

# Pensar la educación: realidad y compromiso personal. Entrevista al Dr. Juan Martín López Calva

---

Sagrario Chávez Arreola  
Centro de Investigación Social Avanzada  
sagrario.chavez@cisav.mx

## Presentación

El Dr. Juan Martín López Calva es uno de los investigadores con mayor reconocimiento a nivel nacional e internacional, especialmente en el ámbito educativo, basado en un trabajo que busca fundamentar la pertinencia de determinados conceptos filosóficos para clarificar el sentido de la educación. El profesor estudió el Doctorado en Educación en la Universidad Autónoma de Tlaxcala y realizó dos estancias postdoctorales como *Lonerqan Fellow* en el *Lonerqan Institute* del *Boston College*. También ha participado en la gestión académica universitaria, como Coordinador de posgrados y Decano, así como docente en distintos programas de nivel superior y conferencista magistral en múltiples congresos en Iberoamérica.

A lo largo de esta entrevista, el investigador mexicano expone los encuentros y momentos que han marcado su trayectoria, desde finales de 1980 hasta el presente, reconociendo a maestros, colegas e instituciones que han apoyado su desarrollo personal y académico. Teniendo en cuenta que esta entrevista aborda un itinerario dedicado a pensar la educación —en clave *humanizante*, como el entrevistado sostiene— es posible descubrir la riqueza de un proceso formativo, relatado en primera persona pero no autocomplaciente, sino crítico con su propia concepción sobre el fenómeno educativo.

Lo anterior es una oportunidad para apreciar algunas de las principales categorías y problemas que el Dr. López Calva ha aportado al campo educativo y humanístico en sus considerables publicaciones, entre las que mencionamos: *Mi rival es mi propio corazón: educación personalizante y transformación docente. Hacia una visión integral del proceso educativo* (2001), *Una filosofía humanista de la educación* (2006a),

los tres tomos de *Educación humanista. Una nueva visión de la educación desde la aportación de Bernard Lonergan y Edgar Morin* (2009), o los cuatro volúmenes de *Educación para otro mundo posible* (2015-2022), una serie que reúne los artículos en materia educativa escritos por el autor y difundidos en dos periódicos digitales.

Así pues, las cuestiones tratadas en esta entrevista evidencian que una vida dedicada a la investigación rigurosa se caracteriza por una apertura radical a la realidad en el conjunto amplio de los elementos que la constituyen. El lector encontrará, entre otros temas, un esbozo del panorama nacional y global a través de los principales problemas sociohistóricos que urgen una comprensión profunda en nuestros días, una defensa de la Filosofía de la Educación como perspectiva de estudio valiosa —dado su carácter crítico que busca llegar al fundamento de las cosas—, así como un balance de la colaboración entre quienes se dedican a la investigación filosófico-educativa mediante redes y asociaciones que ameritan ser potenciadas.

Además, el elenco de referentes intelectuales que el profesor López Calva señala en cada una de esas cuestiones hace ver el diálogo fructífero que puede generarse entre una vida impulsada por el asombro y las formulaciones teóricas que reaniman los esfuerzos por comprender. Entre esos referentes destacamos a la filósofa estadounidense Martha Nussbaum (1947-), al investigador mexicano Pablo Latapí Sarre (1927-2009) y, de manera central, al pensador católico de origen canadiense Bernard Lonergan S.J. (1904-1984).

En definitiva, esperamos que esta entrevista sea una muestra viva del compromiso con la realidad y el pensamiento que el Dr. López Calva ha mostrado desde hace varias décadas, así como un sencillo reconocimiento a su denuedo por comprender el sentido de la educación por medio de la investigación rigurosa.

## Entrevista

### ❖ Encuentros y momentos que fraguaron un camino de búsqueda

**Sagrario Chávez Arreola:** Dr. López Calva, usted tiene una larga y reconocida trayectoria como investigador en Educación, nos parece interesante conocer ¿cuáles son los senderos, cruces y giros que han determinado su recorrido académico?

**Juan Martín López Calva:** Gracias por pensar en mí para la entrevista. Originalmente soy arquitecto, creo que mi obra y trayectoria académica ha estado marcada de alguna manera por esa visión o perspectiva que le da a uno la licenciatura y que no necesariamente es la misma visión que si hubiera estudiado disciplinas más afines a lo educativo, por ejemplo pedagogía o psicología. Así que, por un lado, está la influencia de ver el fenómeno educativo como alguien que tuvo una formación en arquitectura, sobre todo en el aspecto de la sensibilidad y el arte; por otro lado, hay algunos encuentros que fueron marcando mi trayectoria.

Por azares del destino, decidí dedicarme a la educación desde que estaba terminando la licenciatura, empecé a impartir clases y a ver que me gustaba mucho la docencia, después estudié un Diplomado para tratar de tener ciertos conocimientos y hacer mejor mi trabajo docente. Pero ahí me di cuenta de que realmente no me interesaba sólo ser docente, por ejemplo impartir clases en Arquitectura, sino que me interesaba el fenómeno educativo, la educación como objeto de estudio: dedicarme a pensar la educación.

Ulteriormente, empecé a impartir clases en la Universidad Iberoamericana (Ibero), en Puebla, en donde me contrataron de tiempo completo en 1988, en el Área de Formación Humanista —llamada Área de Integración— conformada por una serie de materias que tienen varias universidades, que se lleva en todas las carreras y pretende formar en la dimensión humanista. En el caso de la Ibero, esa visión humanista es la de inspiración cristiana, como

llamaban entonces al estilo ignaciano desde la perspectiva de la espiritualidad de San Ignacio. Cuando entré a esa Área empecé a estudiar los documentos básicos de la universidad (Ibero), su filosofía educativa, de qué manera entienden la educación, entre otros temas similares. Creo que esa parte influyó mucho en la forma de mirar el fenómeno educativo. Lo que yo siempre defino como mi preocupación central es qué es una educación humanista. Eso es lo que define el trabajo que he hecho y sigo haciendo.

Mi interés por la educación humanista empezó cuando trabajaba en el Área de Educación Humanista, en primer lugar, al tratar de entender desde la misma institución de qué manera concibe una universidad jesuita “lo humanista”; en segundo lugar, cuando tuve un encuentro muy afortunado, durante mis estudios de maestría. Me permito extender el marco de dicho encuentro, dada su importancia tan especial.

Después de haber estudiado aquel Diplomado que mencioné, decidí hacer una Maestría en Educación Superior pero, para cambiar un poco la perspectiva, la cursé en una universidad pública; elegí la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Igualmente ahí estudié el Doctorado. Casi en paralelo con la Maestría en Educación Superior, estudié una Maestría en Humanismo Universitario, que fue un posgrado creado por el rector de la Ibero de ese entonces, para el personal interno particularmente, y algunos invitados externos, con profesores de muy alto nivel que nos planteaban los elementos básicos de lo que debe contener una educación humanista, desde la conciencia histórica, la conciencia social, la visión antropológica, incluso la visión de espiritualidad. Esa Maestría en Humanismo Universitario dejó en mí una huella. Tuve grandes maestros, como Juan Bazdresch, que era un sacerdote jesuita; Jesús Vergara, que también es un jesuita, muy destacado en la visión social; Juan Lafarga, que es de los precursores del desarrollo humano en México; el maestro Miguel Manzur, que en la parte de Estética era muy destacado, si bien no tiene tanto reconocimiento fuera del contexto de la Universidad Iberoamericana. Así que tuve maestros muy buenos en esa Maestría.

Pero el encuentro que señalé antes, que marcó mi trayectoria y el enfoque de mi investigación ha sido el que tuve en la Universidad Autónoma de Tlaxcala—curiosamente pública—, a partir del segundo semestre de la Maestría en Educación Superior, en la primavera de 1990, en la materia de Epistemología de la Educación. Me refiero al encuentro con el Dr. Ricardo Avilez Espejel. A él lo considero mi maestro en la parte académica y sobre todo en lo filosófico. Pero ya el encuentro con Avilez en esa materia me hizo conocer a Bernard Lonergan. Él nos enseñaba la teoría del conocimiento de Lonergan. Y después nos impartió la materia de Filosofía de la Educación, a partir de la obra del autor canadiense. Más tarde, seguí en contacto con el profesor Avilez. Yo mismo le recomendé un evento que iba a haber en la Ibero de Ciudad de México sobre Bernard Lonergan, él conoció ahí a los académicos del *Boston College*. El profesor se fue un año a estudiar la obra de Bernard Lonergan con la beca post-doctoral y, cuando regresó, lo invité a integrarse a la Ibero de medio tiempo, mientras él trabajaba en la Autónoma de Tlaxcala, también medio tiempo. De manera conjunta, llevamos a cabo un seminario sobre Lonergan y creamos una Maestría basada en las tres conversiones que Lonergan (2006b) llama “*fundamentales*”: intelectual, moral y religiosa. Las materias no tenían ese nombre como tal, pero las tres conversiones inspiraron los ejes curriculares. En esa Maestría fui profesor y coordinador. Ya me había graduado de la Maestría en Tlaxcala, cursaba el Doctorado. Y en el Doctorado elegí trabajar a Lonergan. Es un autor que sobre todo escribió de Filosofía, de Teología y de Economía. Realmente Lonergan no dedicó mucho trabajo escrito a la Educación, salvo una serie de conferencias de 1956 que están compiladas en un libro traducido al español como *Filosofía de la educación* (2006a). Pero no es propiamente Filosofía de la Educación, sino que son temas diversos sobre el asunto educativo, a partir de su teoría del conocimiento y de su visión antropológica y ética. Sin embargo, me percaté de que había mucho que implementar del pensamiento lonerganiano en la educación.

Empecé a incorporarlo en las clases que impartí a nivel de Maestría. Me gustaba aportar algo propio, no solamente estudiar

una bibliografía, sino sistematizar mi propia interpretación en los cursos que me tocaba impartir a profesores. Durante ese periodo, impartí clases de pensamiento crítico y creativo, de planeación y evaluación de la enseñanza-aprendizaje, de dinámica de grupos, entre otros temas similares. Recuerdo que cada semana llegaba con un ejercicio para promover la participación del grupo, así como con una reflexión escrita elaborada por mí, la cual repartía fotocopiada a los estudiantes. A partir de esas compilaciones de ejercicios y reflexiones en mis clases, se hizo una publicación interna en la Ibero, muy sencilla, en fotocopias con una pasta muy simple; luego se la llevaron a la editorial Trillas (López Calva, 1998, 2000) y les gustó. Así fue como me empezaron a publicar. El enfoque que daba a los temas educativos era lonerganiano, desde pensamiento creativo y crítico, hasta la parte de cómo planear y evaluar un curso. Quizás en esos momentos era muy novato en el pensamiento de Lonergan y hay elementos mecanicistas de la interpretación que tenía entonces, que ahora no me gustan tanto, pero fueron mis primeras incursiones para aportar algo desde esa perspectiva.

Más adelante, hacia 1999 —sin afán de alargarme en este punto de la conversación— empecé a estudiar a Edgar Morin. Y eso me fue conduciendo por otro camino, si bien ya trabajaba los temas de pensamiento crítico y creativo, así como de educación en valores. De tal manera que aporté algunas cosas, desde mi visión de Lonergan, que quedaron publicados en una serie que se llama *Cuadernos de fe y cultura*, en el número *Ambientes, presencias y encuentros. Educación humanista ignaciana para el cambio de época* (2006b). En ese contexto, hice una aportación que quedó en un pequeño cuadernillo sobre el rediseño curricular del Área de Formación Humanista, que se llama *Buscando nuevos cómo para un mismo por qué* (1997). Luego, escribí un pequeño artículo, que no se publicó, pero ha tenido cierta circulación al interior de las universidades jesuitas y que se llama *Universidad S.A. contra Universidad S.J.*, en el que reflexiono sobre las tendencias de la universidad de mercado contra la filosofía jesuita de la formación universitaria.

Adicionalmente, hay un segundo encuentro importante, en esta ocasión con la Dra. Anita Hirsch Adler, que marcó mi trayectoria como investigador. La Dra. Hirsch y yo coincidimos en la presentación de un libro en Puebla —en 2006—, ella coordinó dicho libro como experta en Ética Profesional. En ese encuentro, ella me invitó a involucrarme en REDUVAL (Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores). Desde entonces, participo en esa Red y la presidí entre 2011 y 2014. De esa manera, la Dra. Hirsch me fue involucrando sobre todo en el estudio más serio de la Ética Profesional y, recientemente, en la Ética de la Investigación. Actualmente sigo trabajando el tema de los valores.

Otro encuentro que también es importante mencionar es el que tuvimos con Martha Nussbaum. Ella vino a la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP) en 2016, a un Congreso. Y empecé a adentrarme en el “Enfoque por capacidades” desarrollado por Nussbaum en sus obras, que es de lo que menos he trabajado, pero tengo algunas reflexiones. En conclusión, esas experiencias y encuentros fueron orientando mis temáticas de investigación, pero creo que la pregunta que define mi trayectoria es qué es educar para humanizarse de manera permanente, para humanizar al mundo y que todos tengan una buena vida humana. Y tiene que ver con esos derroteros que —a veces— son encuentros fortuitos, pero marcan para toda la vida. De manera especial, el encuentro con Lonergan a través del testimonio con el Dr. Avilez fue algo que no sólo me marcó académicamente, sino también en mi persona, en mi forma de reflexionar la vida y de buscar esa autenticidad que plantea Bernard Lonergan.

#### ❖ Reflexión sobre el propio itinerario intelectual

**SChA:** Profesor, usted mismo acaba de señalar que el hilo conductor de su obra es la educación humanista o una concepción de educación con acento humanista. ¿Habría algún matiz que se haya ido perfeccionando a lo largo de estos encuentros y de su producción académica?

**JMLC:** Me parece que la trayectoria de todos los académicos es viva y dinámica. Todos vamos tratando de estudiar más a fondo. Yo sigo estudiando a Lonergan, sigo teniendo un seminario en la UPAEP y participo lo más que puedo en un seminario de la Ibero, en línea, para profundizar en el estudio de Lonergan. También hemos hecho talleres a nivel latinoamericano para reflexionar sobre la propuesta filosófica de Lonergan. De ese modo se ha ido puliendo y transformando mi concepción sobre la educación.

Desde el principio como ahora, mi eje central ha estado en el aula y mis trabajos son más de la práctica docente con un toque humanista y de cómo el profesor puede ir transformándose para dar un sello humanista a la educación. Pero más que “humanista”, trato de llamarle “humanizante” —como le llamaba el Dr. Avilez—, porque “lo humanista” se puede confundir con el Humanismo Clásico, del Renacimiento, o Moderno. Y este “humanismo” diría que es un humanismo más complejo, más histórico, más heurístico, de búsqueda; no es un saber acabado que resuelva de una vez por todas en qué consiste ser humano, sino que se trata de preguntarse continuamente en qué consiste ser humano en cada época de la historia.

Creo que ha cambiado también mi idea de ver al aula como en un nivel más complejo y amplio. Ya desde mi tesis doctoral trabajé con un esquema de lo que Lonergan (2006a) llamaba la “estructura invariante del bien humano” y “lo traduje” a lo educativo. De tal forma que ya no es sólo identificar las prácticas educativas, sino que es muy importante, por un lado, las estructuras, el sistema educativo y, por otro lado, la cultura de lo educativo que tenga una sociedad. Me parece que esa evolución ha sido importante en lo que he producido, ya que amplía y complejiza la relación entre profesor y alumno, mostrando que esa relación no es el único universo posible de transformación, porque hay muchos otros: contextuales, del sistema educativo, que facilitan u obstaculizan el cambio educativo. Al respecto, cabe mencionar el conjunto de elementos culturales, del mundo en que vivimos, caracterizado por

el consumismo, la violencia, la exclusión. Por eso, considero que estos elementos deben tomarse en cuenta, ya que normalizar esas conductas que no llevan a una humanización también impacta en el ambiente escolar y en el interior del aula. Esa es una parte.

Yo creo que he mantenido la idea de que básicamente en la educación lo que tiene que suceder es que el alumno aprenda a pensar y a tomar decisiones para construir su vida y que para eso la transformación de los profesores es esencial en lo intelectual y en lo ético, sobre todo. Pero, a su vez, he ponderado la dimensión estructural y cultural de la educación, desde una comprensión más profunda de Lonergan y de otros autores. Entre lo que he escrito sobre el fenómeno educativo, desarrollo una propuesta de educación en valores que llamo “educación de la libertad”. Y esa educación en la libertad la planteaba, al principio, más a nivel sólo del educando como sujeto para que construya una vida buena humana, para que tome decisiones. Pero recientemente he empezado a trabajar el tema —desde la influencia de Morin— que denomino la “trinidad de la educación en la libertad”, en donde ya tomo en cuenta 1) la formación ciudadana, 2) la parte estructural-sistémica de la educación y 3) la formación de una cultura ética sana, no distorsionada. Me parece que eso es importante en la evolución de mi pensamiento.

Otra parte relevante es la dimensión afectiva —lo que hoy se llama “socio-emocional”— en el “Enfoque humanizante”. Al principio, mi propuesta era más como algo cognitivo. Y me parece que últimamente le he dado más peso a la parte socio-emocional para la educación humanizante.

También desde el “Enfoque de capacidades” —que retomo de Martha Nussbaum— he podido entender que se requiere modificar elementos del contexto para que suceda, digamos, “el milagro de la educación”, el cambio educativo. Esto se puede ver ejemplificado en cierto sentido en algunas películas, como *Radical* (México, 2023) o *Con ganas de triunfar* (EUA, 1989). Cuando he analizado este tipo

de material con los alumnos, hemos caído en la cuenta de que la modificación del contexto puede propiciar que el educando sea capaz de tener más agencia para poder autoformarse o tomar las riendas de su proceso formativo.

**SChA:** A partir de las ideas que expone, quisiera plantearle dos preguntas. La primera es: ¿la educación puede entenderse de manera más adecuada ya sea como humanista, ya sea como humanizante, o en algún caso son más bien términos sinónimos? Y la segunda ¿en qué consiste el proceso de humanización?

**JMLC:** Yo equiparo educar a brindar las herramientas o, mejor aún, a desatar un proceso de humanización. Este proceso es un dinamismo mediante el cual, en el ejercicio del diálogo y el aprendizaje recíproco, tanto el educador como los educandos se van haciendo cada día más plenamente humanos, según afirmó Freire (2005). Tengo muy grabada la concepción de Octavi Fullat (1992), quien sostiene que el ser humano no es educable, sino educando. Esto significa que el ser humano tiene que educarse, no es un ser que pueda optar por educarse o no; además, vive un proceso permanente de educación a lo largo de toda su existencia. Es el mismo sentido que menciona Savater (1997), que es aprender en qué consiste ser humano. Me parece que, por lo anterior, son equiparables “educar” y “humanizar”.

Asimismo, usando un término de Lonergan (2006a) diría que la humanización es un “desconocido conocido”, es decir, algo que nunca está respondido del todo, porque cada época afirma: el ser humano es “esto” o es “aquello”. Hoy, desafortunadamente, predomina la visión del *Homo oeconomicus*, ser humano es ser productivo, competitivo, participar en el crecimiento económico, ser consumidor. Y cada época tiene su concepción de lo que es el ser humano. Me parece que es un “desconocido conocido” en el sentido de que, por una parte, filosóficamente hemos identificado algunos elementos de aquello en lo que consiste ser humano pero, por otra parte, también hemos generado nuevas preguntas. Como

decía Marcel (1969), los seres humanos no somos un problema a resolver, sino un misterio que nos lleva a nuevas preguntas. Cada época nos plantea nuevos desafíos, sobre todo en lo tocante a estudiar y entender qué se entiende por humano. Por eso existe la Filosofía y la Filosofía de la Educación: las preguntas no terminan, pero cambia el contexto; la pregunta por aquello en lo que consiste el ser humano evoluciona también.

Para no dejar sin respuesta la pregunta diría, junto con Lonergan, que básicamente “humanizarse” es ejercitar y apropiarse de la estructura de la conciencia humana, es crecer en autenticidad.

Al respecto, Lonergan (2006b) habla de cuatro preceptos trascendentales y un quinto (que no lo explicita como un nivel de la conciencia, pero también lo considera central). Él dice que para la “autoapropiación humana” o la “autenticidad humana” necesitamos: 1) ser atentos a nuestras experiencias; 2) procesar de manera inteligente las cosas que vamos viviendo; 3) reflexionar críticamente y llegar a juicios verdaderos o falsos, pero con fundamento —no sólo con opiniones o narrativas como hoy se suele decir, donde cada uno tiene su opinión y todas son igualmente válidas—, más bien llegar a establecer qué es verdadero y qué es falso, o probablemente verdadero o probablemente falso; y 4) ser responsablemente libre, es decir, tomar nuestras decisiones, de acuerdo con nuestra valoración y a lo que él llama los “*insight* prácticos”, cuando nos damos cuenta de qué es lo que conviene hacer realmente. Y estos *insight* prácticos, dice Lonergan, a diferencia de los *insight* de la inteligencia y de la razón, suceden en la esfera de los sentimientos. Es en el tejido afectivo en donde nos damos cuenta de qué es lo que queremos realmente hacer, porque es lo que va a ser un bien para uno y para los demás. Distingue también entre ese “sentimiento” —que es una respuesta a lo valioso— y los “estados anímicos”, lo agradable y desagradable, pues eso es volátil. Por tanto, no es un criterio para decidir qué es lo bueno, sino que es un sentimiento más estable y profundo que responde a la captación de valor. 5) El quinto precepto que él plantea es que cuando uno

desarrolla su autenticidad, o va adueñándose de sí mismo, de la propia conciencia, llega un estado de enamoramiento. Así, el quinto precepto es el amor: “enamórate”. Enamórate de la naturaleza, del mundo en el que vives, de ti mismo como agradecimiento por estar vivo, de los demás con quienes te relacionas, de la sociedad, de la especie humana como un universal concreto. Se trata de cambiar la visión. Considero que esa es una muestra de la influencia jesuita en Lonergan. Es como la “contemplación que te permite alcanzar Amor”, de San Ignacio, al final de los ejercicios espirituales (2014). En este caso, expresado de una manera filosófica, no religiosa. “Enamórate” es equivalente a lo que Lonergan llama el “amor sin fronteras” (2006b).

❖ Relación entre fe y razón en el campo académico

**SChA:** Profesor, hay un tópico que manifiesta cierta tensión en nuestros tiempos: la relación entre la filosofía y la religión, o expresado en otros términos, entre fe y razón. Incluso entre creer y no creer. ¿Usted identifica algún modo en que esa tensión ha influido en el quehacer filosófico o teórico dentro del campo educativo, ya sea en un contexto general o en el caso mexicano? Por ejemplo, anteriormente usted hablaba de sus estudios en dos universidades: una de inspiración cristiana y la otra pública. Entonces ¿cómo comprender esa tensión, que a veces toma la forma de una relación difícil, especialmente en el ámbito académico mexicano?

**JMLC:** Respecto a mi visión de la relación entre la filosofía y la religión, encuentro que me marcaron dos cosas. La primera es mi trabajo —en el inicio de mi trayectoria— con la Ibero, al estudiar lo que se entiende en las universidades jesuitas por “Educación”. En la filosofía educativa de la Ibero se habla de un dinamismo humano fundamental, denominado “apertura a lo ilimitado” o “apertura a la trascendencia”. De esta forma se plantea lo espiritual, lo religioso, como pregunta, mejor dicho, la fe como pregunta. De alguna manera todo ser humano tiene esa pregunta: ¿qué hay más allá de

todo lo que vemos y percibimos, más allá de la muerte misma? ¿Cuál es el sentido último de la vida? Al menos en el Área de Formación Humanista lo importante era que el alumno se planteara seriamente esta pregunta. Desde luego, en la universidad se brindaba una respuesta de tipo cristiano, pero se ponía en común. Además, se procuraba que el alumno llegara a su propia conclusión: “yo creo” o “yo no creo”.

Ahora bien, me parece que Lonergan nos lleva en su teoría y filosofía del conocimiento de un modo más inductivo (que después complementó con ese cuarto nivel de carácter más existencial o ético, junto con el “enamorarse sin fronteras”, del que hablábamos en la respuesta anterior). Se trata no tanto de tomar como punto de partida la proposición general “Dios existe” y luego ver cómo se deriva esto en la propia experiencia (si bien Lonergan habla de esas dos vías: la ascendente y la descendente); en cambio, Lonergan plantea el asunto de que entre más atención se preste a la propia experiencia, entre más inteligente sea la forma con la que uno procese las cosas, de manera más razonable uno conozca el mundo como es —no sólo como se lo imagina—, y entre más responsable, libre y éticamente uno tome sus propias decisiones, más se apropiará de uno mismo. De esa manera, entonces, surge la pregunta por lo religioso, por la fe. Y desde ahí cada uno tendrá que explorar y definir cuál es la respuesta, si está dentro o fuera de una religión, si uno cree o no cree.

Recuerdo que un amigo del DIE (Departamento de Investigaciones Educativas, del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados) —a quien le pedí que escribiera el prólogo de mi libro publicado recientemente (López Calva, 2022) mencionó que algo que notaba en mi obra era mi formación cristiana. Y yo creo que eso se trasmina en todos mis textos, aunque son pocos textos los que escribí para el Sistema Jesuita cuando trabajé ahí y publiqué. Lo que hago para el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) no explicita lo religioso, ni me he ocupado teóricamente de la relación entre fe y razón, o fe y ciencia. Pero considero que mi visión del humanismo, al provenir de

Loneragan y de la tradición jesuita, sí trasmite los valores cristianos y la perspectiva de la fe.

Muchos colegas-investigadores saben que soy creyente. Pero no ha habido nunca un obstáculo para dialogar —salvo casos excepcionales de académicos muy rabiosamente antirreligiosos—, no me he encontrado con algún tipo de resistencia. Además, en los últimos días he mantenido un diálogo —a través de *Facebook*— con un colega que suele publicar material que muestra a la religión como un mito o como una fuente de fanatismos. Y hemos debatido muy respetuosamente. Ese diálogo nos ha llevado a desarrollar una amistad de manera virtual, a partir de argumentar y contraargumentar, lo que me parece muy enriquecedor, pues no se trata del conflicto entre el “dogma antirreligioso” y el “dogma religioso”, sino más bien como un “pensemos juntos”.

La segunda cosa es que considerando la relación entre filosofía y religión en el sistema educativo en México —dada la historia conflictiva del país en ese rubro— tengo presente una distinción de Pablo Latapí. Él también era un investigador católico y es muy reconocido por todos. Él sostenía (1999) que una cosa es la “educación pública laica”, lo que significa libertad religiosa, libertad de creencias, apertura a todas las creencias; pero otra cosa es el “laicismo”, que quiere decir anti-religión, tal como se plasmó en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, con un acento muy positivista: liberemos de todos los prejuicios y creencias, y eduquemos en la ciencia y lo verificable. Ese acento puede verse hasta en la cultura docente, en algunos profesores que son católicos en su vida privada, pero en la escuela expresan o defienden un discurso anti-religioso. De ese modo, se vive una esquizofrenia —por así decir— que no hemos logrado integrar en nuestra cultura mexicana. Es algo similar a la oposición entre los hispanistas contra los indigenistas a ultranza. No se ha logrado comprender que somos una mezcla compleja de ambas cosas. Lo mismo pasa en el ámbito de la fe, puede haber creencias diversas, pero todos somos mexicanos, todos somos humanos

y deberíamos educar en la libertad de creencias: que cada quien pudiera ser libre de expresar y de vivir su religiosidad si la tiene, también respetar a los que no la tienen. Respetarnos de ambos lados.

En ese sentido, en México no hay una educación laica que sea sana, sino una educación anti-religión o anti-fe. Esto se dirige principalmente hacia la religión católica, pero se extiende a otras religiones. Yo creo que es algo que debería reconciliarse. En mi obra académica no me he ocupado de ese tema, salvo en ese *Cuaderno de Fe y Cultura* que ya mencioné (López, 2006) si bien se orientó al público del Sistema Jesuita.

**SChA:** Acorde con esto que nos presenta sobre la experiencia de fe como una invitación a que el educando se pregunte por el sentido último de la vida ¿qué pasa si en el encuentro educativo no se ofrece esa invitación? Por ejemplo, si el educador no se anima a brindar esa invitación, dada la hostilidad del contexto. ¿Se pierde o se gana algo?

**JMLC:** En la concepción de humanismo que sostengo, considero que hay una integridad, se trata de ver a la persona en todas sus dimensiones. Por lo que sí se pierde algo al no invitar al educando a hacerse esa pregunta. Recuerdo una frase de Lonergan en *Insight* (2017b) que me impactó mucho: “el oscurantismo es cerrarse a cualquier tipo de preguntas, incluyendo las preguntas por la fe y por Dios”. De ahí que es tan oscurantista negar las preguntas científicas, como negar las preguntas de corte espiritual y religioso. Si el profesor no se siente en un ambiente en el que pueda plantear esas preguntas, los alumnos no se desarrollan de manera plena.

Si a eso agregamos ciertas cosas que, a veces, tiene la Iglesia como institución, que como toda institución humana tiene errores y aciertos, aumenta la confusión entre fe, religión, Iglesia-institucional o jerarquía eclesiástica incluso. De ahí que, en ocasiones, por cuestionar elementos negativos de alguna parte de

las autoridades religiosas, se concluye que es mejor no creer. Pero lo que se necesita es distinguir ámbitos, al menos puede abordarse en el nivel de planteamiento de la pregunta, para generar espacios de encuentro en los que se compartan algunas respuestas.

Aunado a lo anterior, recuerdo una escuela en Colombia, que trabaja con estudiantes desde el nivel escolar básico hasta bachillerato, en donde tienen una materia sobre cuestiones de fe y cultura. Allí trabaja un amigo mío, Santiago Tovar, que es lonerganiano. Lo que hace es proponer la pregunta a los estudiantes y les lleva a conocer templos de diferentes religiones o les lleva ministros islámicos o judíos, sacerdotes católicos, o de diferentes religiones, y cada uno plantea su visión. En ese ejercicio, los estudiantes conocen esa dimensión religiosa y las distintas interpretaciones que pueden reconocerse al respecto, lo cual favorece —como ya señalé— el desarrollo integral de los educandos.

Por lo que omitir la dimensión religiosa en el proceso educativo es —de manera análoga— como si se hiciera a un lado la educación emocional y, en ese caso, predominara un racionalismo; o si se remueve la dimensión social del proceso educativo, prevalece el individualismo, como pretende el neoliberalismo: personas que sólo piensan en sí mismos, en triunfar y en ganar a toda costa. De esa forma también se pierde mucho de la educación humanista.

**SChA:** Ya para concluir estas cuestiones sobre fe y razón en la educación, en el caso de un educador católico o de alguna otra denominación religiosa ¿se vale que el educador comunique ese valor, esa experiencia de fe? ¿O es mejor dejarlo como ámbitos estrictamente separados: lo privado y lo público? Y todavía más ¿qué es más valioso no sólo para el educador mismo, sino para la relación educativa: comunicar la propia experiencia de fe u omitirla?

**JMLC:** Hay muchos investigadores de la práctica docente que coinciden en que, a pesar de todas las restricciones que haya, el espacio del aula y el trabajo docente es uno de los que tiene más

libertad. Aun en un contexto “laicista” —siguiendo la distinción de Pablo Latapí (1999)— el docente sí tiene espacios para hacer ese tipo de preguntas. Mientras las planteé de forma respetuosa, no proselitista, ni busque llegar a convencer o a imponer, pero brindando el espacio y las condiciones para que surjan las preguntas, evitando suprimirlas. En ese caso, no pasaría nada en términos de sanciones al profesor y sí en términos de formación del educando.

Asimismo, creo también en lo que Lonergan (2006b) conceptualiza como el “significado personificado”, es decir, cómo la persona misma se vuelve significado para los demás. En el caso de un profesor católico, aunque no haga profesión de fe en el aula o no esté en las condiciones para hacer la pregunta por la fe, con su propio testimonio, esto es, en la forma de cómo trata a los alumnos, de cómo es su relación con el conocimiento, de qué tipo de problemas y ejemplos brinda en la clase, o de qué tipo de valores plantea en su oferta valoral, con eso puede dejar sembrada una inquietud. Y si alguna vez justifica frente a sus alumnos por qué lo hace y en qué cree, ya deja sembrada una semilla para que los alumnos se pregunten: “¿por qué un profesor puede ser así y por qué cree en algo trascendente?”. Eso es muy potente.

Yo he trabajado en universidades de inspiración cristiana —en el caso de la UPAEP, se define de identidad católica—, pero no soy investigador en educación católica, soy investigador católico en educación. Y, como ya mencioné, me dio gusto que lo notara mi amigo y colega del DIE que escribió el prólogo a mi libro. Y el gusto es porque yo no menciono para nada la fe o a Dios. Yo estoy investigando en valores y en ética, pero la forma en que se va planteando un tema, lo que uno va comunicando en conferencias y en clases, con la propia persona, se va dejando aquella pregunta a los demás.

## ❖ Protagonistas del proceso educativo

**SChA:** Cuando más atrás hablamos de su concepción de “educación para la libertad”, incluso de la “educación humanizante”, llamó mi atención que usted considera al educador y al educando en términos de “profesor y estudiante”. Esta forma que usted tiene de concebir la educación ¿podría extenderse a áreas más amplias que la educación en el ámbito formal, es decir, que incluya procesos educativos mediados por otros actores como padres de familia, compañeros de trabajo y demás sujetos?

**JMLC:** Sí, esa forma de considerar al educador y al educando como “docente y estudiante” es una deformación que tengo, y el profesor Avilez me lo hacía notar con frecuencia. Él me decía que “el alumno” no sólo se educa en la escuela, se educa en otros ámbitos: la familia, los amigos, el barrio, los medios de comunicación. “¡Pero tú sólo hablas de la escuela!”. Reconozco que es una deformación profesional, porque he estudiado la práctica docente, el aula y la dimensión formal de la educación. No he indagado en otros tipos de educación.

No obstante, lo que escribo respecto a la relación docente y alumno en el aula no sólo se puede, sino que se debe extender a otros ámbitos, porque todos educamos. Se necesita de toda la tribu para educar a un niño, como señala ese dicho popular antiguo. Recientemente, con el Pacto Educativo Global, el Papa Francisco lo ha planteado así: no sólo la escuela o los gobernantes son las instancias que brindan las condiciones para educar, sino que participa toda la sociedad. Y sí, a veces es más potente un mensaje desde fuera de la escuela que desde dentro.

## ❖ Educación y valores en contextos de violencia

**SChA:** Sabemos que una de sus principales líneas de investigación es la educación en valores. Como estudioso del tema ¿ha sido objeto

de su interés el que vivamos en un contexto en el que —con cierta frecuencia— se presenta una contradicción entre la prescripción y la acción? Digamos: una cosa es lo que dice la ley y otra lo que se hace, o una cosa es lo que dicen los padres —no mientas, no robes— pero los niños ven que algunos de los adultos cercanos hacen eso.

**JMLC:** Ese tema ha sido sobre todo objeto de análisis en los artículos de opinión que publico cada semana, no tanto en mis libros u otras publicaciones. A veces las cosas más pequeñas mandan mensajes muy poderosos. He hablado, por ejemplo, de las contradicciones que escuchamos a diario: por un lado, la queja por la corrupción en el país, por otro lado, nuestros hijos nos ven dando “mordida”<sup>1</sup> a un policía por no respetar la ley de tránsito, o nos miran ocupando el lugar para personas con discapacidad en los estacionamientos, o haciendo cosas con el pretexto de que lo que uno hace no tiene implicaciones en la vida de los demás. Pero esas acciones mínimas y cotidianas sí impactan y mandan un mensaje fuerte.

Los profesores me preguntan muchas veces en las conferencias: “si la cultura de paz es vital, según lo que expones —y cuento esta historia porque me pasó recientemente en una Escuela Normal en la que impartí una conferencia—, incluso uno puede implementar creativamente la cultura de paz en las clases, pero si al salir de la escuela viven una situación de violencia intrafamiliar o en su barrio hay bandas delincuenciales ¿qué podemos hacer si ese tipo de situaciones ejerce una influencia en los educandos?”.

Por si fuera poco, esas manifestaciones de violencia se han ido apropiando de los símbolos más sagrados. Por ejemplo, en la zona del triángulo rojo,<sup>2</sup> un supervisor escolar me mostró una estampa

1 En México, se le llama así a una forma de evasión de la ley, que consiste en dar dinero a la autoridad pública para evitar la sanción administrativa y/o penal correspondiente.

2 Una región conformada por varios municipios en el Estado de Puebla, ubicado en el centro-este de México, en la que el robo de combustible ha elevado la violencia e inseguridad desde hace algunos años.

del Santo Niño del Huachicol,<sup>3</sup> en la que se mostraba al Niño Jesús con su garrafa de gasolina robada. Lo anterior pone de manifiesto que la delincuencia y el mal cultural sesgan la cultura hasta conseguir que juzguemos como bueno lo que no es bueno, o se apoderan de símbolos que llegan más profundo a las personas. Así pues, hay que trabajar muy fuerte en ese sentido.

Como miembro del COMIE (Consejo Mexicano de Investigación Educativa) además de Educación y Valores, mi segunda Área de Elección es la de Convivencia Escolar, desde esa línea académica comparto siempre con mis colegas que es necesario hacer del aula y la escuela una microsociedad en la que se viva diferente: en la que no haya violencia, en la que los conflictos se resuelvan dialogando, en la que haya un trato más horizontal y democrático, en la que se respete la dignidad de niñas, niños y profesores, y que entre colegas también se respeten, dialoguen y resuelvan sus diferencias pacíficamente, creo que ese es el ejemplo que puede contrarrestar lo de afuera. Al menos el niño se preguntará: “¿por qué en la escuela las cosas se resuelven de una manera y en mi casa o colonia de otra manera?”. Sin meterse en problemas de confrontación, pues hay comunidades en donde predominan los problemas de violencia y en las que los profesores llegan a ser incluso amenazados si tocan esos temas.

Pero la vivencia cotidiana en la escuela y en el aula puede ser distinta al contexto de violencia. Si el comportamiento afectivo del docente es positivo, de acogida, con una mirada que comunica al alumno que él es importante, que es aceptado y valorado por como es, que el docente se toma en serio el crecimiento del alumno, puede contrarrestar lo que hay afuera. A propósito de este punto, Cecilia Fierro y Patricia Carbajal (2005) han investigado este asunto en la oferta valoral del docente: el comportamiento normativo, afectivo y pedagógico del docente manda mensajes de valores, que puede

3 “Huachicol” es el nombre utilizado en México para referirse al robo de combustible, a partir de extracciones ilícitas en los ductos que lo contienen y trasladan.

ser un contenido mecánico y memorístico (esto es, si se aplican las normas sólo porque el reglamento dice que está prohibido) o, de otro modo, puede propiciar la reflexión con los alumnos, así como invitarlos a participar, a involucrarse, a estudiar e investigar. De otra forma es muy difícil luchar contra toda esa crisis global y de violencia cultural.

**SChA:** Siguiendo lo que usted afirma sobre la convivencia dentro de la escuela, recuerdo que en el libro *Sin fines de lucro* (2010) Martha Nussbaum, la autora, sostiene que para desarrollar el pensamiento crítico e imaginativo, así como el reconocimiento de la dignidad de cada persona, se requiere no ya actividades aisladas o mecanizadas en la escuela, sino un *ethos* en el que se viva cotidianamente las actitudes propiamente democráticas. Ahora, me permito sugerir que puede haber escuelas en las que ese *ethos* no se ha procurado por circunstancias diversas. Entonces, si también la escuela falla ¿a dónde mirar? ¿No sería acaso un problema ético y antropológico serio el que ese ámbito no sea ya un referente para el encuentro, a través del diálogo?

**JMLC:** En mi libro *Educación humanista* (2009) hay una sección sobre lo social que se titula “La educación produce la sociedad que la produce” (171-182). De alguna manera la sociedad va incidiendo para que la escuela sea de cierta manera y priorice ciertas cosas. Y si hay tanta violencia en la escuela es porque en la sociedad sucede lo mismo. Si hay machismo en la escuela, es porque afuera de la escuela hay machismo. Creo que si creamos un *ethos* diferente podemos regenerar esa visión social y no sólo reproducirla. Inevitablemente habrá algunas cosas que reproduzcamos, pero no podemos ser deterministas y asegurar que la escuela sólo reproduce las cosas como están, sino que podemos promover resistencia y regeneración de lo que pasa afuera de la escuela, con ese *ethos* distinto.

❖ Problemas del mundo contemporáneo como objeto de estudio en la investigación educativa

**SChA:** Dentro del campo académico dedicado a la educación ¿cuáles son las cuestiones de carácter antropológico y ético que usted considera que merecen estudiarse con mayor atención en el tiempo actual?

**JMLC:** En primer lugar, veo que hay mucho qué hacer —incluso empíricamente— en la concepción del ser humano a partir del “debilitamiento de las identidades”, como lo denomina Vattimo (1996). Creo que en parte tiene cosas positivas, porque las identidades fuertes a veces es más fácil que choquen y que haya violencia, conflictos; mientras que las identidades débiles quizás pueden dialogar más y acercarse. Pero eso también tiene problemas, porque estamos llegando a indefiniciones: en la política ya no hay izquierda o derecha, pero ¿qué hay? Entonces parece que todo es igual y que ya no hay propuestas diferentes. En el caso del machismo es cierto que se está rompiendo, pero quizás el feminismo está teniendo una reacción pendular ahora con manifestaciones muy radicales o violentas, aunque pienso que históricamente se equilibrarán. Adicionalmente, estamos con problemas en la forma de entender “lo fluido”, incluso hasta filósofas feministas han cuestionado esto de que ya no es hombre o mujer u homosexual, sino que ya “soy fluido y no me defino a mí como nada”. Considero que eso quita fuerza política a los movimientos feministas, porque ya no hay realmente una lucha por los derechos de la mujer, porque ya no hay “la mujer”, puesto que todos somos lo que queramos. Así, ya nadie se define como nada. Por un lado, en esa cuestión de las identidades débiles tendríamos que buscar lo positivo y reforzarlo en cuanto a encuentro, diálogo, posibilidad de acercamiento. Por otro lado, pensar cómo desmontar estos radicalismos que nos llevan a un callejón sin salida.

En segundo lugar, en la parte de la concepción del conocimiento, todo ese fenómeno de la infodemia, la posverdad, y ahora este *boom* de la inteligencia artificial, sobre todo la inteligencia artificial

generativa, nos puede llevar a una reducción de lo que es la inteligencia, es decir, a entenderla como un simple procesamiento de datos. Y eso es un riesgo fuerte: el que disminuya la posibilidad de pensar del ser humano, el que nos confiemos en lo que la máquina hace. Pero a la vez puede ser una oportunidad para revalorar el pensamiento crítico, para poder reforzar esta necesidad de análisis de juicios verdaderos que sean sostenibles más allá de las narrativas y las opiniones. En suma, hay todo un cuestionamiento epistemológico que es necesario abordar.

En tercer lugar, el fenómeno de la desigualdad y la exclusión, la lucha por la justicia educativa también se ha agravado, pues tanto la pandemia como las tecnologías refuerzan la brecha entre el que ya tiene acceso a las tecnologías y el que aún no lo tiene.

En cuarto lugar, el crecimiento de los populismos anti-derechos, ya sea de izquierda o de derecha —lo que evidencia que los extremos tienen puntos comunes en estas crisis democráticas— también habría que tratarlo con una formación ciudadana muy sólida. Estos elementos para mí son muy importantes. Me gusta mucho el libro de Martha Nussbaum *Emociones políticas* (2014) porque creo que no es un asunto sólo de racionalidad y deberes cívicos, sino de desarrollar en la sociedad sentimientos políticos y cívicos positivos. Buena parte de lo que pasa ahora con los triunfos de los líderes populistas se debe más a que hay votos muy viscerales, de odio, o guiados por el hartazgo y la ira, pero no por emociones políticas constructivas. Por lo que me parece que habría que educar no sólo las emociones personales, sino las emociones políticas, para construir una formación ciudadana sólida, ya que tenemos el riesgo de que, por un lado, nos gobierne la inteligencia artificial y las máquinas, que en lugar de que nosotros las poseamos, ellas nos posean; y, por otro lado, que los líderes que asumen actitudes mesiánicas puedan oprimir y acabar con los derechos que ha costado tanto trabajo construir. Me preocupa mucho cuando alguien dice “el derecho a la educación es una patraña” como afirmó Milei en una entrevista justo antes de las elecciones en Argentina. Existen

ciertas tendencias —como la de Trump, que puede volver a ganar la presidencia de Estados Unidos— que buscan excluir y quitar derechos a los migrantes por considerarlos como seres inferiores o incluso delincuentes; o las que buscan quitar derechos también a través de esa excesiva centralización que es el dominio de todos los poderes por parte del Ejecutivo (otra vez en la figura presidencial, como la que hemos tenido durante este sexenio en México), o quitar, por ejemplo, las estancias para mujeres violentadas o para madres con hijos pequeños que son trabajadoras. Esa reducción de los derechos de los ciudadanos es muy grave. Por eso, es importante pensar filosóficamente esa reducción e investigar, de manera empírica, qué impacto tiene todo esto en la sociedad.

#### ❖ La importancia de la Filosofía de la Educación

**SChA:** Tomando como punto de partida la importancia de estudiar las problemáticas sociales y políticas relacionadas con la educación ¿usted considera que hay una delimitación entre la Filosofía de la Educación y la Teoría de la Educación?

**JMLC:** Considero que se pueden equiparar ambos enfoques de estudio sobre la educación, pero cabe aclarar que guardan una diferencia entre sí. De manera fundamental, las Teorías de la Educación afirman, proponen, dan respuestas a cómo se debe educar, mientras que la Filosofía de la Educación es un preguntar continuo, un ejercicio de cuestionamiento, incluso sobre las Teorías Educativas.

En las “especialidades funcionales” que plantea Lonergan en *Método en teología* (2006b), hay dos especialidades funcionales que aportan a la reflexión filosófica sobre el ser y el desarrollo de la educación. Estas dos “especialidades funcionales” se encuentran por encima de las Teorías Educativas y son la “dialéctica” y la “explicación de fundamentos”. La primera trata de estudiar las dialécticas o tensiones entre posiciones y las contraposiciones, o

entre lo humanizante y lo deshumanizante que tiene una Teoría Pedagógica o Educativa. La segunda se propone estudiar cuáles son los fundamentos antropológicos, epistemológicos, sociales, éticos, estéticos, de una Teoría Educativa o de otra, así como elaborar una metarreflexión sobre las distintas teorías educativas.

Ciertamente, puede generarse una Teoría Educativa a partir de una Filosofía, pero la labor de la Filosofía Educativa es cuestionar incluso a las teorías pedagógicas sobre su fundamento y sentido, entre otros aspectos. Hay teorías educativas de corte psicológico o sociológico que no necesariamente tienen un fundamento filosófico explícito. Uno tendría que explicar o, más bien, preguntarle a esas teorías cuál es su fundamento antropológico, ético, social, epistemológico, para que realmente vayan evolucionando. De no hacerse ese trabajo filosófico, se corre el riesgo de quedarse con una teoría, adoptarla como definitiva, como la única teoría, lo cual tiende a pasar. Hace unos años ocurrió, por ejemplo, con el “Enfoque de Competencias” y actualmente con la “Nueva Escuela Mexicana”.<sup>4</sup> Podemos darnos cuenta de que no hay fundamentos filosóficos claros. La Filosofía de la Educación tendría que cuestionar este modelo educativo y estas teorías que están de fondo en cualquier modelo y teoría educativa, para enriquecerlas y obligarlas a una autocrítica, a un desarrollo más allá de las respuestas que brindan.

**SChA:** Para finalizar este diálogo, quisiera retomar esta idea sobre la poca claridad que hay en los fundamentos filosóficos de algunos modelos o teorías educativas. En el caso mexicano se ha polemizado, desde distintas perspectivas, la publicación de los nuevos libros de texto gratuito en 2023, pero el enfoque filosófico no suele destacarse entre tantas polémicas. Así pues ¿cuál es su apreciación sobre el estado de la Filosofía de la Educación en México, a sabiendas del vínculo estrecho y activo que usted mantiene con colegas de este país, incluso de Latinoamérica y de otras latitudes?

4 La Nueva Escuela Mexicana es el nombre que recibe la reforma implementada en el ámbito educativo durante el sexenio presidencial de 2018 a 2024.

**JMLC:** Yo veo que en el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) hay un Área de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación que ha sido minoritaria e incluso cuestionada con miras a su desaparición. Uno de los argumentos por parte de quienes cuestionan esa Área con la pretensión de disolverla es que si toda investigación educativa tiene un marco teórico, entonces ¿para qué un Área temática de Filosofía y Teoría? De modo que si somos una minoría y se requiere sumar a otros.

Cuando mis alumnos me dicen: “su clase es muy teórica”, yo lo escucho casi como una descalificación, como un insulto. Hoy se habla de “teoría” como algo negativo, como que todo tiene que ser aplicable y útil. Es lo que Lonergan (2017b) llama el “sesgo general del sentido común” que da origen al largo ciclo de decadencia de las civilizaciones. El desprecio por el pensamiento teórico y filosófico evidencia la relevancia de fortalecer ese campo. Me parece que hay esfuerzos valiosos, como la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación (ALFE), o la Asociación Filosófica de México (AFM), o el Área de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación en COMIE, pero tendrían que fortalecerse. En el Área de Educación y Valores de COMIE coordiné por segunda vez el capítulo de trabajos teóricos y sobre Política Educativa, pero somos muy pocos los que trabajamos y publicamos en ese campo en México. Y eso hace mucha falta. Hoy estamos muy preocupados por el cómo hacer, no tanto por lo que hay detrás de una propuesta, por su sentido y base antropológica, sobre cómo se entiende el conocimiento o cómo se entiende lo ético.

Ahora bien, veo un riesgo en ciertas modas reflejadas en algunas asociaciones o congresos, en las que predomina una línea temática, como las Epistemologías del Sur o lo Decolonial, que no es fácil descalificar de un plumazo, pero tampoco habría que acogerse a ellas como si fueran la verdad absoluta y negar la tradición filosófica de Occidente sólo porque proviene de países colonialistas. En algunos casos hay extremos, interpretaciones sesgadas, cierta intolerancia en nombre de la defensa de la tolerancia, entre otras

manifestaciones de esas modas por algún autor o determinado pensamiento. Y se deja de ejercer la tarea filosófica con la libertad que da el cuestionar, incluso a nuestros propios autores y fundamentos. Eso es muy importante, pues de no hacerlo se resta fuerza a la tarea filosófica.

Es fácil que la Filosofía se vuelva ideología cuando no está bien sustentada, cuando no se hacen las preguntas pertinentes. Por ejemplo, en el caso de los documentos con mayor definición teórica de la Nueva Escuela Mexicana, veo mucha ideologización de las Filosofías Decoloniales y de las Epistemologías del Sur, más que un respeto y fidelidad a lo que sostienen. Lo mismo sucede con frases de Paulo Freire que se extraen de su contexto teórico y se hace decir a Freire cosas que no afirmó. Eso es un riesgo. Los que estamos en el campo de la Filosofía de la Educación —si bien no me identifico como filósofo— tendríamos que luchar por esa capacidad crítica y autocrítica; crítica de las teorías pedagógicas o educativas, así como autocrítica de nuestras propias reflexiones y de aquellas teorías que están en boga, tanto de lo que aportan, como de sus límites.

#### ❖ El papel del maestro en el proceso educativo

**SChA:** Gracias profesor. Apreciamos mucho la oportunidad de haber dialogado con usted para ampliar y profundizar en la comprensión sobre la educación. ¿Hay alguna idea o reflexión que desee expresar para concluir esta conversación?

**JMLC:** Es un honor que me hayan considerado para esta conversación. Finalmente, quisiera reiterar la importancia de defender el campo de la Filosofía de la Educación, de la reflexión sobre lo educativo y en general de las realidades que estamos viviendo. Estoy convencido de aquello que diagnosticó Lonergan hacia la mitad del siglo XX, cuando el conocimiento del sentido común, práctico, utilitario, economicista, se empezaba a imponer. El pensamiento de largo

plazo, del sentido de las cosas, se está perdiendo y estamos como en una dinámica en la que —parafraseando a Morin— por atender a la importancia de lo urgente, nos olvidamos de la urgencia de lo importante. Considero que lo importante es que reflexionemos críticamente, filosóficamente, sobre el mundo en que vivimos, sin caer tampoco en los extremos de descalificar o ensalzar todo lo pasado, suponiendo que lo nuevo está mal sin valorar qué cosas trae este mundo, qué nos está preguntando este mundo, qué nos están preguntando los jóvenes de hoy —por ejemplo, los universitarios— y qué cosas necesitan ellos recibir a manera de orientación.

Loneragan (2017a) habla del “vector de la creación” y del “vector de sanación” en la historia de la humanidad. El primero tiene como objeto central cómo se producen cosas nuevas para que la humanidad mejore; mientras que el segundo vector se refiere a cómo desde el amor a la humanidad y a los otros —incluyendo los valores que esto genera— podemos corregir los errores de la creatividad. Dicho sea de paso, la creatividad también se ha desviado hacia lo práctico, lo útil, lo inmediato, lo superficial, pero su corrección depende del “vector sanador”. Frederick Crowe (1985) denomina “vector de la herencia” al vector sanador, y “vector del descubrimiento” al vector de la creación. Estamos en una etapa de la educación en la que se da mucho peso al vector del descubrimiento, de la creación, y muy poco al de la sanación, al de la herencia.

Incluso la idea de que el profesor haya pasado a segundo término, que primero la educación fue centrada en el estudiante, luego fue en la comunidad (aunque también es algo muy difuso, pues ¿qué es la comunidad?). Eso resta al maestro ese papel como transmisor de una herencia, de una herencia cultural que nos puede enriquecer la vida y ayudar a crear nuevas cosas, tomando en cuenta todo lo valioso que ya hay y que hemos heredado. Aun con todas las contradicciones y los colonialismos —entre otras dinámicas perniciosas que hubo en el pasado, pues los elementos positivos

y negativos siempre están presentes en la historia humana—, pero habría que valorar más la teoría. Eso tendríamos que hacerlo en red. Por eso agradezco todavía más esta entrevista, pues favorece el trabajo colaborativo, juntos. Sabemos que los “quijotes solitarios” no logran hacer cambios.

## ■ Referencias

- Crowe, F. (1985). *Old Things and New: A Strategy for Education*. Atlanta, GA: Scholars Press.
- Fierro, C. y Carbajal, P. (2005). *Mirar la práctica docente desde los valores*. Barcelona: Gedisa, México, D.F.: Universidad Iberoamericana León.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Traducción de J. Mellado. México: Siglo XXI.
- Fullat, O. (1992). *Filosofías de la educación: paideia*. Ediciones CEAC.
- Ignacio de Loyola. (2014). *Ejercicios espirituales*. Cantabria: Editorial Sal Terrae.
- Latapí, P. (1999). *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM / Plaza y Valdés.
- Lonergan, B. (2006a). *Filosofía de la educación. Las conferencias de Cincinnati en 1959 sobre aspectos de la educación*. Traducción de A. J. Bravo. México: Universidad Iberoamericana.
- (2006b). *Método en teología*. Traducción de G. Temolina. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- (2017a). Healing and Creating in History. R. M. Doran & J. Dadosky (eds.). *Collected works of Bernard Lonergan*. Volume 16. A Third Collection. Toronto: University of Toronto Press: 94-103.
- (2017b). *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*. Traducción de F. Quijano. Ediciones Sígueme / Universidad Iberoamericana.
- López Calva, J. M. (1997). *Buscando nuevos cómo para un mismo por qué: hacia un nuevo planteamiento curricular en el Área de Integración*. Puebla: Universidad Iberoamericana Golfo Centro.
- (1998). *Pensamiento crítico y creatividad en el aula*. México: Trillas.
- (2000). *Desarrollo humano y práctica docente*. México: Trillas.

- (2001). *Mi rival es mi propio corazón: educación personalizante y transformación docente. Hacia una visión integral del proceso educativo*. Puebla: Universidad Iberoamericana Golfo Centro / Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- (2006a). *Una filosofía humanista de la educación*. Ciudad de México: Trillas.
- (2006b). *Ambientes, presencias y encuentros. Educación humanista ignaciana para el cambio de época*. Puebla: Universidad Iberoamericana Puebla / Guadalajara: ITESO, Fideicomiso Fernando Bustos Barrena SJ.
- (2009). *Educación humanista. Una nueva visión de la educación desde la aportación de Bernard Lonergan y Edgar Morin*. Tomos I, II y III. Ciudad de México: Gernika.
- (2015). *Un futuro en la garganta. Educación para otro mundo posible*. Volumen I. Oaxaca: Instituto Multidisciplinario de Educación / Puebla: Universidad Iberoamericana Puebla, México: Ediciones La Biblioteca.
- (2017). *El alto sueño. Educación para otro mundo posible*. Volumen II. México: Universidad Multitécnica Profesional y Ediciones La Biblioteca.
- (2021). *Soñar con las manos. Educación para otro mundo posible*. Volumen III. México: Universidad Intercontinental.
- (2022). *Con tu puedo y con mi quiero. Educación para otro mundo posible*. Volumen IV. México: Editorial Tirant Lo Blanch / Puebla: UPAEP.
- Marcel, G. (1969). *Diario Metafísico (1928-1933)*. Traducción de F. del Hoyo. Madrid: Guadarrama.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Traducción de M. V. Rodil. Madrid: Katz Editores.
- (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Traducción de A. Santos. Barcelona: Paidós.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Vattimo, G. (1996). *Crear que se cree*. Traducción de C. Revilla. Barcelona: Paidós.