontáneo, indiferenciado y caprichoso al querer inteligente, razonable y responsable”, que no deja de ser querer.

Este reto de educación de la libertad tiene como fundamento el que la libertad no es indeterminación sino autodeterminación, es decir, no es un hacer lo que se quiera sin ninguna limitación o condicionamiento de la realidad circundante sino, al contrario, la capacidad de ir ganando o construyendo espacios de autodeterminación, de autodirección de la propia existencia dentro de la realidad concreta que le toca vivir a cada individuo o grupo, respondiendo y transformando siempre limitada y parcialmente esta realidad.

La libertad se recibe de los demás, se gana en la interacción con los demás y se construye con los demás. La libertad no es entonces meramente individual y restringida en la dependencia o la necesidad de pertenecer a un grupo, es colectiva e individual simultáneamente y uno puede restringirla o ampliarla al insertarse en un grupo, recibirla o rechazarla al pertenecer a un grupo, ganarla o perderla dentro del grupo al que pertenece, construirla o destruirla en la convivencia cotidiana.

La libertad es entonces algo dinámico y desafiante, algo parcial y limitado como todo lo humano, y, por lo tanto, es algo educable como todo lo humano. Educar es educar la libertad; educar la libertad es educar para la libertad; y el hecho de educar en libertad es solamente una condición necesaria pero no suficiente para lograr este proceso de humanización individual y social que es la meta de toda educación auténtica.

El reto de educar la libertad

*Y vislumbramos nuestra unidad perdida,
el desamparo que es ser hombres,
la gloria que es ser hombres y compartir el pan,
el sol, la muerte, el olvidado asombro de estar vivos.*
Octavio Paz¹²

Sumergirse en el mar del destino, evitar limitarse a meter los pies en este conflictivo pero apasionante torrente de la vida significa precisamente caer en la cuenta día a día con mayor claridad inteligente y compromiso responsable del "desamparo que es ser hombres, la gloria que es ser hombres", y este desamparo, esta gloria, asumidos plenamente como tarea existencial hacia la humanización nos llevan necesariamente a compartir, a compartir "el pan, el sol [...] la

muerte", todo aquello que, desde nuestro ser biológico, nos lleva a la dimensión estética del disfrute y la creación, al "irrestringido deseo" inteligente de la comprensión y verificación, y en este devenir, finalmente, al enfrentamiento con nuestro propio drama, que concluye en la muerte pero se niega a morir y busca perpetuar la vida, garantizar la permanencia, experimentar para siempre "el olvidado asombro de estar vivos".

La educación tiene el compromiso de hacer que cada alumno o alumna redescubran permanentemente, en la compleja sencillez de lo cotidiano y en la complejidad sencilla de "los signos de los tiempos", este "olvidado asombro de estar vivos" al que se refiere el poema, no como una simple vivencia sentimental sino como un reto para la inteligencia, el razonamiento y la responsabilidad personales y colectivas.

En esta búsqueda que se da en el nivel de las decisiones cotidianas y de las decisiones trascendentes que van conformando el contenido de la vida, los sentimientos juegan un papel muy importante. Algunos enfoques recientes desde la psicología, como el de Gardner, sobre todo en lo que llama "inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal",¹³ o el de la "inteligencia emocional", de Goleman,¹⁴ son muestra de ello. Sin embargo, es necesario ampliar, precisar y ubicar este papel de los sentimientos en la perspectiva holística de la *educación de la libertad* fundada en la perspectiva de la autoapropiación a la que nos invita la obra de Lonergan.¹⁵

¿Cómo es el proceso de toma de decisiones a partir de la deliberación y cómo fomentarlo en el aula?, ¿qué papel juegan los sentimientos en este proceso?, ¿qué se puede entender por "sentimientos"? ¿todos los sentimientos son iguales y pesan igual en la toma de decisiones?, ¿qué significaría "educación emocional" desde un enfoque de educación de la libertad o educación personalizante?, ¿cuál es la relación de estos sentimientos con los valores, y de éstos con la toma de decisiones?

Método trascendental: deliberación y toma de decisiones para una educación de la libertad

By sublation Lonergan means that each higher level raises the lower levels into a new context of operation

[...] the sublation of lower levels by a higher level does not destroy the lower levels as operative

M. Doorley¹⁶

Each level of consciousness has a limit, that is, an objective proper to that level. The objective of the second level is intelligibility; of the third, reality; of the fourth, value [...] the goal of the fourth level is value, the good. All the operations of human consciousness are oriented to this goal.

M. Doorley¹⁷

Iniciemos este apartado sintetizando de manera muy breve y simple la invitación de Lonergan a la autoapropiación que, como ya afirmamos, sustenta este enfoque de educación de la libertad o educación personalizante.

Un proceso de introspección, un proceso de exploración de nuestras propias operaciones como sujetos humanos conscientes, es decir presentes ante nosotros mismos al mismo tiempo que estamos presentes ante la realidad, nos lleva a descubrir una estructura dinámica y heurística que compone un método —“un esquema normativo de operaciones recurrentes y relacionadas entre sí que producen resultados acumulativos y progresivos” dice Lonergan¹⁸—, el método que somos.

Esta estructura dinámica podríamos metafóricamente subdividirla en niveles de operaciones o modalidades de operación del sujeto humano. Si lo hacemos así podemos distinguir cuatro niveles o modalidades: una modalidad empírica por la que obtenemos datos de la realidad y de nuestra propia conciencia; una modalidad inteligente de la que obtenemos comprensión, conceptualización y formulaciones de la realidad que nos rodea; un nivel crítico o reflexivo en el que obtenemos aproximaciones a la realidad y juicios críticos que afirman esta realidad de las cosas más allá de nuestra propia comprensión o percepción, y, por último, un nivel deliberativo o valorativo de donde obtenemos juicios de valor o decisiones que nos llevan a actuar.

En estos cuatro niveles podemos distinguir también exigencias de autenticidad intrínsecas en las mismas operaciones que los componen. La exigencia de ser atentos, en el nivel empírico; la exigencia de ser inteligentes, en el segundo

nivel; la de ser razonables (que no racionales), en el nivel reflexivo; y la de ser responsablemente libres, en el nivel deliberativo. Cuando el sujeto individual o colectivo va cumpliendo con las exigencias intrínsecas en su propia estructura dinámica de operaciones, se puede afirmar que es un sujeto en proceso de autenticidad y de autoapropiación.

En cada nivel emerge el sujeto en diversas modalidades: del nivel empírico emerge el sujeto sensible o experiencial, del nivel de la comprensión el sujeto inteligente; del de la reflexión, el sujeto crítico, conocedor de la realidad; y, por último, del nivel de la deliberación y valoración emerge el sujeto existencial, que es el sujeto que toma en sus manos la construcción de su propia vida en una realidad concreta y la construcción de la vida humana en el tiempo y espacio que le toca vivir.

Ningún nivel puede operar independientemente y prescindiendo de los demás dado que estamos hablando de un flujo único de conciencia intencional y no de facultades separadas, como la inteligencia y la voluntad, que hasta la actualidad siguen sustentando mucho del discurso educativo. Lonergan utiliza el término “sublation” o “sublimación” para hablar de la relación entre todos los niveles de conciencia. La sublimación implica que cada nivel no solamente no prescinde del anterior sino que lo asume y le da una nueva dimensión: al entender se asume la experiencia sensible, que ya es en sí inteligente, y se le da una nueva dimensión hacia una comprensión más cabal de la realidad; al juzgar críticamente se asumen la experiencia y la inteligencia y se les da una dimensión más completa que nos abre a la realidad trascendiendo nuestras propias ideas; al deliberar, valorar y decidir se asumen los tres niveles anteriores, y se les da una dimensión existencial al relacionar la experiencia, la inteligencia y la afirmación de la realidad con la construcción de la propia vida y con el sentido o significado que esta realidad tiene y la postura que nos lleva a tomar para “hacemos cargo de ella”, hablando en términos de Zubiri.

Reafirmando lo dicho al exponer la noción de sublimación y aplicándolo al proceso de toma de decisiones, es necesario recalcar que un proce-

so de deliberación propio del cuarto nivel de conciencia no supone una ausencia de experiencia empírica, de comprensión inteligente y de reflexión razonable, sino que es la manifestación de una operación del sujeto empírico, inteligente y razonable en función de un objetivo distinto al de la atención, la comprensión o la contrastación con la realidad: el de la toma de decisiones, que, como afirma Doorley, tiene una íntima relación con los valores. En torno a este objetivo se reorienta la totalidad de operaciones de la conciencia intencional del sujeto.

Pero cada "elegir" es un "elegirse", es decir, en cada decisión se juega en parte el tipo de hombre o mujer que cada uno quiere llegar a ser, tanto en lo que se elige como, de modo más determinante, en la manera auténtica o inauténtica de realizar esa decisión. Al mismo tiempo, cada "elegir" es renunciar a otras posibilidades y, en el mismo sentido, un "renunciarse", es decir un renunciar a ser el tipo de hombre o mujer que cada uno dejó fuera de la decisión, tanto en el contenido como en la forma de decidirlo.

Así como en el nivel de la inteligencia el sujeto busca relacionar su experiencia con la inteligibilidad de lo experimentado, y en el nivel de la razonabilidad busca la relación de su propia comprensión con la realidad de lo comprendido, en este proceso de elegir y elegirse está en el fondo la búsqueda de relación del mundo con la propia persona, un modo de relación que va conformando una red que construye el mundo de cada uno. Una búsqueda de relación que trata de responder básicamente a la pregunta: ¿para qué me sirve a mí esta experiencia, aquello que entendí o todo lo que voy conociendo? o, formulada de otra manera: ¿cómo integro todo esto a la construcción de mi propia existencia en mis circunstancias concretas?

Esta búsqueda de relación o este tratar de responder al para qué de lo que se va conociendo, es la manifestación concreta de la búsqueda de bien a la que Lonergan y Doorley se refieren como objetivo del cuarto nivel, de este "irrestricto deseo de elegir bien" que surge espontánea y simultáneamente con el "irrestricto deseo de conocer" que guía el segundo y el tercer niveles.¹⁹ Ningún ser humano conscientemente busca algo que no considere como bueno para sí

mismo, el problema entonces estriba en la autenticidad o no del proceso que lleva a considerar algo como bueno o constructivo para la propia persona como ser humano. Es aquí donde se entra al campo de lo que llamamos "valores" y que trataremos de esbozar más adelante.²⁰

Este proceso reclama consistencia entre el conocer y el hacer, no solamente en el nivel individual sino en los intereses del grupo. Es por esto que al hablar de sujeto responsable estamos hablando siempre de sujeto en relación consigo mismo y en relación con el bien de orden en el que se encuentra, de tal manera que al "hacer bien", el sujeto llega a "hacerse bien" a sí mismo.²¹

El camino de la deliberación y valoración pasa por la emergencia de lo que Lonergan llama "*insights* prácticos" y Doorley "*insights* deliberativos",²³ es decir *insights* del cuarto nivel. A la emergencia de *insights* deliberativos sigue el proceso de valoración que inicia con la aprehensión del valor y llega al establecimiento de juicios de valor mediante un proceso de verificación del cumplimiento de todas las condiciones similar al del juicio de hecho. Por último, de la valoración se llega a la decisión y de ésta a la acción.²⁴

Este proceso es complejo y a veces contradictorio, en él intervienen no solamente procesos intelectuales o racionales sino que juegan un papel importante los sentimientos, tal como veremos en el siguiente apartado. Por lo tanto, no existe una relación necesaria —como Lonergan afirma, en el universo no hay nada que ocurra "necesariamente"— entre el juicio de valor y la acción. Uno puede tener una deliberación correcta, llegar a un juicio de valor auténtico y actuar de manera opuesta. Es necesario, pues, que ocurra con armonía todo este camino para llegar a decisiones auténticamente constructivas de la persona.

Finalmente, antes de relacionar todo esto con la noción de educación personalizante o educación de la libertad, digamos una palabra acerca de los valores, que son, como ya afirmamos, la meta del cuarto nivel de conciencia. "Valor es lo que se tiende a alcanzar en las cuestiones que se ponen a la deliberación"²⁵, es decir, "valor" no es un concepto ni un producto definido sino una "noción trascendental", una noción que orienta nuestra búsqueda de bien y que es progresiva y

limitadamente alcanzada por las personas en sus circunstancias concretas. De tal manera que Doorley afirma: "The authentic scale of values is constituted by the decisions and actions of a self-transcending subject"²⁶

Es decir, la auténtica escala de valores no es una lista de conceptos como "justicia", "honestidad", "sinceridad", sino una progresiva realización del bien a través de las decisiones y acciones de las personas en proceso de autotranscendencia. Pero no todas las personas están en proceso de autotranscendencia, ni las personas están siempre actuando auténticamente en esta línea, por tanto, la escala de valores auténtica está siempre sujeta a distorsiones y correcciones, tal como toda la búsqueda humana.²⁷

En el fondo, lo que el cuarto nivel está poniendo en juego en el sujeto es el darse cuenta de su existencia como sujeto moral, es decir como sujeto que tiene que tomar decisiones y que busca en estas decisiones algún bien. En el fondo este darse cuenta es un darse cuenta de que uno puede hacerse a sí mismo un sujeto auténtico —es decir, cada vez más auténtico— o un sujeto inauténtico —es decir, un sujeto que renuncia a la búsqueda de autenticidad— más allá de la mera elección de posibles cursos de acción en la vida cotidiana. Y una persona auténtica o genuina no es una persona perfecta o sin problemas o errores sino, como la define Lonergan, una persona que es capaz de ir viviendo creativamente y responsablemente la tensión que es constitutiva de la propia subjetividad humana.²⁸

Éste es el marco en el que se desarrolla la actividad docente en las aulas de cualquier escuela o universidad en los distintos niveles. Porque por encima y en el fondo de la búsqueda intelectual que implica la educación si se ve de una manera genuina, más allá del conceptualismo y el memorismo reinantes hasta ahora, hay este "deseo de ser" de cada alumno, esta necesidad de elegir y elegirse de cada estudiante que se encuentra con la propia búsqueda del profesor viviendo su trabajo como parte de su drama personal. Y en esta búsqueda, en esta necesidad de elegir y elegirse, se entrelazan decisiones y deseos auténticos con necesidades y deseos inauténticos, en una compleja red que se traduce en actitudes que van conformando el

clima del aula, que puede ser propicio o no para el aprendizaje en su dimensión intelectual dentro de los contenidos de cada materia y para el desarrollo humano integral de los estudiantes.

Es por esto que la educación debe ser un proceso que forma en el elegir y facilita la conciencia del continuo proceso de elegirse. Porque, como afirma Doorley, y como muestran también las teorías psicológicas antes citadas, la capacidad de elegir depende de las elecciones anteriores con las que se va formando "el banco de datos para la vida" al que se refiere Crowe.²⁹ Y esta capacidad es educable, ya que la determinación de este banco de datos que constituyen las antiguas decisiones —aunque hayan sido todas inauténticas—, no es una determinación absoluta y definitiva: "El temperamento no es el destino", tal como afirma Coleman.³⁰

De manera que la educación tiene que ir desarrollando en el sujeto la capacidad de elegir y en ese proceso, ir haciendo explícita en él la necesidad de elegirse que está implícita en este elegir cotidiano.³¹

Una *educación de la libertad o personalizante* es aquella que busca, desde cualquier materia y tema por tratar, facilitar el proceso por el cual el sujeto va experimentando, comprendiendo y razonando los contenidos para relacionarlos consigo mismo a través de las adecuadas preguntas para la deliberación. Ésta es la única manera de lograr lo que se llama "aprendizaje significativo". Ningún aprendizaje es realmente significativo aunque se haya entendido y juzgado críticamente, si no se aprehende, si no se vuelve parte de uno mismo. Y esto se logra sólo en el proceso de deliberación y valoración que es propio del nivel de la responsabilidad, a través del trabajo inquisitivo del alumno que pregunta: ¿y este aprendizaje cómo se integra a mi propia vida? ¿para qué me sirve en términos de mi propio crecimiento? ¿en qué sentido me conviene saber esto? Un aprendizaje verdaderamente significativo es aquel en el que el sujeto experimenta un cambio en la concepción del objeto (en este caso, de sus conocimientos acerca de alguna materia) a partir de o simultáneamente a la realización de un cambio en su propia vida. Todo genuino aprendizaje nos hace distintos en alguna medida.

A partir de estas preguntas para la deliberación que son la llave para abrir al sujeto al auténtico aprendizaje que transforma su propia vida, el profesor que quiere ser un genuino facilitador-acompañante del proceso de personalización de los alumnos tiene que ir trabajando creativamente para que los estudiantes, en lo individual y como grupo, vayan desarrollando su capacidad de deliberación y de valoración, explorando los posibles cursos de acción, develando los valores implícitos en cada tema o problema y la autenticidad o inautenticidad de estos valores a la luz de su propia humanización y de la humanización del bien de orden en el que se encuentran inmersos.

En este proceso es importante, el desarrollo de la capacidad de ir descubriendo, formulando y defendiendo sus propios juicios de valor, tomando decisiones proporcionadas a su nivel y edad, actuando en consecuencia o analizando por qué después de haber formulado y defendido un juicio de valor se actuó de manera inconsecuente con él. La educación auténtica debe capacitar al alumno para la vida, y la construcción de la propia vida depende en última instancia de la calidad de nuestras decisiones y de la consistencia entre estas decisiones y nuestras acciones.

Esta preparación para la vida solamente se logra haciendo del aula un espacio de experimentación y autocorrección de estos procesos de decisión y acción, es decir, un espacio donde se está "ejerciendo y ejercitando la vida" con toda su riqueza, ambigüedad y contradicciones. Lo anterior implica un giro radical en la orientación de la dinámica de relaciones en el aula: el profesor deja de ser el que toma todas las decisiones y evita que el alumno se equivoque, o lo culpabiliza cuando ha cometido un error; el profesor se convierte en facilitador de procesos de toma de decisión de los alumnos y del grupo y en "provocador" y guía de la reflexión posterior sobre esta toma de decisiones y la consistencia de las acciones respecto a ellas. El aula se vuelve un espacio de construcción experimental pero real al mismo tiempo, de cada "tú" y cada "yo"; el grupo se vuelve una oportunidad de ir ensayando construcciones sucesivas de esos "nosotros" múltiples en los que el alumno ya vive

y seguirá viviendo como parte de su dimensión social.³²

A partir de este proceso, el docente tiene que ir haciendo que los alumnos descubran que las personas son las originantes de los valores y que de la autenticidad o no de sus decisiones y acciones depende la continua construcción aproximativa de su auténtica escala de valores. En este descubrimiento, cada alumno irá encontrando también la conclusión de que el elegir acumulativo y progresivo va implicando un continuo elegirse y que en este proceso de elecciones progresivas se va construyendo la propia persona, el propio drama personal y el papel que este drama jugará en el drama humano.

La *educación personalizante o educación de la libertad* no se fundamenta en la unificación de ciertos valores que deben ser aprendidos y actuados en común con base en la coerción o en convencimiento, sino en la unidad fundamental de todas las personas como sujetos dramáticos, que viven la exigencia de elegir y elegirse, la invitación a la autenticidad en su propia búsqueda espontánea de valor que nace de su "irrestringido deseo de conocer y elegir bien".³³ En ese sentido se fundamenta en una "ética del descubrimiento y del logro" y no en una "ética de la ley" o del cumplimiento de normas preestablecidas.³⁴

La *educación personalizante* busca propiciar en los alumnos este descubrirse en cada descubrimiento de aprendizajes genuinamente significativos y este elegirse en cada elección responsable para que vayan encontrando, comprendiendo, reflexionando y asumiendo progresiva y acumulativamente, durante las diversas etapas de su formación, ese reto fundamental que implica la continua decisión de qué van a hacer consigo mismos. Ésta es la máxima tarea del hombre y de la humanidad —qué ir haciendo consigo misma— y éste es, por tanto, el principal objetivo de la educación: que el alumno vaya desarrollando, a través de todos sus aprendizajes y conocimientos, esta capacidad para ir tomando en sus manos su propia vida y la parte que le corresponde del proceso social e histórico. En este camino, como ya se ha dicho, las emociones juegan un papel fundamental.³⁵

***Afectividad razonable y responsable:
más allá de la inteligencia emocional***

Intermedias entre los juicios de hecho y los juicios de valor están las aprehensiones del valor. Estas aprehensiones se dan en los sentimientos.

B. Lonergan³⁶

Lonergan distingue sentimientos tales como el cansancio el hambre como correlativos a [...] tendencias no intencionales, de sentimientos que son respuestas intencionales a los objetos, ya sean de placer y de dolor, o de nuestras más altas aspiraciones ... pero entre tales sentimientos intencionales él distingue entre aquellos que no discriminan entre lo que es verdaderamente bueno y lo que es aparentemente bueno, y los que sí hacen esta discriminación.

F. Lawrence³⁷

Los sentimientos juegan un papel fundamental en toda la estructura de operación de la actividad consciente intencional humana. Desde *Insight*, Lonergan señala que los sentimientos y las imágenes son los dos elementos imprescindibles que pueden disparar la emergencia del acto de intelección.³⁸ En esta primera aproximación, los sentimientos son datos de la conciencia que facilitan la comprensión, ya sea acompañando a las imágenes o disparando nuevas imágenes que faciliten el acto de entender. Sin embargo, más allá del nivel de la experiencia empírica, los sentimientos están presentes y orientan el flujo de la conciencia: en el mismo acto de entender y en el proceso posterior de concepción y formulación, siguen presentes en la búsqueda de juicios de hecho y es en el nivel de la deliberación donde vuelven a jugar un papel fundamental.

Para comprender mejor este papel es necesario considerar la distinción que hace Lonergan de los sentimientos como tendencias no intencionales (hambre, frío, etcétera) y los sentimientos como respuestas intencionales, sobre todo los que son respuestas intencionales a valores, es decir los sentimientos que son capaces de discriminar entre lo que es auténticamente bueno y lo que es sólo aparentemente bueno. Ambos tipos de sentimientos están presentes en todo el flujo de la conciencia e influyen de

diversas maneras en el proceso de intelección, juicio y decisión. Sin embargo, las tendencias no intencionales influyen más como marco implícito de fuerzas que aceleran o bloquean este flujo, y las respuestas intencionales lo hacen explícitamente como facilitadoras de la toma de decisiones.

Las respuestas intencionales a valores, los sentimientos explícitamente presentes en el cuarto nivel de conciencia, son los elementos que directamente hacen posible la aprehensión del valor que está entre la deliberación y la emi-



sión de un juicio de valor. De esta manera podemos ver que estos sentimientos son básicos, ya que de algún modo condicionan los juicios de valor y las posteriores decisiones, pues éstas se hacen con base en los valores aprehendidos.³⁹

Doorley afirma la influencia que en esta concepción tuvieron Scheler y Von Hildebrand en Lonergan. Los valores son dados de manera inmediata en los sentimientos intencionales y sólo después de esta aprehensión puede emerger algún tipo de valoración más reflexiva en la búsqueda de juicios de valor. Pero esta estructura, al igual que todo el flujo de la conciencia, es dinámica. En este sentido, el autor también llega a la conclusión de que Lonergan plantea que los sentimientos pueden ser desarrollados o educados.⁴⁰

Porque al igual que Goleman sostiene que es posible ir enriqueciendo esta relación dialéctica entre las reacciones espontáneas, controladas por la amígdala, y los sentimientos reflexivos, controlados desde la zona neocortical del cerebro,⁴¹ Lonergan sostenía que es posible ir desarrollando esta dimensión afectiva, enriqueciendo el proceso entre las tendencias no intencionales y los sentimientos intencionales que responden a valores, para, a través de un proceso continuo de diferenciación, llegar a una afectividad más rica y refinada, más acorde con lo que conscientemente se va descubriendo y asumiendo como sentido de la propia existencia.⁴²

Así como el proceso cognoscitivo del sujeto, compuesto de los tres primeros niveles de conciencia, adquiere toda su riqueza y plenitud cuando en el cuarto nivel obtiene un significado para la vida, del mismo modo los sentimientos no quedan plenamente integrados en el proceso intencional sino hasta este cuarto nivel, en el que se da la aprehensión afectiva del valor, que posibilita el descubrimiento de juicios de valor, y la posterior cooperación de los sentimientos, necesaria para que una decisión se convierta en acción consecuente, ya que son los sentimientos los que pueden hacer que la acción efectivamente realizada se desvíe de la decisión tomada con base en el juicio de valor afirmado. Solamente en este cuarto nivel, y mediante un proceso de desarrollo auténtico de los afectos, se puede llegar a una "autoapropiación afectiva", que no es más

que la integración plenamente armónica de los sentimientos en el proceso de autodescubrimiento y autoapropiación del sujeto.⁴³

Pero este proceso de autoapropiación del sujeto en su dimensión afectiva, es una tarea permanente y muy complicada. Así como existen las posibilidades de desarrollo genuino de la afectividad, hay posibilidades concretas de aberraciones que alejan al sujeto de la autenticidad y se constituyen en prejuicios más o menos permanentes que bloquean su desarrollo. Sin embargo, es mucho mejor, para poder trascender estas aberraciones, tomar plena conciencia de los propios sentimientos por terribles que puedan ser, que ignorarlos o reprimirlos, pues estarán allí latentes y saldrán a la luz de manera inconsciente decolorando el tono de las experiencias, bloqueando la inteligencia, dificultando la reflexión crítica y autocrítica y desviando las decisiones del cauce de la verdadera aprehensión de valores y de la responsabilidad que implican sus consecuencias.

El camino de la apropiación de la dimensión afectiva, que como ya mencioné no está separado del proceso de autoapropiación pues todos los niveles están impregnados por las emociones, es una tarea que implica una auténtica conversión para llevar al sujeto a la genuina responsabilidad en la vivencia de su ser dramático, a través de decisiones basadas en valores y no en simples satisfacciones empíricas subjetivas.

Lo anterior no significa llegar a la toma de decisiones en las que nuestros conceptos de valores, enraizados en la inteligencia racional, repriman los sentimientos y se impongan como criterio de acción. Esto no sería un proceso hacia la autoapropiación del sujeto sino un proceso de mutilación de una de sus dimensiones más importantes. La toma de decisiones basada en valores incluye como componentes básicos los sentimientos, que aprehenden los valores de manera genuina e inmediata, pero este tipo de sentimientos tienen que ir siendo educados, diferenciados y enriquecidos para ser capaces de distinguir entre lo verdaderamente bueno y lo aparentemente bueno.

Es decir, es necesario no sólo lo que Coleman llama "agregar inteligencia a las emociones", sino un proceso completo en el que las emociones y

los sentimientos, tanto espontáneos o no intencionales como los intencionales, vayan volviéndose más inteligentes, más razonables y más responsables, sin dejar de ser sentimientos, es decir, sin convertirse en argumentos racionales o ideas o conceptos. Como afirma Vertin: "La aprehensión del valor es un acto de cognición afectiva", es decir un acto de comprensión o *insight* que sucede en los sentimientos del sujeto.⁴⁴

En un proceso similar al que describe Goleman, la educación de los sentimientos como respuestas intencionales a valores puede ir a través de un "banco de experiencias emocionales espontáneas", contribuyendo a la diferenciación y "autenticación" de las tendencias no intencionales, sobre todo de las que se manifiestan de manera inmediata e irreflexiva en situaciones críticas.⁴⁵

Llegar a ser un "*existential feeler*", es decir un sujeto dueño de sus sentimientos en el nivel existencial, implica ser plena y conscientemente un "*empirical feeler*", un "*intelligent feeler*" y un "*critical feeler*", es decir un sujeto que experimenta sus sentimientos de manera empírica, inteligente y crítica para hacerlos parte de su propia existencia y lograr esta integración entre conocer y decidir de la que habla Lonergan.⁴⁶

Los sentimientos son la fina y frágil tela sobre la que se borda toda la actividad consciente, toda la búsqueda intelectual y existencial en las aulas. Y sin embargo, a pesar de esta importancia capital, ¡qué ausentes han estado y siguen estando de nuestras preocupaciones explícitas, de nuestra planeación, de nuestros esfuerzos didácticos cotidianos, de nuestros procesos de evaluación!

Porque en primer lugar, los sentimientos son parte constitutiva del horizonte del sujeto, y el horizonte del sujeto es el límite de sus intereses. De manera que en una *educación personalizante* el primer punto por trabajar, como raíz del proceso educativo, debe ser el establecimiento de un clima afectivo dinámico y constructivo que edifique un horizonte mínimo común en que los intereses de alumnos y profesor vayan coincidiendo hacia la búsqueda intelectual y existencial que el proceso de enseñanza-aprendizaje va a implicar. Sin este punto de arranque, *puede suceder todo* —un *syllabus* espléndido, bibliografía estupenda, medios modernos, un excelen-

te conocedor de la materia— *que no sucederá nada*.

Una vez establecida esta base, el profesor que desee ser un facilitador-acompañante del proceso de personalización de sus alumnos deberá planear, comunicar y evaluar sus contenidos —sus *insights*, no sus conceptos—, teniendo en cuenta esta búsqueda de desarrollo de la dimensión deliberativa y valorativa del sujeto, considerando la importancia de la educación emocional en este proceso.

La *educación de la libertad* debe estar orientada a que los alumnos desarrollen esta capacidad de ir diferenciando y enriqueciendo el entramado de sus afectos, descubriendo sus tendencias no intencionales y tratando de enriquecerlas, explicitando y apropiando sus sentimientos intencionales para ser más capaces cada vez de decidir en base a valores (a sentimientos atentos, inteligentes, razonables y responsables) y no a meras sensaciones o caprichos (tendencias espontáneas no intencionales).

Esta perspectiva entiende los valores como los criterios o creencias relativamente permanentes y constantemente dinámicas que descubrimos y asumimos en nuestros procesos de deliberación como orientadores de nuestra relación con los bienes particulares y con el bien de orden. A partir de esta definición operativa y de la relevancia que los sentimientos tienen en este proceso permanente de descubrimiento y vivencia de estas orientaciones, la *educación personalizante* dirige su tarea hacia una efectiva y constructiva incorporación de la dimensión afectiva en el aula para el desarrollo de la dimensión deliberativa del sujeto alumno y del sujeto grupo hacia la autenticidad, con todos los riesgos de conflicto o dificultades que esto puede implicar, más que hacia la relativamente segura tarea de "educar en valores", enseñando conceptos y preceptos o aun la menos tradicional vía que pretende educar los afectos "enseñando a pensar".

Esta orientación se enfoca a que el alumno y el grupo concreto vayan descubriendo y comprendiendo, para ser capaces de criticar y transformar, su relación con los bienes particulares y la relación de su persona y su grupo escolar y estrato social con el bien de orden en el que están inmersos como corresponsables de su

progresiva humanización. En el discernimiento —no solamente racional sino afectivo— de la autenticidad o inautenticidad de la relación personal y grupal con los bienes particulares, y de la autenticidad o inautenticidad humana del bien de orden en el que se participa como persona y como grupo, está una de las claves de la genuina formación del sujeto dramático como sujeto responsable de la construcción de su existencia y corresponsable de la humanización del orden social.⁴⁷

Pero, obviamente, esta vía por la que opta una *educación personalizante* es una vía con mayores riesgos que los que implica una educación tradicionalmente concebida —sea tradicional, tecnológica o aun crítica—, porque la vida de un *drifter*, de alguien que navega a la deriva, es mucho menos riesgosa y conflictiva que la de un sujeto que asumiendo el polimorfismo de su conciencia se enfrenta a la asombrosa extrañeza de su propio potencial de búsqueda como sujeto biológico, estético, inteligente y dramático. Porque un alumno a la deriva, es un alumno que se deja guiar por el profesor sin mayores objeciones ni crisis, ya sea por interés en la calificación, por evitar conflictos o por mera disciplina o costumbre, sin darse cuenta de que quizá el profesor es también alguien que navega a la deriva, dejándose arrastrar por el mar del destino o simplemente metiendo con tibieza un pie en este inmenso mar que nos invita a construir la aventura personal.

Pero esto no significa que el camino de la *educación personalizante* conduzca en el aula a esta sobredramatización del sujeto estético y biológico de la que ya se ha hablado. Esto no quiere decir que en el aula se viva de manera permanente en explosiones emotivas o que cada quien se deje llevar por lo que espontáneamente está sintiendo. Por el contrario, la educación de la libertad implica un trabajo serio orientado a que los alumnos vivan experiencias pedagógicas que los hagan trascender este mero emotivismo espontáneo como criterio de decisión y construcción de su vida y los lleven a hacer su estructura afectiva cada vez más atenta, inteligente, razonable y responsable; para que vayan desarrollándose y trascendiendo su ser afectivo

empírico hasta volverse sujetos afectivos existenciales. Esto es posible hacerlo en cualquier materia y nivel tanto en la reflexión permanente sobre la relación didáctica maestro-grupo, maestro-alumno, alumno-alumno, como a propósito del contenido mismo del curso o de lo que los contenidos significan y suscitan emotivamente para los alumnos, sea esto positivo o negativo. Toda experiencia en el aula, todo evento por más conflictivo o desagradable que sea, puede convertirse en una experiencia educativa hacia la formación del sujeto en su ámbito afectivo.⁴⁸

Porque el desarrollo moral o la educación moral del alumno es el desarrollo de la conciencia de su ser moral, el desarrollo en el bien que es su propio interés, el crecimiento en el bien que está dentro de su horizonte, y no la enseñanza o seguimiento de normas morales externamente establecidas. Y el bien que está dentro del propio interés, el bien que pertenece al horizonte de cada alumno, está fundamentalmente constituido por el nivel de desarrollo y autenticidad de su estructura afectiva. Por ello es muy necesario enfatizar esta necesidad de incorporar lo afectivo en el aula como base para emprender el desarrollo intelectual y moral de los alumnos, pero entendiendo esta incorporación, en palabras de Coleman, no solamente como “tomar en cuenta los afectos para educar, sino educar los afectos mismos”.⁴⁹

Esta educación de los afectos es imposible sin un clima educativo adecuado en el que tanto el profesor como los alumnos se asumen plenamente como personas en el aula, se aceptan incondicionalmente como seres humanos —en el sentido en que Rogers⁵⁰ lo entiende— y se comprometen a autotranscender su propio yo con el fin de cooperar con el crecimiento de los demás. Sólo a partir de este clima y este compromiso pueden establecerse las bases para que “el bien que es el propio interés” de cada sujeto vaya exponiéndose, compartiéndose y poniéndose al servicio del “bien que es el propio interés” del grupo en común, de la institución y de la sociedad en general, y a través de este proceso, enriqueciéndose y ampliando el horizonte personal, grupal y colectivo.

La educación como humanización de la libertad

*Pero, ¿y qué decir de la libertad humana?
[...] ¿es cierta la teoría que nos enseña
que el hombre no es más que el producto
de muchos factores ambientales condicionantes,
sean de naturaleza biológica, psicológica o
sociológica? [...] las experiencias de la vida en un
campo (de concentración) demuestran
que el hombre tiene capacidad de elección
[...] el hombre puede conservar un vestigio
de la libertad espiritual, de independencia
mental, incluso en las terribles
circunstancias de tensión física y psíquica.*

V. Frankl⁶¹

*Para Lonergan, la libertad es un asunto no
de indeterminación sino de autodeterminación,
y lo que más determina la autoconstitución de
la persona es el compromiso que emprende.*

F. Lawrence⁶²

Todo este análisis sobre la prioridad del sujeto dramático y de la dimensión deliberativa en la construcción del hombre y de la sociedad y del papel que los sentimientos juegan en este inacabable proceso de elegir y elegirse que son la vida humana y la historia de la humanidad, nos lleva necesariamente a concluir que, la tarea fundamental de la *educación personalizante*, es decir, de la educación que pretenda llamarse de ese modo, es la facilitación del desarrollo de la libertad individual y grupal: humanizar la libertad para liberar la genuina posibilidad de humanización. ¿Qué significa esto?

En primer lugar, la aceptación de que el hombre es libre, un planteamiento que es muy cuestionado hoy en día tanto en el mundo del sentido común —desencantado ante la creciente y opresiva influencia del sistema económico, las desigualdades sociales, los medios de comunicación masiva, etcétera— como en el mundo académico —encantado ante los discursos biológicos, psicoanalíticos y sociológicos críticos que muestran todas las determinaciones a las que el sujeto humano y el sujeto humanidad se enfrentan en su vida cotidiana y en su proceso histórico.

Sin embargo, este cuestionamiento es claramente producto de una confusión a la que se hizo referencia al inicio de este artículo: la que nos ha llevado a entender libertad como indeterminación, libertad como ausencia absoluta de influencias y presiones para decidir, libertad como “hacer lo que uno quiera” o, más posmodernamente, “lo que uno sienta” que quiere hacer.

En segundo lugar, la comprensión de que estamos hablando de “libertad humana”, un planteamiento que hoy no se entiende cabalmente, porque la concepción de libertad como indeterminación parece siempre llegar a la conclusión de que si no hay indeterminación, es decir, si no existe libertad absoluta, la libertad no existe.

Pero es claro que en el mundo humano no existen los absolutos, no hay nada estrictamente necesario, todo está sujeto a límites y a probabilidades de emergencia que pueden o no hacerse actuales. No existe en términos biológicos “salud absoluta”, ni en términos psicológicos “normalidad mental absoluta”, ni siquiera en términos sociológicos “determinaciones sociales absolutas”. De manera que es básico entender que al decir “libertad”, se está diciendo libertad humana, o sea libertad limitada, imperfecta, contradictoria, pero concreta y real. Libertad humana quiere decir, entonces, capacidad de elección dentro de todas las influencias, dialécticas y obstáculos, o sea capacidad de autodeterminación dentro de todo el mundo de determinaciones.

Esta capacidad y aun exigencia de autodeterminación en medio de las determinaciones existe realmente incluso en las condiciones más adversas tales como las que describe Frankl a partir de su experiencia en los campos de concentración nazis, donde quedó hasta el final lo que él llama “la última de las libertades humanas” que es la actitud personal con la que se asumen todas las circunstancias adversas, incluyendo la muerte.

En tercer lugar, el convencimiento de que esta libertad humana es “humanizable” como todo lo humano, es decir que así como el hombre no nace acabado ni en lo biológico ni en lo psicológico o estético ni en lo intelectual, la libertad humana está sujeta, a lo largo de la existencia, a un desarrollo que la va haciendo de manera progresiva y acumulativa más auténticamente

humana. Este camino de humanización de la libertad es un camino desde la espontaneidad y la indiferenciación hacia la inteligencia, reflexión y responsabilidad que van diferenciando y enriqueciendo el desarrollo de la capacidad de autodeterminación. Por tanto, este binomio ya muy conocido de "libertad y responsabilidad" del que se habla mucho en educación, debe entenderse, más allá de lo que afirma Frankl, como el "lado negativo" (libertad) y el lado positivo (responsabilidad) del decidir humano, como el proceso de humanización progresiva de la libertad, que va pasando desde una libertad meramente empírica (sentida, percibida) hacia una libertad inteligente (entendida), una libertad razonable (reflexionada

críticamente) y una libertad responsable (deliberada y valorada).⁵³

Por último, el sentido: esta humanización acumulativa y progresiva de la libertad tiene como finalidad genuina la liberación del proceso de auténtica humanización de cada persona y de su grupo social. Sólo mediante el continuo y dinámico camino de humanización de la libertad se puede ir concretando progresivamente la humanización que está implícita en este "querer ser" de cada uno y en este "querer ser" de la humanidad.⁵⁴

Tal proceso de humanización de la libertad va haciendo que la libertad esencial, es decir la libertad implícita como exigencia en la estructura dinámica de nuestra conciencia, vaya volviéndose libertad efectiva, o sea, libertad en acto, libertad en operación concreta dentro de las circunstancias particulares que se van viviendo. Pero esta libertad efectiva tiene que irse ganando, no es un proceso dado sin esfuerzo, sin la tensión que implica la búsqueda de autenticidad dentro de las dialécticas personales, interpersonales, grupales, sociales e históricas propias del polimorfismo de la conciencia humana y de la posibilidad siempre presente de prejuicios personales, dramáticos, grupales y generales que impiden el desarrollo genuinamente inteligente y responsable hacia la humanización.⁵⁵

Podemos entender esta humanización de la libertad como un proceso de autenticación progresiva de la libertad efectiva en el que se va posibilitando que el sujeto vaya experimentando un cada vez más auténtico ejercicio de la "libertad horizontal", es decir de la auténtica toma de decisiones dentro de los criterios, significados y valores del horizonte en el que vive, y haciendo más real la liberadora posibilidad de un ejercicio de la "libertad vertical", es decir de la libertad humana que descubre valores y toma decisiones que trascienden su propio horizonte y llevan a pasar de un horizonte a otro o a contribuir al ensanchamiento gradual del horizonte presente hacia un mejor horizonte futuro.

Este paso de la libertad horizontal a la libertad vertical no es algo realizable por todos, es un proceso que requiere irse ganando con esfuerzo y lucha para pasar de una autenticidad menor a una mayor en medio de las dialécticas personales



y generales. La libertad vertical se gana con esfuerzo y para compartirse en la cooperación por la ampliación del horizonte presente hacia un nuevo horizonte. Al ganar este paso, el sujeto se transforma y transforma su horizonte personal, contribuyendo a la ampliación del horizonte social.⁵⁶

La principal misión de la educación es, pues, la de facilitar el proceso por el cual cada alumno y cada grupo van descubriendo este potencial de humanización de su libertad efectiva, ejercitando su libertad horizontal de una manera más genuina y tratando, como meta deseable pero más compleja, de caminar hacia una libertad vertical que los haga ser capaces de trascender y ampliar radicalmente su horizonte. Pero, como pregunta Lonergan, ¿cómo es posible ser persuadido hacia esta autenticidad y apertura si uno no está abierto a la persuasión?

De nuevo en este punto emerge la importancia de la creación de un clima inicial constructivo entre maestro y alumnos, y de un compromiso que vaya facilitando la apertura de ambos hacia la persuasión del conocimiento por aprender, de los valores por descubrir y del otro con el cual se va a compartir el espacio del aula.

Una vez establecido este clima y compromiso iniciales, y a través de la adecuada orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de la dimensión deliberativa con la educación afectiva que implica, es necesario que el proceso de comunicación en el aula sea tan genuino que de manera gradual el profesor se vaya convirtiendo en un "otro significativo" para los alumnos y los alumnos para el maestro, así como que éste vaya trabajando con el grupo facilitando el camino por el cual los alumnos se vuelven "otros significativos" entre sí y el mismo contenido y los autores por estudiar se van convirtiendo también en "otros u otro" significativos para facilitar el proceso de humanización de la libertad.

El aula debe ser un espacio de diálogo y confrontación en que cada persona vaya autodefiniéndose a través de esos otros significativos con los que está en contacto.⁵⁷

¿Qué es lo que estamos viviendo hoy en la educación en este proceso de declinación que exige cambios profundos? Tal como afirma

Lonergan, las palabras del profesor son repetidas como dogmas de fe, pero su significado está devaluado o contraído, este proceso repetido una y otra vez va reduciendo el horizonte educativo y lleva a la involución del ámbito de la educación formal. El maestro deja de ser un "otro significativo" y es, por tanto, incapaz de hacer que los grandes autores o conocimientos adquieran significado como "otros" para los alumnos, y que los estudiantes se vuelvan "otros significativos" entre sí. Esto se debe a que muchas veces el profesor, sumergido en sus propias dialécticas personales, de grupo y sociales, ha ido perdiendo su autenticidad y dejado de ser un genuino testimonio de búsqueda humana para sus alumnos. Tal vez por esto el alumno llega sin estar dispuesto a la persuasión.

El proceso de humanización de la libertad exige un trabajo inteligente y crítico respecto a las diversas dialécticas y prejuicios que son propios del proceso de búsqueda humana.

A propósito de las relaciones que se establecen a causa de la materia, el *profesor facilitador-acompañante* del proceso de personalización de los alumnos debe propiciar un clima de permanente discernimiento de los alumnos y del grupo acerca de los posibles prejuicios personales y dramáticos, de los prejuicios de grupo —no solamente como grupo escolar sino como grupo de una escuela dentro de una comunidad y como grupo que forma parte de un estrato social— y de los prejuicios generales que se estén viviendo en la sociedad en cada momento.

De manera que el alumno solamente podrá ser capaz de humanizar su libertad si va capacitándose en el análisis de sus propias dialécticas internas —entre las exigencias de su ser biológico, de su ser estético y de su ser intelectual, resumidas en su ser dramático—, de las dialécticas interpersonales que obstaculizan o facilitan el desarrollo de su propio grupo, de las dialécticas sociales que impiden la cooperación hacia la humanización de la sociedad para el establecimiento de un auténtico "bien de orden".

El desarrollo moral es el desarrollo en el bien que es de nuestro propio interés, por ello es necesario que el profesor motive constantemente el interés de los alumnos hacia este continuo discernimiento crítico y compromiso por el cual

el sujeto se va autodeterminando y autodefiniendo en este continuo, permanente y limitado elegir y elegirse.

Los preceptos que concibe Peck⁵⁸ como parte de la disciplina —posponer la gratificación, compromiso con la realidad, la aceptación de la responsabilidad y el equilibrio— pueden ser elementos muy útiles para ir fomentando esta humanización de la libertad en el aula.⁵⁹

Este compromiso fundamental de la educación con la humanización de la libertad de los alumnos, que es, en otras palabras, su genuina personalización, implica obviamente un cambio radical en la didáctica que se utiliza en el aula. No se está hablando sólo de la técnica o el método didáctico sino de la concepción didáctica; no se trata de cambiar la dinámica de la clase de pasiva a activa sino cambiar el énfasis de conceptualista a humanizante; no se trata de un cambio de medios sino de convicciones y de finalidades.

Educar la libertad es educar para la libertad

Las necesidades vitales imponen una adecuación a la realidad, una comunicación con otros seres y una cooperación con ellos en el plano práctico.

J.A. Marina⁶⁰

Educar la libertad significa facilitar esta humanización progresiva y siempre parcial, siempre limitada, de la libertad del sujeto educando. La humanización de la libertad no es otra cosa, como ya se ha dicho, que el proceso por el cual el querer humano, el sentir humano, se va volviendo más inteligente, razonable y responsable en su manera de afrontar la autoconstrucción de la propia existencia dentro de una realidad concreta y de un grupo social determinado, es decir una manera de asumir la propia relación con la realidad, con los otros y consigo mismo. Una postura autónoma ante la realidad, una posición constructiva y dialógica frente a los demás con los que se está construyendo la propia libertad, y una posición creativa ante sí mismo en ese “convertir la propia existencia en una aventura irrepetible” es el fruto progresivo de la educación de la libertad.⁶¹

Es por esto que educar la libertad es educar para la libertad. Porque el sujeto en proceso de humanización de su libertad es cada vez más

capaz de acoplarse a la realidad y de transformarla para adecuarla al proyecto de humanización individual y colectivo; es un sujeto que va viviendo en la realidad y no en su propia realidad imaginaria o egoísta. Un sujeto que por lo mismo es capaz de comunicarse con otros seres, porque es consciente de que es de ellos, frente a ellos, con ellos y a veces a pesar de ellos, que tiene que ir ganando, construyendo, edificando la propia libertad. De este vivir en la realidad y abrirse a la comunicación con los otros, surge también la necesidad de establecer una auténtica cooperación que es mucho más que un intercambio de intereses individuales del tipo “yo doy algo a cambio de algo”; una cooperación inteligente, razonable y responsable hace al sujeto entender y valorar el “bien de orden” que es necesario establecer y corregir continuamente para hacer más posible la emergencia del proyecto humanizador de los humanos en la historia.

Educar la libertad es educar para la libertad, porque el sujeto libre es un sujeto capaz de darse libertad y de dar libertad a los que lo rodean, de establecer formas liberadoras de adecuación a la realidad y de la realidad, de crear modelos liberadores de comunicación y de construir relaciones de cooperación que vayan haciendo realidad la libertad humana y humanizada, la libertad efectiva, que es la única que cuenta porque es la libertad concreta dentro de realidades concretas.

Sumergirse en el mar del destino. Conclusiones

Promover que los educandos se sumerjan en el mar del destino y tomen las riendas del proceso individual-colectivo de construcción de condiciones para la emergencia progresiva de la libertad es el reto de la educación. Esto es mucho más de lo que hoy se llama “educación en valores” y que parece ser una preocupación genuina pero no siempre bien comprendida y llevada a la práctica en nuestro sistema educativo.

Sumergirse en el mar del destino implica un complejo proceso de continuo autodescubrimiento, descubrimiento del otro y descubrimiento de la realidad en la que se vive. Un proceso complejo y simultáneo en el que el sujeto educando se va autodescubriendo frente a los

demás y en una realidad concreta y compleja a la que hay que hacer frente con los demás. Ese proceso de triple descubrimiento continuo tiene, como ya decíamos antes, como proceso central el descubrimiento, la expansión y la apropiación de la dimensión deliberativa o existencial del sujeto, de sus operaciones concretas y de las exigencias de autenticidad implícitas en estas operaciones. En este proceso los sentimientos juegan un papel crucial: educar la libertad es educar el querer para que vaya siendo cada vez menos caprichoso y se vuelva inteligente, reflexivo, realista, responsable y significativo. Todos los demás procesos dentro de la educación: la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades, la adquisición de destrezas o incluso de competencias, están subordinados y adquieren sentido pleno solamente en esta perspectiva de humanización progresiva de la libertad. Porque, como afirma Savater, "la principal asignatura que se enseñan los hombres unos a otros es en qué consiste ser hombre".⁶²

Lo que está en juego en el proceso educativo es el futuro de la humanidad, la posibilidad más o menos real de que los seres humanos sigan viviendo a profundidad ese reto que implica descubrir "el desamparo que es ser hombres, la gloria que es ser hombres" y volver a poner en el centro "el olvidado asombro de estar vivos". Este reto se hace más urgente hoy en medio de un cambio de época. ¿Estaremos los educadores a la altura de nuestro tiempo?

Notas

1. Betancur, Jorge y Ramón Padilla. *La joda educativa*, Ediciones Paulinas, Bogotá, 1974.
2. Bordieu, Pierre y Jean Claude Passeron. *Reproduction in education, society and culture*, Sage, Beverly Hills, CA. 1997.
3. Giroux, Henry. *Teoría y resistencia en educación*, Siglo XXI, México, 1992.
4. Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, México, 1982.
- *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI, México, 1993.
5. Crowe, Frederick. *Old things and new. A strategy for education*, Scholars press, Atlanta, GA., 1985
6. Fullat, Octavi. *Filosofías de la educación*, Paideia/ Ediciones CEAC, Barcelona, 1992.
7. Tomado de Palacios, Jesús, *La cuestión escolar*, LAIA, Barcelona, 1984, p.48.
8. *Ibidem*.



9. Montessori, Mario Jr. *La educación para el desarrollo humano. Comprendiendo a Montessori*, Diana, México, 1998, p.45.
 10. Rogers, Carl. *Libertad y creatividad en la educación*, Piados, México, 1992.
 11. Cfr. Fullat, Octavi, *op. cit.*, Bernard Lonergan. 1999; José Antonio Marina, 1995 y otros; Lonergan, Bernard *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*, Sígueme-UIA Santa Fe, Salamanca, 1999 y Marina, José Antonio. *Ética para náufragos*, Anagrama, Barcelona, 1995.
 12. Paz, Octavio. *Libertad bajo palabra*, Fondo de Cultura Económica, México, 1990.
 13. Gardner, Howard. *Frames of mind*, Basic books Harper Collins, Nueva York, 1993; y *Multiple intelligences: the theory in practice*, Basic books Harper Collins, Nueva York 1993.
 14. Goleman, Daniel. *La inteligencia emocional*, Javier Vergara editores, México, 1997.
 15. Lonergan, Bernard. *Insight. Estudios sobre la comprensión humana*, Sígueme/VIA, Santa Fe, Salamanca, 2000; *Método en teología*, Sígueme, Salamanca, 1998; y *Topics in education*, University of Toronto Press, Toronto, 1993.
 16. Doorley, Michael. *The place of the heart in Lonergan's ethics*. University Press of America, Lanham, MD, 1996, p.50.
 17. *Ibidem*, pp.50-51.
 18. B. Lonergan, Bernard. *Method in Theology*, *op. cit.*, p.12.
 19. Lonergan, Bernard. *Method in Theology*, University of Toronto Press, Toronto, 1994, p.12; y Dorley, Michael. *Op. cit.*
 20. "Rational self-consciousness demands consistency between knowing and doing not only in the individual but also in the common concerns of the group..." (Lonergan, Bernard *Insight. A study of human understanding*, Toronto University Press, Toronto 1992, p.651)
- "Positive Ethics is the concern of the subject with regard to himself and with regard to the actually

- functioning good of order in which he finds himself, on all its levels. Positively, to do good is to become good oneself" (Bernard Lonergan, 1980, p.234).
21. "The question for deliberation intends not only what exist but also what can and ought to exist" (Doorley, Michael. *Op. cit.*, p.74).
 22. Lonergan, Bernard *Insight. A study of human understanding, Op. cit.*
 23. Doorley, Michael. *Op. cit.*
 24. "A judgment of value is motivated by an evaluative insight which grasps the conditioned value, the link between the conditioned value and its conditions and the fulfillment of those conditions" (Doorley, Michael. *Op. cit.*, p.75). "There is no such necessary relation between a judgment of value and an action. One may know what is the good thing to do and yet not do it" (*Ibidem*, p.76).
 25. Lonergan Bernard. *Method in Theology, op. cit.*, p.40.
 26. Doorley, Michael. *Op. cit.*, p.68.
 27. "Finally, says Lonergan, the development of knowledge and the development of moral feeling lead to the existential discovery: the discovery of oneself as a moral being, the realization that one not only chooses between courses of action but also thereby makes oneself an authentic human being or an inauthentic one" (Conn, W. *Conscience. Development and self-transcendence*, Religious education press, Birmingham, 1981, p.151). "Lonergan defines the genuine person as one who is able to live creatively and responsibly in the tension that is constitutive of human subjectivity" (Doorley, Michael. *Op. cit.*, p.79).
 28. "In a similar fashion a grasp of virtually unconditioned value is conditioned by the context of past judgments of value within the prospective judgment of value is to be made. This context is the horizon of the subject, a horizon which is a function of the subject's affective and moral development" (*Ibidem*, p.48).
 29. Crowe, Frederick. *Op. cit.*
 30. Goleman, Daniel. *Op. cit.*
 31. "The subject can accept the transformation of the conception of the object only if he effects a transformation in his own living" (Lonergan, Bernard. *Method in Theology, Op. cit.*, p.96).
 32. "Las personas son las originantes de los valores en razón de la naturaleza intrínsecamente conversacional de las mentes y corazones humanos de cada uno. Esta estructura conversacional se realiza paradójicamente viviendo conforme a las exigencias incorporadas de la conversación para la libre autotranscendencia ..." (Lawrence, F. (ed.). *Lonergan Workshop*, núm. 13, Boston College, Boston, MA, 1997, p.6).
 33. "One can conveniently distinguish between an ethics of law and an ethics of achievement. While an ethics of law regards rules of conduct —don't do this, don't do that— an ethics of achievement reveals that there is the world and that there is something for me to do in it" (Lonergan, Bernard. *Topics in education*, University of Toronto Press, Toronto, 1993, p.106).
 34. "No se trata de la correcta aplicación de una norma, ni de un ejercicio de automortificación, ni tampoco de un dejarse llevar (ni hacia arriba por la gracia divina, ni hacia abajo por impulsos en cuya programación son cómplices eros y thanatos). Es más bien un descubrirse y elegirse a uno mismo" (Savater, Fernando. *El contenido de la felicidad*, El País Aguilar, Madrid, 1994, p.110).
 35. "The highest function of these four levels is for me, to take hold of my life, to decide what I am going to make of myself ..." (Lonergan, Bernard. *Method in Theology, op. cit.* p.58).
 36. Lonergan, Bernard. *Método en teología, op. cit.*, p.43.
 37. Lawrence, F. *Op. cit.*, p.6.
 38. Lonergan, Bernard. *Insight. A study of human understanding, op. cit.*
 39. "It is only in intentional feelings that values are given. Values are given to intentional feelings immediately, as colors are to seeing or sound are to hearing (according to Scheler)" (Doorley, Michael. *Op. cit.*, p.21).
 40. "Development is a movement from generic indeterminacy to specific determinations. From the mass of affect in which hunger, fear, and love, and many number of combinations of feelings, occur simultaneously and in an undifferentiated manner, the human subject moves toward a richer, more differentiated and refined range of affectivity" (*Ibid.*, p.56).
 41. Goleman, Daniel. *Op. cit.*
 42. "Only in the fourth level are feelings integrated fully in the intentional process. This is what Lonergan meant when he commented that deliberation sublates and thereby unifies knowing and feeling" (Doorley, Michael. *Op. cit.*, p.57).
 43. "The task of appropriating oneself as an existential feeler demands considerable effort. It demands, first of all a conversion [...] as moral, it is the point in which one begins to make decisions based on value rather than on the subjectivity satisfying" (*Ibidem*, p.98). "Lonergan concludes [...] by noting that besides development there are also aberrations of feelings, and that it is much better to take full cognizance of one's feelings, however deplorable they may be, than to brush them aside, overrule them, ignore them" (Conn, W. *Op. cit.*, p.149).
 44. Vertin, Michel. "Lonergan's metaphysics of value and love: some proposed clarifications and implications", en F. Lawrence (ed.). *Lonergan Workshop*, núm.13, Boston College, Boston, MA, 1997.
 45. Goleman, Daniel. *Op. cit.*
 46. "The first role of feelings in the deliberative process concerns with the establishment of a subject's horizon. The horizon of a subject refers to the limit of his concern" (Doorley, Michael. *Op. cit.*, p.78).
 47. "The life of a drifter is not as demanding as is the life of the subject who discovers himself as capable of authentic and self possessed knowing and choosing [...] drifters have no adverted of the 'startling strangeness' of their questions, their insights, their judgments, their decisions" (*Ibid.*, p.101).
 48. "Moral development is development in the good that is one's concern ..." (Lonergan, Bernard. *Topics in education, op. cit.*, p.97).
 49. Goleman, Daniel. *Op. cit.*
 50. Rogers, Carl. *Op. cit.*

51. Frankl, Viktor. *El hombre en busca de sentido*. Herder, Barcelona, 1994, p.69.
52. Lawrence, F. *Op. cit.*, p.10.
53. "De hecho, la libertad corre el peligro de degenerar en nueva arbitrariedad a no ser que se viva con responsabilidad. Por eso yo recomiendo que la estatua de la Libertad en la costa oeste de los Estados Unidos se complemente con la estatua de la responsabilidad en la costa este" (Frankl, Viktor. *Op. cit.*, p.126).
54. "The difference between essential and effective freedom is the difference between a dynamic structure and its operational range" (Loneragan, Bernard. *Insight. Estudios sobre la comprensión humana, op. cit.*, p.643).
"Effective freedom itself has to be won [...] it is not to be won easily ..." (*Ibidem*, p.647).
55. "A horizontal exercise of freedom is a decision or choice that occurs within an established horizon. A vertical exercise is the set of judgments and decisions by which we move from one horizon to another" (Delaney, Hubert. "Horizon in method: implications for education", *Milton studies*, núm.13 (primavera de 1984), pp.95-106).
56. "How is one to be persuaded to genuineness and openness, when one is not yet open to persuasion" (Loneragan, Bernard. *Insight. Estudios sobre la comprensión humana, op. cit.*, p.647).
"Nos definimos siempre en diálogo con y algunas veces en lucha contra, las identidades que nuestros otros significativos quieren reconocer en nosotros" (F. Lawrence, citando a Taylor, Charles. *The ethics of authenticity*, Harvard University Press, Cambridge, MA., 1991, p.33).
57. "What is happening in a period of decay within school? The words of the master are faithfully repeated but the meaning has been devaluated and contracted to fit into a narrower horizon, a lower stage of development" (Loneragan, Bernard. *Topics in education, op. cit.*, p.96).
58. Peck, Scott. *La nueva psicología del amor*, Argentina, EMECÉ, 1994.
59. "All a teacher can do is present the sensible elements in the issue in a suggestive order and with a proper distribution of emphasis. It is up to the pupils themselves to reach understanding" (Delaney, Hubert. *Op. cit.*, p.105).
60. Marina, José Antonio. *Op. cit.*, p.132.
61. Savater, Fernando. *Ética como amor propio*, Grijalbo Mondadori, Barcelona, 1995.
62. Savater, Fernando. *El valor de educar*, Ariel, México, 1997, p.33.
- Blanco Beledo, Ricardo. *Docencia universitaria y desarrollo humano*, Alhambra editorial, México, 1982.
- Bowles, Samuel y Herbert Gintis. *Schooling in capitalist America*, Basic Books. Nueva York, 1976.
- Bruner, Jerome. *The culture of education*. Harvard University press, Cambridge, MA, 1996.
- Carley, Maria. "Bernard J.F. Loneragan on teaching", tesis doctoral education. Harvard University, 1989 (inédito).
- Crowe, Frederick. "An exploration of Loneragan's new notion of value", en F. Lawrence, (ed.), *Loneragan Workshop núm.3*. Boston College, Boston, MA., 1982
- Flanagan, Joseph. *Quest for self-knowledge. An essay in Loneragan's philosophy*, Toronto University press, Toronto 1997.
- Floden, Richard y M. Buchman. "Philosophical inquiry in teacher education", en W.R. Houston, M. Haberman, y J. Sikula (eds.). *Handbook of research on teacher education*, MacMillan Co., Nueva York, 1990.
- Gardner, Howard. *Extraordinary minds*, Basic books Harper Collins ed., Nueva York, 1997.
- Gregson, Vincent (ed.). *The desires of the human heart*, Paulist press, Nueva York, 1988.
- Kolvenbach, Peter Hans. "Educación y valores". *Cuadernos del sistema UIA: Peter Hans Kolvenbach S.J., en México*, Sistema Educativo Universidad Iberoamericana, México, 1990.
- Loneragan, Bernard. "Filosofía y fenómeno religioso", *Method, vol.12, núm.2*, otoño de 1995 (Se consultó la traducción de Ricardo Avilés Espejel, aún no publicada.)
— *A second collection*, University of Toronto Press, Toronto, 1996a.
— *Philosophical and Theological papers 1958-1964*, University of Toronto Press, Toronto, 1996b.
— "The notion of structure", *Method vol.14, núm.2* (otoño), The Loneragan Institute/ Boston College, Boston, MA., 1996c.
- López Calva Martín. "Educación personalizante y TRANSformación docente. Una visión reflexiva de la educación desde la perspectiva de Bernard. J.F. Loneragan S.J.", tesis doctoral, Universidad Autónoma de Tlaxcala, Tlaxcala, 1999.
— *Desarrollo humano y práctica docente*, Trillas, México, 2000 a.
— *Dinámica de grupos. Un enfoque humanista*, Trillas, México, 2000b.
- Melchin, Kenneth. "Moral knowledge and the structure of cooperative living", *Theological studies, vol.52, núm.3*. Septiembre de 1991.
- Morelli, Elizabeth. "Reflections on the appropriation of moral consciousness", Lawrence, F. (ed.). *Loneragan Workshop, núm.13*. Boston College, Boston, MA., 1997.
- Pérez Valera, Eduardo. *Filosofía y método de Bernard Loneragan*, Universidad Iberoamericana JUS, México, 1995.
- Rogers, Carl. *El poder de la persona*, El manual moderno, México, 1980.
- Tekippe, Terry. *What is Loneragan up to in Insight?*, The liturgical press, Colledgeville, Minn, 1996.
- Vertin, Michel. "Judgments of value for the later Loneragan", *Method, vol.13, núm.2*, Boston College, Boston, MA, 1995.

Otras Referencias

- Ancona, Andrés. "La palabra que procede de la universidad", *Magistralis*, núm.1, Universidad Iberoamericana Golfo-Centro, Puebla, 1990.
- Armstrong, Thomas. *Multiple intelligences in the classroom*, Association of supervision and curriculum development, Alexandria, VA, 1994.