

SALOMÓN LERNER FEBRES / MIGUEL GIUSTI
Editores

POSTSECULARIZACIÓN

Nuevos escenarios del encuentro entre culturas

Capítulo 27



FONDO
EDITORIAL

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

BIBLIOTECA NACIONAL DEL PERÚ
Centro Bibliográfico Nacional

211.6 P Postsecularización : nuevos escenarios del encuentro entre culturas / Salomón Lerner Febres, Miguel Giusti, editores.-- 1a ed.-- Lima : Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial, 2017 (Lima : Tarea Asociación Gráfica Educativa).
402 p. ; 24 cm.

“Actas del Tercer Congreso Regional Latinoamericano de COMIUCAP”.
Ponencias presentadas en el Congreso, realizado en Cusco, del 19 al 20 de noviembre de 2015.
Incluye bibliografías.
D.L. 2017-04266
ISBN 978-612-317-248-0

1. Secularización (Teología) Ensayos, conferencias, etc. 2. Laicismo - Filosofía 3. Identidad cultural - Aspectos religiosos 4. Iglesia y Estado 5. Iglesia y educación 6. Religión y política I. Giusti, Miguel, 1952-, editor II. Lerner Febres, Salomón, 1944-, editor III. Pontificia Universidad Católica del Perú IV. Congreso Regional Latinoamericano de COMIUCAP (3° : 2015 : Cusco, Perú)

BNP: 2017-1177

Postsecularización

Nuevos escenarios del encuentro entre culturas

Salomón Lerner Febres y Miguel Giusti, editores

De esta edición:

© Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial, 2017

Avenida Universitaria 1801, Lima 32, Perú.

feditor@pucp.edu.pe

www.fondoeditorial.pucp.edu.pe

Cuidado de la edición, diseño de cubierta y diagramación de interiores:

Fondo Editorial PUCP

Imagen de portada: Carlos Runcie Tanaka, *Sumballein*. Cerámica fragmentada y recompuesta, múltiples cocciones, 2003-2006.

Primera edición: abril de 2017

Tiraje: 500 ejemplares

Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, total o parcialmente, sin permiso expreso de los editores.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2017-04266

ISBN: 978-612-317-248-0

Registro del Proyecto Editorial: 31501361700456

Impreso en Tarea Asociación Gráfica Educativa

Pasaje María Auxiliadora 156, Lima 5, Perú

LA EDUCACIÓN EN LOS TIEMPOS DE LA POSTSECULARIZACIÓN

Luz Ascárate, Pontificia Universidad Católica del Perú

Si atendemos a que todo cambio social efectivo se inicia por el nacimiento de su posibilidad en el pensamiento, quisiéramos, en el siguiente texto, pensar la educación en los tiempos de la postsecularización, de manera tal que podamos abrir algunos posibles derroteros, convencidos de que, eventualmente, podrán convertirse en mejoras sociales reales. De este modo, amparándonos en diversos pensadores contemporáneos, caracterizaremos a la sociedad postsecular y presentaremos los retos que esta supone para la educación actual a modo de críticas, puesto que esta, creemos, continúa operando bajo un paradigma secular. Luego de ello, presentaremos aquellas que consideramos constituyen las bases necesarias para fundar una educación más propicia para estos tiempos.

Actualmente, somos partícipes de atentados terroristas deshumanizantes a nivel mundial que hacen patente que la reflexión acerca de la relación entre los fundamentalismos, la religión y los órdenes sociales amparados en una racionalidad moderna es de carácter urgente. Justamente, el término postsecularización fue popularizado por Jürgen Habermas para referirse al fin de la secularización que se manifiesta en el hecho de que la religión continúa afirmándose cada vez más en los ámbitos seculares de las sociedades, así como en la existencia de comunidades religiosas diversas. Esto trae como consecuencia, principalmente, que ciudadanos con diversos credos y no creyentes tengan que interactuar políticamente y tomar en consideración sus discrepantes opiniones con respecto a los temas controversiales que se presentan en la esfera pública:

Esto no solo se refiere al hecho de que la religión se mantiene firme en un ambiente cada vez más laico y que la sociedad cuenta con que las comunidades religiosas se mantengan indefinidamente en el tiempo. Con el término «postsecular» no solo quiere mostrarse pública aceptación a las comunidades

religiosas por la contribución funcional en lo que se refiere a la reproducción de motivos y actitudes deseados. Más bien resulta que en la conciencia pública de una sociedad postsecular se refleja la comprensión normativa, que tiene consecuencias para el trato político entre ciudadanos no creyentes con ciudadanos creyentes. En la sociedad postsecular se impone la evidencia de que la «modernización de la conciencia pública» abarca de forma desfasada tanto mentalidades religiosas como mundanas y las cambia reflexivamente. Ambas posturas, la religiosa y la laica, si conciben la secularización de la sociedad como un proceso de aprendizaje complementario, pueden tomar en serio mutuamente sus aportaciones en temas públicos controvertidos también entonces desde un punto de vista cognitivo (Habermas, 2006a, pp. 43-44; 2006b p. 258).

En este contexto, lo que caracteriza a la era postsecular no es la apuesta por fundamentalismos, sino, antes bien, la posibilidad de convivencia entre distintas formas de vida religiosas y seculares. Ahora bien, Jaeger afirma lo siguiente:

La educación participa en la vida y el crecimiento de la sociedad, así en su destino exterior como en su estructuración interna y en su desarrollo espiritual. Y puesto que el desarrollo social depende de la conciencia de los valores que rigen la vida humana, la historia de la educación se halla esencialmente condicionada por el cambio de los valores válidos para cada sociedad (2001, p. 4).

Así pues, la sociedad postsecular en la que nos encontramos exige un cambio en la educación. Además, si tenemos en cuenta que es en la educación donde se gestan los valores que permiten el desarrollo social, los supuestos de esta misma son de urgente revisión en tanto que de ello depende la formación de ciudadanos capaces de cohabitar un ámbito poblado por distintos sistemas de creencias y diversas formas de vida.

1. UNA EDUCACIÓN SECULAR

Quisiéramos comenzar este apartado con una cita de Pascal:

Todos los cuerpos juntos y también todos los espíritus juntos y también todas sus producciones, no merecen el menor gesto de caridad. Esta es de un orden infinitamente más elevado. De todos los cuerpos juntos, no se podría formar ni un pequeño pensamiento: esto es imposible y de otro orden. De todos los cuerpos y espíritus no se podría conseguir un verdadero gesto de caridad; es imposible, y de otro orden, sobrenatural (Pascal, *Pensées*, sección 12, citado en Ricoeur, 1990b, p. 15).

Estamos convencidos de que la educación actual —cuyo bastión es el de la escolarización universal— perpetúa un paradigma secular al privilegiar la instrucción

racional tomando como punto de partida la distribución del conocimiento en la idea universal del aprendizaje pensante. Sin embargo, esta idea, así como la de la justicia universal, es de otro orden: de un orden —como diría Pascal— sobrenatural, desde el cual no se puede acceder a la dimensión propiamente humana correspondiente a la caridad.

Mostraremos esta tesis con la exposición de dos críticas a la educación actual hechas por Ivan Illich y Marshall McLuhan. Para el primero, la escuela secular ha desvirtuado el sentido de la enseñanza y se ha impuesto como un medio de segregación social al imponer una estructura jerárquica de dominación en la cual «poseer» conocimiento se emparenta con la adquisición de poder, debido a que ha sucumbido al modelo de consumo, consecuencia del éxito de la racionalidad instrumental de corte moderno. Con ello, además, se crean escuelas cuyos métodos de enseñanza mutilan las posibilidades creativas e imaginativas de los estudiantes.

Esta educación, «secular, científica y negadora de la muerte, se ciñe estrechamente al ánimo moderno» (Illich, 1985, p. 67). De este modo, es pluralista de modo aparente, y en cierto modo antirreligiosa. Para Illich, el hecho de que la malla curricular privilegie los valores propios de la investigación científica da muestra de ello. La escuela actual, según este pensador, toma de modo fundamentalista al juego ritual de la graduación: «Es el juego mismo el que escolariza, el que se mete en la sangre y se convierte en hábito» (p. 67). Esto responde, para el autor, al mito «del Consumo Sin Fin de servicios» (p. 67), lo cual se da «hasta tal punto que la formalidad de participar en el ritual sin término se hace obligatoria y compulsiva» (p. 67). Lo que impera en este juego es la rivalidad ritual «que introduce al neófito en la sagrada carrera del consumo progresivo» (p. 67).

Pero este juego ritual no es plural ni justo como aparenta. Antes bien, la igualdad de la norma «realza la pobreza original» de niños que no han nacido insertos en una buena posición de consumo. Podemos observar aquello que critica Illich, en nuestro país, en las diferencias evidentes entre aquellos que reciben una educación gratuita, los que reciben una educación de costo medio y los que reciben una educación de muy altos costos. Sin embargo, en países en donde no hay diferencia entre las calidades de estos tipos de institución (como en Estados Unidos) o en donde no hay distinciones de este tipo entre las escuelas (como en Francia), observamos el mismo problema: aquellos que no han nacido en una posición privilegiada de consumo no tienen los recursos contextuales y de salud suficientes para responder a la instrucción escolar como aquellos que sí se encuentran en una posición privilegiada. El problema es, entonces, la subordinación que se ha dado en las sociedades seculares de la educación al consumo. Como afirma Illich, «así como Max Weber examinó los efectos sociales de la creencia en que la salvación

pertenece a quienes acumulaban riqueza, podemos observar ahora que la gracia está reservada para aquellos que acumulan años de escuela» (p. 67).

La escolarización, por tanto, se opone, según Illich, al aprendizaje, el cual solo podría darse si cultivamos los valores que, desde los orígenes de esta, tienen que ver más con el desarrollo personal que con la competencia (Illich, 1985, p. 86). Pero la solución de Illich es radical. Cree que, del mismo modo en que los valores religiosos pueden encontrar un ámbito de desarrollo pleno en una sociedad secularizada, los valores de enseñanza pueden encontrar un desarrollo pleno en una sociedad desescolarizada.

Por su parte, McLuhan cree que la educación actual, fundada en un sistema moderno de enseñanza (el paradigma del libro), no responde a las exigencias de esta sociedad. En su libro *El aula sin muros* (1974), afirma que actualmente la ciudad ya no existe, se ha perdido la distinción entre la ciudad y el campo, por lo que cualquier lugar del mundo es hoy cosmopolita. Así pues, a partir del desarrollo de los nuevos medios, se han modificado radicalmente nuestras coordenadas espacio-temporales, a tal punto que desde cualquier lugar del globo puede accederse a una perspectiva que produce un tipo de subjetividad enfrentada a diversas formas de pensamiento y creencias, y en la que se recibe información desde soportes distintos al del libro (verbigracia medios de comunicación, Internet). ¿No podríamos pensar a partir de aquí que es el mundo globalizado, posibilitado por el medio tecnológico en el que vivimos, el que ha hecho posible el surgimiento de un nuevo tipo de hombre: «el cosmopolita, el postsecular»?

En este contexto, afirma McLuhan, toda «metrópoli es hoy un aula [sin muros]; los anuncios son sus profesores» (1974, p. 168). El aula con muros, el aula tradicional, «es un hogar anticuado, un calabozo feudal» (p. 168). Para este pensador, «la edad de la escritura ha pasado» (p. 168), pero el entumecimiento propio de los medios no nos deja ver lo evidente: que «los nuevos medios de comunicación no son puentes entre el hombre y la naturaleza: son la naturaleza» (p. 168). Con la superación de la escritura, regresamos a un plano interactivo a nivel cósmico; el hombre supercivilizado es en realidad el hombre primitivo. Ocurre aquí un problema que afecta a nuestra educación: «Nadie sabe todavía el lenguaje que corresponde a la nueva cultura tecnológica; somos sordomudos y ciegos por lo que se refiere a la nueva situación. Nuestras palabras y pensamientos más impresionantes nos traicionan constantemente porque hacen referencia a lo anteriormente existente, no a lo presente» (1974, p. 169).

Estamos, pues, en nuestras aulas con muros y educando sobre la base únicamente de libros, caminando a tientas en un medio que habitamos con los ojos cerrados. Seguimos pensando, cree McLuhan, que el centro de nuestra educación debe basarse en el libro: los medios audiovisuales son tan solo «auxiliares» (1974, p. 155).

No obstante, no recordamos, cree el filósofo, que el libro fue antes considerado un implemento para la divulgación de información a las masas, como ahora son nuestros medios. Este olvido expresa un problema grave: «En esta situación social profundamente trastornada, es natural que muchos maestros consideren los nuevos medios de comunicación como una forma de entretenimiento más que como posible auténtica educación» (p. 155). No obstante, creemos, con McLuhan, que el medio virtual y la educación no se oponen. Antes bien, uno de los retos de la era actual es repensar su mutuo enriquecimiento. Ahora bien, más allá de McLuhan, creemos nosotros que el papel de la educación actualmente tendría que ver con ser guía para la interpretación de la información y los estímulos recibidos por estos medios. El problema de tener una educación ciega a estos es de suma gravedad: los estudiantes no aprenden realmente de los textos que les brindamos, puesto que la posición privilegiada de su atención la ocupan los medios; y frente a ellos se encuentran vulnerables, desnudos, sin un guía que los eduque en el discernimiento.

2. UNA EDUCACIÓN POSTSECULAR

Frente a las críticas presentadas a la educación actual —tanto al consumismo como a la ceguera al cambio radical espacio-temporal del medio—, es necesario remitirnos al sentido originario de educación, para asumir la labor de su renovación en un contexto contemporáneo. ‘Educación’ proviene de la voz latina *educatio, educationid*, que remite al acto de criar. Esta se emparenta a la voz ‘*educó*, conformada por la ‘e-’ que significa ‘fuera de’ y *duco* que quiere decir ‘conducir el desarrollo’ (Lewis & Short, 1879). Esto puede traducirse como un «conducir el desarrollo hacia afuera de lo que estaba dentro», que puede interpretarse como el guiar el despliegue de las potencialidades propias. En el griego se designaba a la educación con la voz *paideia* la cual se deriva de *paid* (Liddell, Scott & Jones, 1940), que quiere decir niño y que se refería también, como en el caso de la *educatio*, a la crianza, o desarrollo de lo dado en potencia. Según la tradición iniciada en los albores del ejercicio de la mayéutica socrática, podemos comprender este sentido primordial de la educación como una labor de cuidado del alma, que se oponía al tipo de educación de la sofística, basada en la transacción del conocimiento (Platón, *República*, 376e ss.). Afirma Carvallo (2008) al respecto lo siguiente: «De algún modo este es un tema fundamental de la educación: cómo influenciamos, cuánto ayudamos a que cada quien se encuentre con lo que en verdad es o por lo menos inicie la ruta de alcanzarse a sí mismo y no entre en desvíos y oscuridades que pueden mantenerlo mucho tiempo alejado de sí mismo».

Creemos justamente que lo que está en juego en las críticas de Illich y McLuhan es un tipo de educación que se ampara en ciertos valores fundamentalistas

—en actitud de idolatría— con respecto a un modo jerarquizado de imponer determinadas formas de vida seculares cerradas sobre sí mismas. Estas son semejantes a la sofística: la imposición de una escolarización basada en la competencia y en el consumo, de una parte, y, de otra parte, el darle la espalda a los cambios radicales introducidos por los medios a nuestras nuevas sociedades. Podríamos decir que esto es consecuencia de una educación basada en valores modernos que impiden a la escuela «cuidar el alma». Así pues, señala Carvallo (2008) lo siguiente: «Pero el problema que impide a la escuela cuidar el alma no está en sus intenciones sino en su naturaleza. Porque desde su nacimiento en la Edad Moderna su finalidad es negar la radical desigualdad de los seres humanos. La igualdad como aspiración de la Ilustración se consolida en una institución que supone que el método único puede aplicarse a todos porque todos somos idénticos».

Pero, ¿cómo comprender a la educación como un cuidado del alma en estos tiempos postseculares en los cuales nos hemos dado ya cuenta de los peligros de la racionalidad tomada en sentido moderno? Para responder a esta pregunta, revisaremos la reinterpretación rancieriana de los conceptos socráticos de sabiduría y de ignorancia presentes en su libro *El maestro ignorante* (2002). En este libro se relata la historia de Joseph Jacotot, profesor de literatura francesa en la Universidad de Lovaina. Encontrándose en el exilio, Joseph Jacotot conocía las leyes de la hospitalidad y esperaba pasar días tranquilos en Lovaina. Sin embargo, sus lecciones llamaron rápidamente la atención de los estudiantes, incluso de los que ignoraban el francés. Jacotot, por su parte, ignoraba totalmente el holandés y carecía de un punto de referencia lingüístico mediante el cual pudiera instruir a estos alumnos. No obstante, con el propósito de responder a los deseos de dichos estudiantes, decidió establecer con ellos el lazo mínimo de una cosa común. En ese momento, se publicó en Bruselas una edición bilingüe del *Telémaco*. La cosa en común estaba encontrada y, de este modo, *Telémaco* entro en la vida de Joseph Jacotot. Hizo enviar el libro a los estudiantes a través de un intérprete y les pidió que aprendieran el texto francés ayudándose de la traducción. A medida que fueron llegando a la mitad del primer libro, les hizo repetir una y otra vez lo que habían aprendido y les dijo que se contentasen con leer el resto al menos para poderlo contar. Luego de un tiempo, pidió a los estudiantes que escribieran en francés lo que pensaban de todo lo que habían leído. Pese a todas sus mínimas expectativas, descubrió que sus alumnos habían realizado este difícil paso tan bien como lo habrían hecho muchos franceses (Ranciere, 2002, p. 12).

Pregunta aquí Ranciere: «¿entonces, no hace falta más que querer para poder? ¿Eran pues todos los hombres virtualmente capaces de comprender lo que otros habían hecho y comprendido?». Distingue Ranciere, a partir de la revolución que causó esta experiencia para el pensamiento de Jacotot, entre un tipo de maestro,

el sabio, que cree que su labor es transmitir sus conocimientos a sus estudiantes para elevarlos hacia su propia ciencia, y un tipo de maestro, el ignorante, que infunde en sus estudiantes la voluntad de aprender. El primero es un maestro que explica y que entumece, se acerca a sus estudiantes como si poseyera algo que ellos no poseen: ¿no es este tipo de maestro el que ha producido un medio tecnocrático racionalizante? El segundo es un tipo de maestro que se dirige desde la voluntad de su propio espíritu a la voluntad del espíritu del alumno. En lugar de atontar, emancipa, dota al alumno de la posibilidad de descubrir las potencialidades de su propia inteligencia. Esto es lo que, según Ranciere, descubrió Jacotot: «se puede enseñar lo que se ignora si se emancipa al alumno, es decir, si se le obliga a usar su propia inteligencia» (p. 12). Estas reflexiones de Ranciere nos recuerdan las conocidas palabras de Emerson: «Hablando con verdad, no es instrucción sino provocación lo que puedo recibir de otra alma». Ciertamente, evoca un sentido originario de educación que nos libera, en la idea del maestro emancipador, de los peligros del consumismo que toma a lo que se enseña como un producto a poseer, así como de la ceguera frente al estímulo del medio, pues el educador dotaría al alumno de la voluntad de «aprender» de forma reflexiva de aquellos estímulos que recibe normalmente en actitud entumecida: el alumno se vería capacitado para filtrar la información recibida con su propia inteligencia.

Pero, ¿cómo lograr este tipo de educación sin llegar al extremo de disolver la institución educativa, ya sea por la desescolarización total de la sociedad o por la apuesta del aula mediática sin muros que es este nuevo mundo cosmopolita? A pesar de que nosotros suscribimos las críticas elaboradas por Illich y McLuhan al respecto, creemos que un tipo de educación que, en términos de Ranciere, sea emancipadora, puede realizarse en el marco institucional. Mostraremos esto a partir de las implicancias de la fenomenología hermenéutica de la sospecha de Paul Ricoeur.

Para este filósofo, las instituciones son aquellas estructuras del «vivir juntos» que pertenecen a una determinada comunidad, las cuales regulan la pluralidad (Ricoeur, 1990a, pp. 202ss.). Cuando una institución cumple la función de dirigirse al otro sin rostro en términos de la equivalencia (un otro que puede ser cualquier otro), esta institución es justa (pp. 202ss.). Las instituciones justas constituyen uno de los puntos que hace posible una forma de vida ética, la cual se expresa como «la intencionalidad de la vida buena con y para el otro en instituciones justas». Esto lo desarrolla Ricoeur en su libro filosófico *Sí mismo como otro* (1990a). Ahora bien, si nos dirigimos a un texto de corte filosófico-teológico como lo es «Amor y justicia» (1990b), encontramos la consideración, por el mismo autor, de este sentido de justicia en tanto equidad con los otros sin rostro —dado en las instituciones— a partir de la Regla de oro del Sermón de la montaña, que puede expresarse como

un «dar para recibir». La contracara de la justicia, propone Ricoeur, es el amor, el cual es un principio supraético cuando busca instanciarse en la praxis de la justicia. De este modo, aunque la expresión de la justicia sea el mandato, y la expresión del amor sea la metáfora —el símbolo—, en el mandamiento nuevo del evangelio que nos exhorta a amar a nuestros enemigos, tenemos la manifestación de esta cualidad supraética: la sobreabundancia del don. Con el amor, la regla de oro pasa, de ser una expresión de equidad, a ser una expresión de generosidad. Y si bien la lógica de la equidad pervive en el ámbito institucional, es labor de la filosofía y de la teología, conjuntamente, cree Ricoeur, mostrar el equilibrio entre dicha lógica, la de la equidad, y la lógica de la abundancia: esto es lo propio de una economía del don (Ricoeur, 1990b, pp. 13-34).

Creemos que en el ámbito de la educación, si atendemos a que actualmente se rige por valores seculares que privilegian la justicia en el sentido de la equidad como repartición de la información en la instrucción, una de las bases de una educación propicia para los tiempos postseculares es aquella que privilegia la sobreabundancia del don en los términos esbozados. Es en ese sentido que Maria Duffy se inspira en el pensamiento de Paul Ricoeur para proponer una pedagogía del perdón. El perdón es justamente una manifestación del mandamiento nuevo del amor por los enemigos. Su valor se hace explícito en la época postsecular, en la cual podemos «dejar decir» al texto bíblico en su sentido metafórico y pensar a partir de ahí un futuro que busque la convivencia entre formas de vida con sistemas de creencias distintos que han sufrido las terribles consecuencias de conflictos en el pasado:

La atención de Ricoeur al mundo de la Biblia como una fuente alternativa de autoconocimiento que se vuelve accesible por medio de textos metafóricos sugiere la diferencia entre el razonamiento religioso y el secular. Los textos bíblicos nos recuerdan a la «otra ciudad», presentándonos una visión de la vida basada en un compromiso con la historia, especialmente la memoria de la liberación de la opresión, y de la promesa divina de un futuro mejor.

En el núcleo de la resolución del pasado se encuentra el asunto del perdón, tarea que la ética narrativa de Ricoeur toma en serio. El perdón precipita una tensión dialéctica entre memoria y olvido. La trayectoria del perdón se origina a partir de una relación desproporcionada entre el daño y el perdón. Perdonar y ser perdonado puede ser difícil. Sin embargo, Ricoeur sostiene que el perdón es el horizonte del futuro, el don generoso otorgado para poder escribir un nuevo guion tanto para las comunidades como para los individuos (Duffy, 2011, p. 11).

La secularización se enfrentaba al apego irracional por ídolos en la estructura social, pero la idea de una racionalidad formal y vacía, del logro de una justicia universal, de la instrucción homogénea a partir de la transmisión de información,

¿no constituye ídolos de corte escolar o científicista? Ricoeur propone que en los tiempos postseculares debemos enfrentarnos a todo ídolo (interpretaciones literales) de forma crítica y empezar a comprender simbólicamente, con el estímulo de la escucha, el amor y el perdón. Para lograr esto, es necesario acceder al nivel de una segunda fe, lo que se posibilita a partir de una *epojé*, en sentido fenomenológico, de nuestras convicciones cotidianas más profundas. El asumir la vivencia de la fe a través del simbolismo de lo revelado constituye una experiencia que, luego de haber pasado por esta *epojé*, nos aleja de las visiones fundamentalistas propias de una actitud de idolatría. Así pues, una educación propicia para estos tiempos, una pedagogía del amor y del perdón, tendría como condición de posibilidad esta medida metodológica.

Esto constituye, a nuestro parecer, las bases para construir un tipo de educación preocupada por formar, de una parte, sujetos capaces de comprenderse, amarse y perdonarse, que lleguen a acuerdos o, en última instancia, simplemente cohabiten a pesar de no compartir los mismos sistemas de creencias; y, de otra parte, sujetos que, luego de haber puesto entre paréntesis sus convicciones cotidianas, generen una actitud interpretativa de la sospecha frente a la información que reciben de los distintos medios tecnológicos. Todo ello, pues, podría lograrse, buscando maneras de formar personas emancipadas, antes que concedores.

BIBLIOGRAFÍA

- Carvalho, Constantino (2008). El cuidado del alma. Inédito. Fragmento del texto leído el 26 de junio de 2008 en el Auditorio de Humanidades de la Pontificia Universidad Católica durante el simposio, «El cuidado del alma: cuestiones filosóficas en torno a la educación». Disponible en <https://onairosjs.wordpress.com/2008/09/09/2334/>.
- Duffy, María (2011). *Paul Ricoeur's Pedagogy of Pardon*. Londres-Nueva York: Continuum.
- Habermas, Jürgen (2006a). ¿Fundamentos pre-políticos del Estado democrático? En Jürgen Habermas y Joseph Ratzinger, *Dialéctica de la secularización. Sobre la razón y la religión* (pp. 23-48). Madrid: Encuentro.
- Habermas, Jürgen (2006b). On the Relations between the Secular Liberal State and Religion. En Hent de Vries y Lawrence E. Sullivan (eds.), *Political Theologies: Public Religions in a Post-Secular World* (pp. 251-260). Nueva York: Fordham University Press.
- Illich, Ivan (1985). *La sociedad desescolarizada*. Ciudad de México: Joaquín Mortiz.
- Jaeger, Werner (2001). *Paideia*. Ciudad de México: FCE.

- Lewis, Charlton T. & Charles Short (1879). *Latin Dictionary. Founded on Andrews' edition of Freund's Latin dictionary*. Oxford: Clarendon Press.
- Liddell, Henry George, Robert Scott & Henry Stuart Jones (1940). *A Greek-English Lexicon. Revised and augmented throughout by Sir Henry Stuart Jones*. Oxford: Clarendon Press.
- McLuhan, Marshall (1974). Cinco dedos soberanos. En *El aula sin muros* (pp. 168-169). Barcelona: LAIA.
- Rancière, Jacques (2002). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Ricoeur, Paul (1990a). *Soi-même comme un autre*. París: Éditions du Seuil.
- Ricoeur, Paul (1990b). Amor y justicia. En *Amor y justicia* (pp. 13-34). Madrid: Caparrós.