

**El encuentro: lugar de formación de valores
Pedagogía Ignaciana**

**Promotor de memoria: Etienne VANDEPUTTE, S. J.
Acompañante de estudios: Natalie LACROIX**

y
...me senté a Tu lado
y
perdí el tiempo...

Introducción

Irremediablemente vivo

Objetivo

Aprender valores no es una tarea sencilla, aprender a *ser* para los demás, más que serlo de hecho, es una orientación para la vida, es un *ir siendo* para los demás, es una forma de estar en el mundo, es una forma de proceder y de hacer.

La pedagogía ignaciana tiene diferentes objetivos y podemos leer las 28 características básicas en *Las Características de la Educación de la Compañía de Jesús*. No pretendo en este trabajo releer cada una de estas orientaciones sino destacar sólo aquellas que tienen que ver con el aprendizaje de valores y orientan hacia el Otro.

Digo aprendizaje y no enseñanza pues «en los Ejercicios Espirituales de San Ignacio, como en su pedagogía, *todos aprenden*: ejercitantes y director, alumnos y maestro.»¹ Se trata de aprender, aprender valores, para lo cual voy a privilegiar el método ignaciano, que desprendo principalmente de los *Ejercicios*, como una herramienta para la puesta en marcha de una dinámica de aprendizaje de valores.

Valores humanos

El problema de aprender valores es que ellos mismo se convierten en el objeto del aprendizaje y al mismo tiempo en la guía del quehacer de todos los días. Valores como la fraternidad, el respeto al Otro, la escucha, los derechos humanos, la democracia, la participación de todos, no los podemos hacer a un lado en el momento del aprendizaje y por el contrario los tenemos que poner en la practica y allí mismo tenemos que ir ajustando nuestro concepto puesto que al momento mismo de estar aprendiéndolo se esta viviendo.

En el aula

Los valores se aprenden y se viven en todos los momentos de la vida de un ser humano. Pero el aprendizaje de valores que me interesa es el que se da, o se puede dar, dentro del aula de clases, en el ambiente de una educación formal, entre contenidos, objetivos, evaluaciones y otros

¹ Delegados de Educación de América Latina, *Aportes para la implementación de la Pedagogía Ignaciana*, Cali, Colombia, 1994, p. 23 (original en cursivas).

elementos que pertenecen al ámbito de la educación formal. Es precisamente por el deseo de promover valores dentro del aula que me veo en la necesidad de recurrir a tres experiencias vividas. Una primera experiencia de ejercicios espirituales de san Ignacio, después diferentes prácticas docentes en ambientes escolarizados y por último dos años de estudios de catequesis y pastoral. Cada una de estas tres experiencias me ha llevado a una reflexión diferente el dar clases me llevó a una reflexión pedagógica mientras estos últimos dos años de estudios han sido de reflexión cristológica y espiritual.

¿Qué me lleva a unir estas tres visiones que parecen tan aparte?

Cuando estuve trabajando en una escuela de jesuitas se hablaba mucho de la pedagogía ignaciana, se daban diferentes cursos... Pero las preguntas que los maestros se planteaban iban por la línea de la disciplina y también, no lo olvidemos, el sueldo, la permanencia en el trabajo y la familia... Si a esta situación existencial de los maestros le añadimos que los cursos tenían más contenidos de pedagogía, propiamente dicha, que contenidos propiamente ignacianos. En estos cursos se estudiaba cómo manejar la disciplina, propuestas para trabajar en equipo, la revisión del último reglamento de la escuela... Los cursos tenían un carácter obligatorio pero una posible causa de ausencia justificada era participar en los *Ejercicios espirituales*.

Retirarse ocho días para hacer *Ejercicios* era visto como un parte de un proceso para *completar* la visión de la pedagogía ignaciana. Pero el profesor o la profesora luego de haber participado en los *Ejercicios* tenía que hacer la unión entre la pedagogía, vista en los cursos, y la espiritualidad, que había vivido en los ejercicios.

En este trabajo yo trataré de decir cómo yo estoy en proceso de unir esas dos experiencias.

Por qué la unión

Unir la experiencia espiritual y la pedagógica es un esfuerzo al que me animo a entrar pues *creo que se puede*.

Creo es un acto de fe, es un acto humano que ve hacia el más allá y se pone en marcha, comienza un trabajo, pues se *ve que se puede*.

Este *crear* tiene dos partes una primera es: *creo* en el ser humano y la segunda parte es *creo* en Dios. *Creo* en el ser humano que puede aprender. *Creo* en el ser humano que es libre y por lo tanto va siendo. *Creo* en el ser humano que no es una obra terminada sino es un

haciéndose. *Creo* y me fío en Dios que me ha hecho como soy: una posibilidad abierta y apasionada por la vida.

Por su parte *poder* tiene también dos partes y la primera es: *se puede* pues todas las capacidades del ser humano ofrecen un *más* y la segunda parte es un *se puede* pues Dios que todo lo puede está de mi lado. *Se puede* pues estoy caminando hacia lo que *creo* y voy descubriendo ese *más*. Posiblemente me tope con el fracaso pero será un indicador de los límites del camino y me ayudará más orientarme hacia meta buscada.

Creo que se puede es una actividad completamente humana y al mismo tiempo completamente divina. Para poder completar esta visión de introducción yo me veo en la necesidad de decir quién es el Dios en el que yo *creo* y después decir quien es el hombre *que puede*.

Creo

Hablar de Dios no lo podemos hacer, a lo que más nos podemos aventurar tímidamente es a desfigurar su imagen. Por eso yo voy a hablar sólo de la imagen de Dios y de algunos aspectos mínimos.

Lo que creo de la imagen de Dios es que no es la de un *ser todo poderoso*, ni la de *el principio* que fundamenta cuanto existe. La imagen a la cual yo quiero dar prioridad es la de un movimiento cuyo fin es la relación, el encuentro, la armonía, la sintonía, la justicia: estar ajustados, ser justos.

La imagen de Dios no es un concepto *terminado*, es decir, del que ya tengamos todos los elementos, no, nuestra imagen de Dios es un concepto por completarse al cual se le van añadiendo elementos con el paso de la historia. Cada elemento es de vital importancia y todos ellos forman la imagen incompleta que hasta hoy tenemos y que esta corta reflexión me lo permite.

La primera imagen que se me viene a la mente la imagen de la Trinidad, Dios uno y tres al mismo tiempo. En esta imagen trinitaria lo que más me interesa resaltar es la relación que existe entre las personas. Yo puedo ver en esta relación un Padre cuya voluntad ha de ser cumplida por su Hijo. Pero también puedo ver a un Padre que se reconoce como tal cuando su Hijo le dice: «Padre, Abba». En ese momento empieza una nueva relación, una nueva era. Es un Amor que los sorprende, y los dos se descubren en una nueva relación recíproca. Es un movimiento que

tiene dos sentidos un reconocimiento que va del Hijo al Padre y en ese instante un reconocimiento que va del Padre al Hijo. No tienen estos un primero ni un segundo, como reconocimientos suceden en el mismo momento. Instante preciso de una relación de reconocimiento.

La segunda imagen será la de Dios creador y todo poderoso, imagen que surge de los primeros capítulos del Génesis. Este Dios está de vacaciones, o es su día de descanso, o simplemente deja al hombre en su libertad. Este Dios es quien fundamenta la Historia pero quien no actúa en ella. La Historia está en manos del ser Humano y es quien la lleva por sus decisiones. Es la imagen de el Dios ausente en la Historia, el Dios oculto, el Dios que se hace presente en la debilidad, en lo mínimo, en lo insignificante.

Pero para tener la imagen completa de Dios hay que tener en cuenta otros muchos elementos, un tercero es no tener una imagen de Dios, lo cual más que vaciar nuestro concepto de contenidos es no dejarlo fijo, es dejarle la oportunidad de ser: «yo soy el que soy y no me etiquetes», diría Dios. Una persona que conforme pasan los años va siendo distinto a lo que fue. Así la tercera imagen de Dios es una *imagen* que no nos podemos hacer pero que nos vamos haciendo a lo largo del paso del tiempo. En otras palabras es dejarle a Dios la oportunidad de ser Otro, de ser Dios.

De aquí viene la cuarta imagen de Dios que es la de un Dios todo Otro, un totalmente distinto de yo en quien me reconozco y me reconoce. Dios en nada se parece a mí, la imagen de Dios no puede ser con forma humana. Es y no le puedo poner nombre, ni etiqueta: es simplemente. Al momento que le aplico una etiqueta ésta me debe siempre enviar a otra, es decir me debe aparecer distinto, como diferente de lo que dije, de lo que etiqueté. Por eso cada una de estas etiquetas es como una indicación, como una flecha que me envían, me dirigen hacia una nueva concepción. La realidad de Dios es la del totalmente distinto y es siempre sorprendente, es un Otro que me desborda de alegría en la sorpresa del Amor que nos sustenta.

Y por último, algo que debemos tener mucho cuidado es que siempre que hablo de Dios, lo hago por medio de una imagen. Esta imagen es siempre incompleta y puede desfigurar tanto la imagen de Dios que sea perversa para el ser humano. Hablar de Dios nos da poder, nos hace estar arriba de los demás como si tuviéramos un *más* divino pero el cual no lo tenemos. Saber de Dios nos debería de dar la humildad de aceptar no lo conocemos, que nos desborda y el

reconocimiento de que de hecho Dios está en el corazón del Otro. Nuestra imagen de Dios, incompleta, nos debería de llevar a afirmar : « tu eres Dios para mi. » Es decir, el que Es, sólo Es a través, por medio, de un Otro que yo, y ese eres tu, Tu, distinto.

Se puede

Por supuesto que también opto por una imagen de ser humano muy particular : un ser humano en devenir, que se está haciendo y no ya hecho ni terminado. Es como si el ser humano estuviera inmerso en un proceso sin fin, es una marcha hacia un *más*, que es un envío continuo.

El ser humano es una persona, llamada a la libertad, a querer, a realizar lo que quiera, en este sentido es un posibilidad abierta, puede hacer esto o aquello. Siempre tiene la posibilidad de optar y lo hace de entre una gama múltiple de posibilidades de entre las cuales las habrá reales y otras podrán ser creadas en la imaginación.

La libertad es una tarea para el ser humano y de hecho es una tarea difícil, que muchos preferimos no asumir, que nos gustaría que otros la asuman por nosotros, le tenemos miedo a la libertad, nos causa angustia, temor, inseguridad. Optar siendo libres es una constante lucha, un constante proceso que no se termina al realizar una opción libre.

La libertad es una tensión entre lo ya adquirido en libertad y lo que todavía no se adquiere como propio.

La imaginación es una tensión entre lo que se imagina y lo que se va haciendo realidad, es una tensión en el continuo del pasado, el presente y el futuro. Imaginamos de entre lo preconcebido a lo cual le añadimos los retos que se nos presentan hoy y de ello nos proponemos múltiples soluciones, o caminos, o posibilidades y allí optamos por una hacia el futuro. Esto podría parecer como una línea ya predeterminada pero lejos de eso es un trazo que siempre en su dirección se puede modificar. Sabemos que hay una dirección que le pertenece al movimiento y un giro que, en la imaginación y en la libre opción, nos pertenece. El movimiento, entonces, es nuestro.

El ser humano no esta determinado. Precisamente porque el giro le pertenece no está determinado. Aunque hay muchas cosas del ser humano que vienen dadas, mejor dicho que son parte de un regalo genético, otro gran paquete son cosas aprendidas. Es importante que todo puede ser aprendido o re—aprendido.

La imaginación será una de las cualidades más importantes en el ser humano, pues es la única que le permite crear una realidad nueva. Así más que presentar al ser humano como un animal racional yo lo presentaría como un animal de imaginación. Imaginación que lleva a la recreación de la realidad, imaginación que lo lleva a un más, a algo que no está allí pero que podría estar.

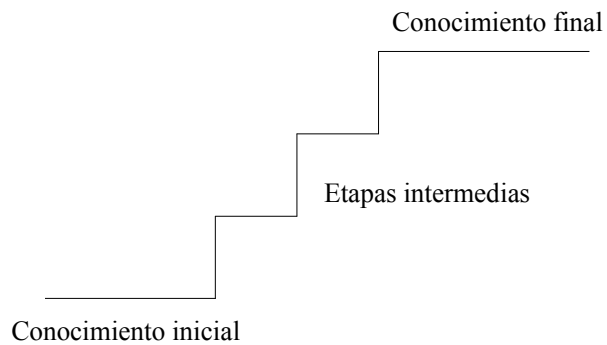
Libertad e imaginación. Estos son para mí las características más importantes del ser humano. Otras muchas hacen falta, sólo añadiría otras dos pues las considero muy importantes que son la orientación a la vida y el ser social.

El ser humano está orientado a la vida, la vida en sociedad. Este instinto nos hace proteger la vida de los nuestros de todo lo que pueda destruir la vida como la concibe nuestra cultura. El ser humano protege la vida, quiere la vida, le gusta vivir.

El ser humano es un ser social: el hombre va siendo hombre frente a la mujer, es frente a ella que se reconoce diferente, es decir, hombre. A la mujer le pasa lo mismo, va siendo diferente frente al hombre, es siendo frente a los otros, en un reconocimiento, donde me defino como persona. Unos vamos siendo ante, entre, los otros. No somos aislados.

**El Encuentro, Alumno—Saber—Profesor
Pedagogía**

El condicionamiento

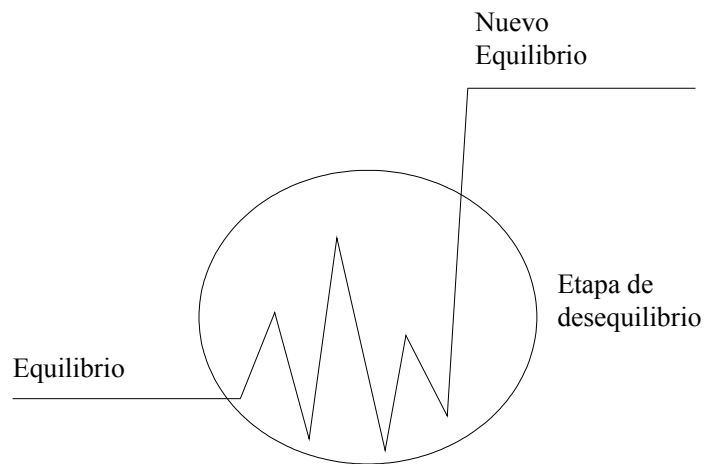


El aprendizaje es el resultado de una serie de condicionamientos (escuela behaviorista). El aprendizaje se desmenuza en pequeños objetivos y se lleva a los alumnos a evitar el error. El trabajo se centra en la tarea intelectual del alumno y el acompañamiento que se le da. Se olvida el discurso propio del alumno y sus

propias adquisiciones y reflexiones. Es un modelo bueno para aprendizajes técnicos (conocimiento procesal). El modelo pareciera una escalera (ver figura) en donde el profesor lleva de la mano al alumno desde el conocimiento inicial hasta el final.⁵

El constructivismo

Es el modelo del descubrimiento, del asombro ante lo nuevo, del gusto natural por aprender⁶. Es un modelo que se centra en la construcción del conocimiento. Busca poner al alumno en una actividad intelectual, en contacto con unos materiales y una meta. De tal manera que el alumno, al realizar la tarea, se apropie de nuevos saberes. El error dentro de este modelo es visto como un momento de aprendizaje ya que cumple la función de indicar y servir de guía.



Este modelo pretende tomar en cuenta las estructuras mentales y conceptuales previas del alumno. Luego llevarlo a sobrellevar un obstáculo con el cual ha de construir él mismo su conocimiento, sus capacidades y sus estrategias. Es crear una situación didáctica que *desequilibra*

⁵ Cf. *Ibid.*, p.125-127 (la figura esquemática viene de la p.131).

⁶ « Apprendre, c'est comprendre, c'est-à-dire prendre avec moi des parcelles de ce monde extérieur, les intégrer à mon univers et construire ainsi des systèmes de représentation de plus en plus performants, c'est-à-dire qui m'offrent de plus en plus de possibilités d'action sur ce monde » Philippe MEIRIEU, *Apprendre... oui, mais comment*, ESF, Paris, 1995, p. 38.

(ver figura) al alumno para luego de una búsqueda llegue a un nuevo equilibrio⁷ que le da más posibilidades.

Escoger un Modelo

Optamos por el último modelo porque en este modelo se presupone que se conocen las capacidades del alumno o la alumna y desde ellas se va a partir para continuar adquiriendo nuevos conocimientos. Optar por este modelo supone que respondemos a la pregunta de *cómo aprendemos* de una forma determinada, pero aquí no toca responder a esa pregunta, sino sólo decir que aprendemos cuando entramos en un proceso donde se involucra no solo nuestra inteligencia sino nuestro querer, aprendemos porque queremos, en un sentido amplio, aprendemos lo que nos significa, lo que queremos y aprendemos de quien queremos.

Opto por un método de enseñanza que hace más importante al método mismo que al contenido. Opto por el método por encima de los contenidos, por dos hechos. Uno, actual que es como la cantidad de conocimientos de la humanidad se duplican de manera exponencial, como vimos al inicio del capítulo.

El otro hecho es en la vida misma de San Ignacio. Podemos leer en la Autobiografía (28-29) la gran devoción que le tenía a la Trinidad. También el gusto que le daba hablar de ella con muchas comparaciones, alegría y consolación. Cuenta Lainez que Ignacio había comenzado a escribir un libro sobre la Trinidad, un tratado de la Trinidad. Este libro no se conoce en absoluto. De esta época de Marnesa conocemos sólo el texto del método, es decir de los ejercicios y no el texto del contenido que dijo con tanto gusto y consolación. Por supuesto que el nos Ejercicios se habla de la Trinidad, pero es para hablar con ella, casi todos los coloquios van dirigidos a las tres personas de la Trinidad y a la Trinidad misma. La experiencia humana de Ignacio hace que al pasar el tiempo opte por el método, lo perfeccione. Mientras que el contenido, el tratado, lo deja a un lado pues sabe que con el proceso del método también han de llegar a la experiencia de saber quien es la Trinidad, es decir, podrá cada quien formular sus contenidos sobre la Trinidad.

⁷ Cf. Jean-Pierre ASTOLFI, *op. cit.*, p.127-131 (la figura esquemática viene de la p.131).

El triángulo alumno—saber—profesor

...al que **rescibe** los ejercicios mucho aprovecha
entrar en ellos con grande ánimo y liberalidad...

[5]

...el que **da** los ejercicios,
según la necesidad que sintiere en el que los rescibe...

[8]

...el que **da** los ejercicios,
al que los **recibe**
ha de advertir mucho...

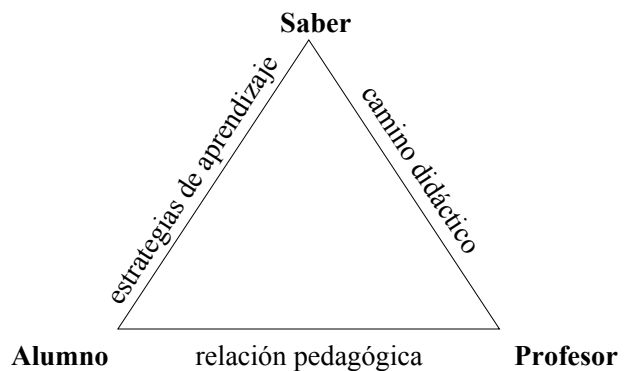
[12]

...el que los **da** [los ejercicios]
no se decante ni se incline a la una parte ni a la otra ;
mas estando en medio, como un peso, dexa inmediate
obrar al **Criador** con la **criatura**, y a la criatura con su Criador y Señor.

[15]

Los vértices del triángulo

La forma más completa en la que hoy nos podemos acercar a la educación es desde el triángulo pedagógico⁸ (ver figura). Para lograr el aprendizaje tenemos que estar siempre en medio, referimos al otro : es sin duda un justo encuentro de tres actores. Notemos que en pedagogía ignaciana se habla del triángulo



Ejercitante—Dios—Director⁹ como el mismo triángulo profesor—saber (verdad)—alumno.

Comencemos por precisar los tres actores que se han de encontrar : el alumno, el saber y el profesor.

Alumno

Preferiría referirme al alumno como el *aprendiz*, pues su tarea es aprender. No se trata del estudiante cuya tarea sea estudiar sino de quien está en un proceso de aprendizaje. Pero como lo

⁸ Cf. Philippe MEIRIEU, *Apprendre... oui, mais comment*, ESF, Paris, 1995, p. 80. El gráfico está tomado de Bernadette WIAME, *Pédagogie de l'enseignement. religieuse à l'école secondaire*, Syllabus de cours, Lumen Vitae, 1998, p.1.

⁹ Consejo Internacional de la Educación SJ, *Pedagogía Ignaciana, un planteamiento práctico*, Iteso, Guadalajara, 1996, p. 23 n° 27.

situamos en el medio escolar, pues le llamaremos como comúnmente se llama : alumna o alumno y de él esperamos que se involucre en el proceso de su propio aprendizaje.

Saber

Todos los saberes los podemos dividir en tres grandes bloques, el saber, el saber hacer y todos los demás saberes (saber ser). Para GOLEMAN esta clasificación es insuficiente y prefiere un «amplio espectro de inteligencias»¹⁰ que respondan a otras capacidades del ser humano, que respondan a otras preguntas. La siguiente tabla pretende hacer una síntesis.

Tipo de saber	Pregunta que responde	Tipo de conocimiento	
Saber	¿Qué?	Declarativo	Competencia
Saber hacer	¿Cómo?	Procesal	Capacidad
Saber ser	¿Cuándo? ¿Por qué?	Condiciona	Estrategia
Sentido	¿Quiero?		
Relacional	¿Igual? ¿Diferente?	1. Relacional	
Expresivo		2. Verbal	
Lógico	Si, no, entonces, y...	3. Lógico matemático	
Ubicación	¿Dónde?	4. Espacial	
Temporal	Repetición, ciclo...	5. Musical	
Movimiento	¿Dónde?	6. Kinestecia	
Intuitivo	¿Quien?	7. Intrapsíquico	

Hemos de tener presente que cuando enseñamos o aprendemos no seguimos el mismo proceso (estrategia) si se trata de un conocimiento declarativo, procesal o condicional, tenemos que decirle a los alumnos la diferencia entre los distintos conocimientos, esto los hará más conscientes de sus propios métodos de apropiación del conocimiento (metacognición). Por esto incluyo las inteligencias de GOLEMAN pues para aprenderlas es necesario diferenciarlas.

Profesor

El profesor, bien preferiría hablar del **enseñante**, pero es una palabra tan extraña, podría usar otros sinónimos, como : formador, asesor, mediador, acompañante, maestro... Es preferible quedarme con la palabra profesor y recordar que siempre que me refiera al profesor no es para hablar de quien todo lo sabe, ni del dictador que impone la disciplina en el salón... ni de quien va a transmitir sus conocimientos, sino siempre de quien crea una *situación problema* para que sus

¹⁰ «wide spectrum of intelligences» Daniel GOLEMAN, *Emotional Intelligence, why it can matter more than IQ*, Bloomsbury, London, 1996, p. 38.

alumnos entren en el proceso de apropiación de conocimientos. El profesor es **quien enseña**, lo que es lo mismo que el profesor modela, muestra un proceso de aprendizaje.

Los tres lados del triángulo pedagógico

La relación pedagógica (alumno - saber - profesor)

Deseo de los alumnos

Posibles caminos en que el profesor maneja el deseo del alumno.

1) Una primera posibilidad es ignorar el deseo del alumno con esto se crea una relación de fuerzas en las que el profesor se impone.

2) Otra posibilidad es buscar los deseos de los alumnos, se les pregunta simplemente que es lo que ellos quieren. Pero no podemos seguir todos los deseos es necesario el respeto al Otro. Por eso si queremos una escuela democrática debemos de poner a todos los alumnos en frente de todos los saberes pues sabemos que «el amor a las matemáticas no se distribuye no importa como en el campo social»¹¹.

3) Otra posibilidad es injertar el deseo, es a saber, se parte del deseo existente y luego se llega al tema que al enseñante le interesa.

4) Muy diferente es hacer una relectura de *situaciones problema* en las que el aprendiz de forma simbólica se reconozca y dentro de ellas se reencuentre con su deseo.

La tarea del profesor frente al deseo del alumno

« La tarea del maestro es hacer emerger el deseo de aprender, es decir, sin duda, crear el enigma, o más exactamente, hacer del saber un enigma. »¹² La tarea implica tomar el tiempo para que el alumno se haga sus preguntas, las ordene y las pueda responder. En un primer momento es hacer surgir preguntas del alumno que se manifiesten en función de una *situación problema* ante la que el alumno tenga que reaccionar.

Es tarea del profesor conocer al alumno, su nombre, edad, gustos, en general sus referencias culturales, su historia personal, su historia global y hechos con los que él se enfrenta.

¹¹ « *L'amour des mathématiques (...) ne se distribue pas n'importe comment dans le champ social* » Citado por Ph. MEIRIEU, *Op. cit.* p. 88. de : D. HAMELINE, *Le domestique et l'affranchi*, Éditions Ouvrières, Paris, 1977, p. 134.

¹² « *La tâche du maître est de faire émerger le désir d'apprendre, c'est-à-dire, sans doute, de créer l'énigme, ou plus exactement de faire du savoir une énigme* » Ph. MEIRIEU, *Op. cit.* p. 91-92.

Para buscar sensibilizar al aprendizaje, saber qué nivel de complejidad usar, qué vocabulario, qué ejemplos, qué herramientas pedagógicas utilizar con el alumno.

También es tarea de profesor conocer las capacidades del alumno, cómo percibe, es visual, táctil, olfativo y también conocer cómo expresa, verbal o no verbal. Esto para saber los apoyos a utilizar, los materiales, la manipulación... Conocer cómo se relaciona con el tiempo para poder modular el aprendizaje. Conocer sus conocimientos y competencias anteriores para poder apoyar en ellas los nuevos conocimientos y competencias, en qué terrenos será capaz y en qué otros necesitará ayuda. Conocer sus intereses, sus pasiones, sus gustos, su curiosidad, sus inquietudes, sus compromisos para que el profesor pueda colocar en esos el proyecto de aprendizaje.

La relación entre el alumno y el profesor

La relación debe de ser mediada por el saber y la distancia debe de variar. Cercanía y lejanía deben estar presentes en todo el tiempo. Cierta conflicto ha de ser necesario siempre que surja de la *situación problema*, cierta cercanía para poder proporcionar las pistas y regulaciones para salir de la etapa desestabilizadora de la *situación problema*. Es a la vez, « muy cercana y muy lejana : tan cercana para que pueda ser como él y tan lejana para que tenga el deseo de un día ser como él »¹³

Establecer un rito en la relación, un contrato

Se evitan muchos problemas de disciplina estableciendo un contrato dentro del salón, un ritual de procedimientos. « El rito no prohíbe la emoción sino que permite, al menos de manera parcial, dominarla. Autoriza su expresión pues asegura que no se podrá ir más lejos. »¹⁴ El rito es donde se establecen los límites para que todos tengan derecho a la palabra (al espacio, al tiempo) pero al mismo tiempo ninguno de los alumnos pueda acaparar toda la palabra, o el espacio o el tiempo. Se busca que los alumnos sean una verdadera comunidad de búsqueda.

Es bueno tomar en cuenta tres dimensiones¹⁵ la prevención, la acción y la resolución. En la dimensión preventiva el profesor debe de ser consciente de sí mismo, de su rol, debe tomar en

¹³ « *très proche et très lointain : assez proche pour que l'on puisse un jour devenir comme lui, assez lointain pour que l'on ait envie de devenir un jour comme lui.* » *Ibid.*, p. 94.

¹⁴ « *Le rite n'interdit pas l'émotion mais il permet, au moins partiellement, de la maîtriser. Il autorise son expression parce qu'il confère l'assurance que l'on ne pourra pas aller trop loin.* » *Ibid.*, p. 96.

¹⁵ Richard L. CURWIN y Allen N. MENDLER, *Disciplina con dignidad*, Iteso, Guadalajara, 1995, p. 63-82.

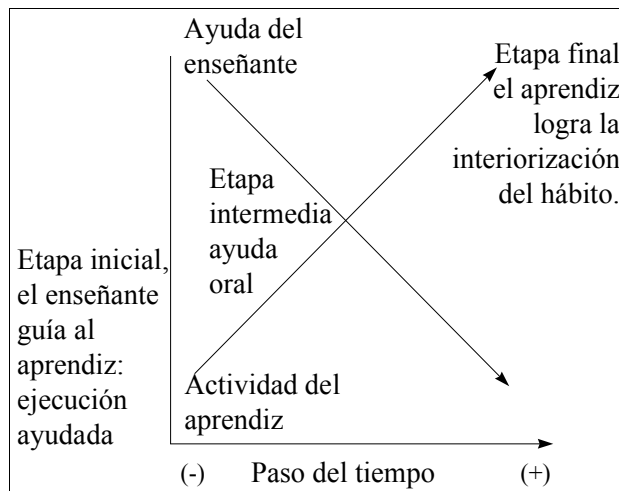
cuenta a los alumnos, debe de expresar sentimientos genuinos, es decir que lo que diga sea acorde a sus gestos, a su actuar, debe de conocer teorías alternativas que motiven a sus alumnos al aprendizaje, ha de establecer un contrato social dentro del grupo en el que queden claras las consecuencias y los alumnos las sepan con claridad. En la dimensión de la acción el profesor y los alumnos han de establecer las consecuencias y han de evitar luchas de poder. En la última dimensión, la resolución, se han de aplicar las consecuencias claramente y siempre. Si se ve necesario se ha de crear un plan alternativo, aceptado por ambos y con el seguimiento necesario.

El contrato (ritual) es un instrumento muy bueno para mediar la relación entre el profesor y el alumno. Se busca que el alumno sea responsable de sus aprendizajes. Lo mejor es que sea un contrato hecho por las dos partes al inicio del curso y que quede por escrito y las consecuencias sean claras.

Debemos de recordar que la *situación problema* es ya una mediación muy eficaz para evitar muchos problemas de disciplina, pero no los evita automáticamente. Debemos de tener presente en la relación pedagógica alumno—profesor la intervención del profesor y las tareas del alumno están mediadas por el saber, por eso es importante en todo momento re—centrar esta actividad en función de su medio : el saber.

El camino didáctico (profesor - alumno - saber)

El profesor ha de traducir los contenidos pedagógicos del programa en procesos de aprendizaje, un camino didáctico que sea una situación de enseñanza. La enseñanza por objetivos tiene la desventaja de que sólo se fija en los contenidos y descuida mucho las competencias y los valores. Pero es bueno tener un objetivo claro pues ayuda a los alumnos a definirse con respecto a la adquisición de dicho objetivo, ayuda a situar al alumno ante los nuevos conocimientos. Sitúa también al profesor indicándole si ha de seguir una enseñanza dirigida, una práctica guiada o bien que el alumno ejecute una práctica autónoma al recordarle algunos elementos.



El objetivo es, pues, una guía clara para todos. Pero lo que distingue a un dispositivo didáctico es la hipótesis que gracias a ese objetivo una o unas varias operaciones mentales se van a efectuar o se esperan efectuar. Las operaciones mentales son cuatro¹⁶ la deducción¹⁷, la inducción¹⁸, la dialéctica¹⁹ y la divergencia.²⁰ Que al igual que el saber es necesario ser consciente de que se enseñan para aprenderlas y transferirlas.

Cuatro pasos para la elaboración de un camino didáctico

1. Lo primero será entresacar del programa los contenidos más relevantes: que engloben a los otros. Ser muy estricto en este proceso pues importa llegar a un repertorio básico de lo que se quiere transmitir. Estos contenidos (objetivos) serán globales y tendrán eco en el interés de los alumnos.
2. El segundo paso es partir de un concepto central y de él crear una *situación problema* que se da para su resolución a los alumnos. La *situación problema* tiene una serie de materiales y la consigna —meta—. Describe lo que se espera del trabajo de los alumnos.
3. Es importante tener una tabla de recursos salvavidas. Una serie de preguntas por si el alumno se atora en la *situación problema* que disponga otras herramientas para regresarlo a la consigna.
4. La última etapa es la reformulación de lo adquirido en situaciones diferentes, si se logra la transferencia se ha apropiado el conocimiento (evaluación, verbal o mental).

Las estrategias de aprendizaje (alumno - profesor - saber)

Estrategia es el proceso personal por el cual se ejecuta una operación mental. Pensemos en la inducción «pero esta inducción la puedes efectuar de mil maneras y es la manera en la que tu la realizas, la que haz construido en tu historia, la que condiciona tu eficacia, a esa es a la que le

¹⁶ Tomamos la tipología simple de Ph. MEIRIEU, *Op. cit.*, p. 111-117.

¹⁷ Se parte de un principio general y se llega a sus consecuencias. Es el esquema «si... entonces...»

¹⁸ Opération mentale qui consiste, par combinaisons successives d'attributs, à faire des hypothèses sur ce qui constitue leur « point commun » et, procédant par une alternance de réductions et d'extensions, à accéder jusqu'à une formalisation acceptable. Ph. MEIRIEU, *Op. cit.* p.114.

¹⁹ Es la aprensión de un sistema conceptual de tal manera que lo podamos manejar.

²⁰ La créativité apparaît conditionnée par une opération mentale très précise: la divergence. Il s'agit de mettre en relation des éléments considérés habituellement comme disparates, appartenant à des champs ou à des registres différents et dont la rencontre produit la nouveauté. Ph. MEIRIEU, *Op. cit.*, p.116.

llamaremos estrategia. »²¹ Las estrategias son nuestra forma personal de ejecutar las operaciones mentales de forma automática. Por eso cuando enseñamos no podemos ignorar que en cada alumno se está ejecutando un proceso distinto del cual debo partir (1), debo tomar en cuenta (2) y debo de enriquecer (3) en el proceso de enseñanza.

Una estrategia de aprendizaje siempre tiene dos pasos, la recolección de datos y el manejo de los mismos. En la recolección de datos hay tres aspectos que limitan o ayudan al aprendizaje. El primero son los contenidos previos (lo que ya sé y no sé). El segundo es la situación afectiva (si me siento seguro, ajustado). El tercero es la situación social y cultural (las interpretaciones culturales que hago de lo real).

Dentro del manejo de los datos debo de diferenciar el conocimiento declarativo, el procesal y el condicional. Porque aprendemos de forma distinta cada uno de ellos o los tratamos de forma distinta, con distinta estrategia. El conocimiento declarativo se llega a aprender luego de tres etapas, la construcción de significado, la organización y el almacenamiento. En el conocimiento procesal estas etapas no son recorridas en el mismo lapso del tiempo. Un conocimiento declarativo me toma mucho tiempo construir su significado, pero para construir el significado de un conocimiento procesal es menor el tiempo y de forma contraria para almacenar un conocimiento procesal me lleva mucho tiempo de practica del proceso mientras que el declarativo basta con ligarlo a una cadena de significado : memorizarlo puede ser suficiente.²²

La pedagogía diferenciada

Es poder ofrecer a los alumnos diferentes estrategias para que enriquezcan su acervo de estrategias. Estas se modelan de tal manera que el alumno las pueda aprender. Para este proceso es bueno hacer una demostración en voz alta de las estrategias utilizadas (y verbalizar la metacognición). Se modela el proceso hasta el final del mismo, luego se invitará a los alumnos a que ellos lo hagan.²³

En las estrategias **personales** es indispensable la intervención del profesor para enriquecerlas. Si se quiere una democracia tenemos que mostrar una amplia gama de estrategias y procesos metacognitivos a los alumnos.

²¹ « Mais cette induction, vous pouvez l'effectuer de mille manières... et c'est votre manière à vous, celle que vous vous êtes construite dans votre histoire, celle qui conditionne votre efficacité, que l'on peut appeler votre **stratégie**. » Ph. MEIRIEU, *Op. cit.*, p.130.

²² Cf. R. MARZANO, *Dimensiones del aprendizaje*, copias del curso, Iteso, Guadalajara, s/f.

²³ J. TARDIF, *Pour un enseignement stratégique*, Logiques, Montréal, 1997, p.315.

Cuando me doy cuenta de cuál es el proceso (metacognición) que sigo para aprender algo, lo puedo repetir, entonces verdaderamente aprendo, hago mío ese proceso y ese conocimiento. La *situación problema* es un lugar privilegiado para este proceso pues pone al alumno frente a una tarea determinada que él tiene que ir resolviendo. La situación problema es entonces una situación enriquecida donde el alumno se enfrenta a un reto, una meta. En el proceso para llegar a esta meta descubrirá, cómo aprende, cómo aprenden los demás, qué pasos usa para llegar a algo, qué pasos usan otros, por qué él privilegia unos pasos y sus compañeros otros.... en fin, aprenderá unas estrategias que van a ir de la mano de unos contenidos. De tal manera que ni los contenidos son más que las estrategias ni las estrategias más que los contenidos.

Las situaciones problema tienen diferentes dimensiones, aspectos. Son los contornos en que nos tenemos que fijar y ser atentos de uno en uno de ellos y todos al mismo tiempo para que la *situación problema* pueda dar fruto.

Dimensiones de la *situación problema*

Philippe MEIRIEU termina su libro *Aprender : sí, pero cómo*, diciendo : « No hay ya de que preguntarnos no hay más que enseñar que por medio de *situaciones—problemas* »²⁴. Y nos toca decir que si no trabajamos desde *situaciones problemas* no podemos asegurar el aprendizaje de todos, a saber, democrático.

Para trabajar en *situaciones problemas* debemos de fijarnos en distintas dimensiones que son como una parte, un lado, para tener presente en todo el momento de enseñanza aprendizaje. La realidad escolar implica estas dimensiones siempre mediadas, es decir, unas en relación de las otras, unas que llaman a las otras.

Un **alumno** al cual lo enfrentamos a una **tarea** la cual implica un **obstáculo** que nosotros hemos previamente planeado y aclarado mediante un objetivo. El alumno va a enfrentarse con los materiales y la consigna a ese obstáculo. Realizará un trabajo determinado en el que estará haciendo operaciones mentales durante todo este proceso se espera tener diferentes evaluaciones que serán indicadores de capacidades, de competencias, de estrategias, de operaciones mentales, de motivaciones, en fin del desarrollo cognitivo de alumno. Este proceso tiene dimensiones que hemos de tener presentes.

²⁴ « *Il n'est pas question de n'enseigner que par **situations-problèmes*** » Philippe MEIRIEU, *Op. cit.*, p.178.

La ganancia, una razón al esfuerzo

*no el mucho saber
harta y satisface al ánimo,
mas el
sentir y gustar de las cosas internamente
[2]*

« Toda lección debe ser una respuesta » decía J. Dewey.²⁵ Esta frase nos recuerda que el alumno no va a entrar en la lección, una tarea, un problema si ésta no es una respuesta a sus preguntas, si él no ve que esa lección le va a dar algo. El alumno estará más motivado si descubre el valor y el alcance de lo que va a obtener en competencias y capacidades luego de cumplir la tarea. Por eso es bueno tener una lista de competencias²⁶ que guíen en el trabajo motivacional.

El proyecto personal

*...que yo quiero y deseo
y
es mi determinación deliberada...
[98]*

Es hacer despertar en el alumno las preguntas de su vida cotidiana, las realidades a las que se enfrenta que le exigen tomar una postura, es situarlo frente a sus dudas, sus búsquedas, sus encrucijadas. Es hacer al alumno consciente de **su proyecto** que lo ha de confrontar con otros proyectos (de otras gentes, de Dios).

Escuchar, estar atentos, responder a las preguntas del profesor, no son conductas de aprendizaje. Para que exista el aprendizaje el saber se ha de integrar en un **proyecto personal** que será el motor del aprendizaje. Por eso el profesor ha de colocar al alumno frente a una *situación problema* que le ayude a crear sentido dentro de su **proyecto personal** y problema que lo lleve a aprender.

²⁵ Citado por Ph. MEIRIEU, *Op. cit.*, p.166.

²⁶ Un buen ejemplo es el libro editado por el Cabinet du Ministre de l'Éducation, *Socles de compétences*, donde encontramos las competencias esperadas.

Entorno social

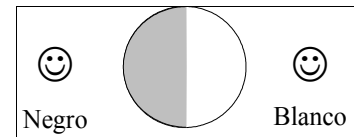
*...ver las personas, las unas y las otras
en tanta diversidad,
así en trajes como en gustos...
[106]*

El ser humano es un ser social : necesita del Otro para ser. Aprender es un acto social, aprendo frente a los otros es en relación como se modela la persona. El alumno no puede aprender solo, necesita del profesor y de sus compañeros para realizar su aprendizaje. Es en el encuentro donde se realiza el aprendizaje.

Lo que ya se saben

*se debe dar a cada uno
lo que más le pueda ayudar y aprovechar
para hacerle mayor provecho
[18]*

No tiene sentido enseñar a los alumnos algo que ya saben ni tampoco enfrentarlos con algo que les es absolutamente desconocido. Es trabajar en la zona de desarrollo próximo²⁷ del alumno. Cada alumno llega con sus propias representaciones, interpretaciones, posibilidades y esto lo tenemos que tomar en cuenta. Depende mucho de lo que tengo (ver figura), de un lado veo negro... del otro blanco...



Organización del conocimiento

*debemos mucho advertir el discurso de los pensamientos;
y si el principio, medio y fin es todo bueno
[333]*

Aprender es integrar dentro de los conocimientos anteriores uno nuevo. Los conocimientos se encuentran relacionados por su significado: en estructuras de significado. El profesor debe ayudar al alumno a hacer esta organización de los conocimientos mediante representaciones de

²⁷ VIGOTSKI 1978 citado por Roland G THARP y Ronald GALLIMORE, *Rousing minds to life*, copias del curso desarrollo cognitivo, especialidad de educación, Iteso, 1996, copyright, Cambridge university press, Massachussets, 1988.

esquemas, gráficos, figuras, tablas, síntesis, diagramas que ayuden a crear redes semánticas que sirvan de apoyo a los nuevos conocimientos.

Metacognición

*...acordarse cuántas veces...
comenzando desde la hora que se levantó
hasta la hora ... presente
[24]*

Es importante que el alumno sea consciente de su quehacer en la adquisición del saber. Por eso le debemos dejar trabajar solo, ensayar y probar sus adquisiciones, luego pedirle que las escriba, esquematice, dibuje... y por último que las verbalice. Esto permite al alumno recordar lo que lo llevó a obtener un resultado.

Qué hacer, por dónde trabajar

*el amor se debe poner más en las obras
que en las palabras
[230]*

Qué hacer si sé que los conocimientos no son cosas que se acumulan sino sistemas de significado que se construyen sobre el mundo y la memoria no es un simple archivero sino la integración de información significativa que he de usar en un futuro, en lo que es mi proyecto de vida...

Qué hacer si sé que los conocimientos se construyen sobre la reelaboración de los conocimientos anteriores, bajo la presión de un conflicto cognitivo.

Qué hacer si sólo aprendemos cuando somos capaces de transferir el conocimiento en diferentes situaciones, en ese momento los conocimientos declarativos, procesales y condicionales se convierten en nuestros.

Qué hacer si sabemos que «ningún maestro puede llevar a cabo simultáneamente una relación dinámica y mediatizada, una organización didáctica rigurosa y una conciencia de la diversidad de las estrategias de sus alumnos, en fin, son tantas las cosas que tiene que estar mirando que cumplir la tarea está lejos de nuestras posibilidades, hay pues, demasiados elementos como para esperar que uno los pueda dominar».²⁸

²⁸ « aucun maître ne peut avoir, simultanément, le souci d'une relation dynamique et médiatisée, d'une organisation didactique rigoureuse et de la prise en compte de la diversité des stratégies d'apprentissage de ses élèves... et, à de nombreux égards, on a raison car une telle tâche est bien hors de portée. Il y a trop d'éléments pour que l'on puisse

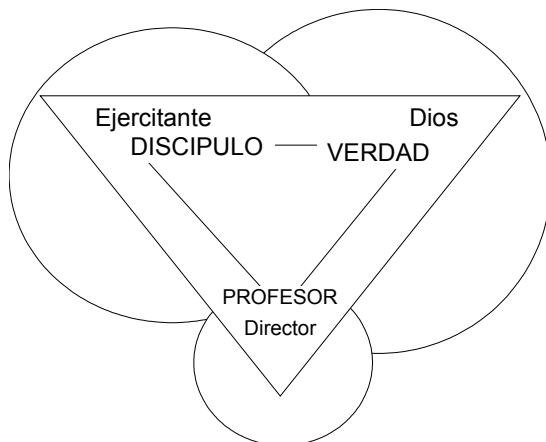
Se trata de llevar a la práctica nuevas actitudes, nuevos reflejos, nuevos hábitos que sin práctica son difíciles de implementar. Pero he de ir trabajando de uno en uno, repetirlo, evaluarlo, hasta hacerlo hábito en ese momento pasar al siguiente. Para llegar a renovar mi quehacer como enseñante.

Como hemos visto de entre todos los elementos o dimensiones que entran en juego en la situación problema uno que es base es la relación, es cómo se relaciona el profesor o la profesora con su alumno o su alumna. Yo soy una persona apasionada por la vida de Jesús, apasionado por las respuestas que dio, por las cosas que hizo, por la práctica que desarrollo y por las cosas en las que creyó y por las que apostó toda su vida.

Antes de pasar a las propuestas ignacianas quiero hacer un rodeo sobre la vida de Jesús, y ver cómo él vivió, su *situación problema* y cómo vivió la relación con el otro.

Poder hablar en la Cristología de la justa distancia que Jesús vivió entre él mismo y sus apóstoles, entre él mismo y los seguidores de Juan, entre él mismo y el mesías. Cómo él tomó distancia de los mesianismos que le atribuyeron pero que al mismo tiempo se mantuvo cerca, allí para que vieran que sí era el mesías pero de otra forma, como el inesperado.

El tetraedro de lo simbólico



La figura de la izquierda esta toma de «*Pedagogía Ignaciana ; un planteamiento práctico.*» Con él se trata de explicar la relación que han de guardar entre el profesor y el alumno que es la misma relación que guardan el ejercitante y el director de los ejercicios (que en palabras de Ignacio son el que *recibe* los *Ejercicios* y el que los *da*). Este esquema encierra dos realidades y con las une.

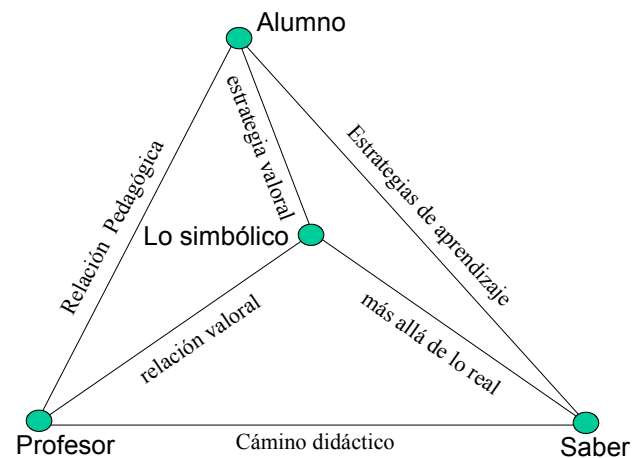
Es un poco como si hay una carretera... al ser una es muy simple, ella nos lleva de un punto a otro, pero qué pasa cuando hay dos carreteras... y se cruzan. Pues bien, tenemos un crucero, y es muy simple, el crucero tiene dos dimensiones, es decir todo está en un mismo plano, en un mismo horizonte. Así si quiero tomar el camino a la izquierda, basta que vea que no vienen coches y lo tomo a la izquierda. Es algo que yo puedo ver y constatar.

espérer tous les maîtriser. » Philippe MEIRIEU, *Op. cit.*, p. 154.

Pero si un día coloco un puente en ese cruce... Con el puente se dejan las dos dimensiones, es decir el plano horizontal y se pasa a tres dimensiones... y ahora para tomar a la izquierda debo de dar vuelta a la derecha... y he de creer en las señales, para estar seguro del camino que tomé debo de ver en el camino si es el correcto... en algún lugar debo de encontrar la información.

Las tres dimensiones hacen la tarea más sencilla y al mismo tiempo la hacen más complicada, o más bien se requieren otras habilidades para confirmar si es el camino correcto o no.

Mucho he hablado de las dimensiones es entonces el momento de presentar, en la gráfica de la derecha, el mismo triángulo, pero en tres dimensiones, un tetraedro. En este esquema quiero presentar un elemento siempre presente cuando nos acercamos a la realidad, o la verdad y es que tiene un *más allá*. La realidad es más que la simple realidad, la realidad para el ser humano es un símbolo al mismo tiempo.



Presento este esquema para en lugar de simplificar las cosas dejarlas como son: una línea sin fin de relaciones de unos elementos con otros. También digo que mi objetivo nunca ha sido facilitar las cosas sino tratar de crear andamios, indicadores, para poder estar entre los límites que nos pone el saber como pura verdad y la realidad como puro símbolo. El centrarme sólo en el alumno por un lado o el centrarme sólo en el profesor... Este tetraedro lo único que quiere es añadir un polo más en el cual nos debemos detener frecuentemente al revisar nuestra práctica educativa. En fin este esquema tridimensional es para hacer notar que la relación de los simbólico, de los trascendente no es ver con otros ojos, sino es una dimensión más en la que nos debemos fijar pues ella añade nuevas relaciones.

Pienso en la práctica educativa... todo comienza al cruzar la puerta del aula el primer día de clases... De inmediato, si se comienza por saludar, o si se comienza por nombrar lista... el profesor o la profesora ya está, de una forma simbólica diciendo cómo se va a desarrollar el curso.

Cuando llegamos a descubrir a Jesús, Resulta que es Dios y hombre al mismo tiempo y esta figura relación de dos cosas irreconciliables es de la que quiero hablar para decir qué figura de Jesús quiero resaltar.

Si Jesús fuera simplemente un ser humano, aunque reconociera sus milagros y su repercusión en la historia de la humanidad (occidental), no sería suficiente para llamar la atención como modelo.

Si Jesús fuera sólo Dios, quien todo lo sabe, quien todo lo puede, para quien nada es imposible, todo lo que hizo en la tierra me resulta irrealizable : tarea de dioses y no para mi.

Pero como Jesús no es ser humano y es ser divino al mismo tiempo, en una persona, es exactamente allí donde se convierte en un modelo para mi, pues junta, en él mismo dos realidades, lo humano, y lo trascendente, lo más allá de lo humano, por eso Jesús se convierte para mi en un modelo y es en esta relación entre lo divino y lo humano de Jesús que quiero no perder de vista al hablar de él.

El Encuentro, La Justa Relación

La situación problema de Jesús

*Jesús les dijo :
«Vengan a desayunar».
Ninguno de los discípulos
se animaba a preguntarle
«¿ quién eres tu ?»
todos ellos sabían bien que era el Señor.*

*Entonces Jesús se acercó
tomó el pan y se los dio
e hizo lo mismo con el pescado.
Jn 21,12-13*

¿Quién eres Tu?

Cuánto tiempo llevamos tratando de dar una respuesta. Han sido años de investigación, de relectura de textos, de preguntar a otras ciencias pero sobre todo de buscar categorías que nos expliquen a Jesús. Categorías que encontramos en otros humanos que nos parecen pueden dar razón de la *praxis* de Jesús de Nazaret.

A lo largo de los años hemos dado diferentes respuestas: era un sabio (pensemos en todas las parábolas que inventó), era un curandero que expulsaba demonios, era un profeta que pedía conversión (*metanoia*²⁹), era un visionario apocalíptico que nos habla del fin del mundo inminente para «esta generación,»³⁰ era un carismático orador que las masas lo seguían para escuchar sus doctrinas morales, era el esperado jefe del movimiento mesiánico que terminaría con la dominación romana y salvaría al pueblo de Israel, era un rey...

Quién será Jesús, pues... Hoy en realidad no esperamos a un mesías que nos libere de la opresión (ni del libre mercado), ni queremos escuchar discursos morales, ni creemos en el fin del mundo... *Esta generación* no está segura. No esta segura si Dios existe o no, no cree que se pueda amar para toda la vida, su experiencia le dice que la verdad predicada hoy puede ser insignificante (falacia) mañana... Pero *Esta generación* espera, espera un día poder encontrar una relación, un amor, un alguien con quien sentir la vida y significarla. Espera, pues, una *justa relación*.

²⁹ XIB Μαρεδσουσ, Χονχορδανχε δε λα Τ.Ο.Β., Μτ3,8 ; 3,11 ; Μχ 1,4 ; Λχ 3,3 ; 3,8 ; 5,32 ; 15, 7 ; 24,47

³⁰ Μτ 11,16 ; 12,41-45 ; 23,36 ; 24,34 ; Με 8,12.38 ; 13,30 ; Λε 7,31 ; 11,29-32 ; 11,50-51 ; 17,25 ; 21,32.

Esta generación tan necesitada de un diploma, tan dependiente de un trabajo espera encontrar un Otro que la llene de alegría, que le dé paz y seguridad, que le libere de todas las cargas y presiones...

El Viviente

Afirmaría junto con Schweitzer que en todas las cristologías el autor las «crea según su propia personalidad.»³¹ Por eso hablamos de los evangelios *según* un determinado apóstol pues el evangelio «está basado sobre la predicación del apóstol [...], sobre su personalidad y sobre eso que el ha hecho en la comunidad.»³²

Mi hipótesis de quién es Jesús es muy simple: es un viviente que su resurrección nos pide que lo proclamemos como «hijo de Dios», al tenerlo que anunciar como tal nos envía a sus hechos cotidianos como ser humano, sus seguridades «habla con autoridad», éstas nos envían a sus angustias (Lc 22,44), éstas nos envían a su capacidad de curar, ésta nos envía a su necesidad de oración y silencio, ésta nos envía a su relación con las multitudes, éstas nos envían a su especial cariño por los pequeños...

Para contestar a la pregunta de quien es Jesús no podemos hacerlo desde una categoría pues «Jesús como personaje queda en definitiva fuera de toda categoría.»³³ Para hablar de Jesús lo tenemos que hacer desde una *red* de categorías: unas se envían a las otras: desde una *red relacional* de conceptos.

¿Quién soy?

« Y ustedes, ¿ quién dicen que soy yo ? »
Mt 16,15; Mc 8,29; Lc 9,20

Los sinópticos nos dicen que Jesús hace esta pregunta y a nosotros nos toca interpretarla. Podemos seguir dos grandes caminos para su interpretación.

³¹ « créa *selon* sa propre personnalité.» A. SCHWEIFZER, *Geschichte der Lebmi-Jesu-Forschung*, Tübingen, 1913, p. 4. Citado en José REDING, *Christologie*, « Et vous, qui dites-vous que je suis ? », Lumen Vitae, Syllabus de cours, 1998, p. 13.

³² «est basé sur la prédication de l'apôtre [...], sur sa personnalité et sur ce qu'il a fait dans la communauté» André WÉNIN, *L'évangile selon Jean. Le livre des signes*, Centre de Formation Cardijn, Namur, 1993, p.4.

³³ «Jésus personnage reste en définitive inclassable.» Daniel MARGUERAT, *Jésus le sage et Jésus le prophète*, en MARGUERAT, D., NORELLI, E., POFFET, J-M. (editors), *Jésus de Nazaret, Nouvelles approches d'une énigme*, Labor et Fides, Genève, 1998, p.317.

1) Jesús ya sabía quién era (pues era Dios y su condición divina es saberlo todo — supuesto de la filosofía³⁴ griega—). Jesús hace una evaluación a sus discípulos para ver si han entendido el contenido. Podríamos decir que es Jesús el pedagogo que hace la pregunta y a quien contesta mejor le da un premio, obtiene un puesto. Así parecería que la encarnación es una serie de experimentos hechos por Jesús y Dios para tratar de hacernos entender algo, para que aprendiéramos alguna cosa.

2) Jesús no sabía con toda la claridad del mundo quien era: se sentía inseguro, quería una confirmación y se sentía en verdad frente a una encrucijada de su vida. Es Dios Acto que se está revelando por medio de la encarnación de Jesús y que se sorprende del amor. Dios Acto, no es la Verdad como un concepto fijo e inmóvil al que hay que llegar sino como Acto es quien participa de un movimiento, es algo que esta sucediendo.

Seguir ciegamente cualquiera de las opciones uno o dos nos puede llevar a una herejía, la primera nos lleva sólo ver en Jesús la imagen de Dios y en la segunda a sólo ver la parte humana. A la conciencia de Jesús no tenemos acceso pero otros elementos de su vida nos pueden ayudar.

En torno a Jesús hay gente que lo condena, otra que lo acepta, otra que le quiere mucho. Jesús no sabe para dónde dirigirse. La gente le reclama pues comía con pecadores. Los signos de sus curaciones y las expulsiones de demonios eran entendidos en diferentes sentidos: unos le daban las gracias, otros ni se acordaban de él, otros más afirmaban que era con el poder de Belcebú que realizaba sus curaciones. Por eso Jesús no estaba del todo seguro y necesitaba la confianza. Es acercándose a sus amigos donde la encuentra. A ellos es a quienes les plantea su problema: ¿Quién soy? Al escuchar la respuesta se asusta, se admira, se confirma, se asombra. Esas palabras no las podemos decir pero sí sabemos es que «El les ordenó severamente el no mencionarlo a ninguna persona » (Lc 9,21³⁵) eso que ellos le acaban de confirmar.

El premio al alumno que contestó bien es otra historia. Según Mateo Pedro, que contesta bien, se hace merecedor de un premio. Pero según Marcos Pedro es reprendido por Jesús con estas palabras: « ¡Aléjate de mi, Satanás!» (Mc 8,33³⁶). ¡Qué premio! Por último según Lucas en este momento Pedro no aparece sino que hay una invitación a ganar la vida por la causa de Jesús.

³⁴ En forma muy general la imagen de Dios de los griegos es el espíritu, eso que no es de esta tierra. El cuerpo, en contra, es la cárcel del espíritu. Por otro lado decir que Dios sabe todo es un supuesto en el que estamos más o menos todos de acuerdo. Para los judíos Dios es « yo Soy el que yo Soy (siendo, seré) » (traducción de « hâyâh 'ashêr hâyâh »; Ex 3,14). Fórmula que en parte retoma san Juan « yo Soy » (Jn 8,24; 8,28; 8,58; 13,19).

³⁵ « lui, avec sévérité, leur ordonna de ne le dire à personne »

³⁶ « Retire-toi! Derrière moi, Satan »

Jesús no es el gran pedagogo esperado que con sus preguntas todo lo aclara. Jesús es un viviente que tiene el coraje de entrar en una relación con el Otro. Y que es en esa relación, en el fondo de sus dudas y cariños, donde descubre sorprendentemente algo más, descubre quién es.

No será mi objetivo contestar a la pregunta de quién es Jesús, ni tampoco pretendo trabajar esa red relacional de conceptos que nos lleven a definir (atrapar) conceptualmente a Jesús. Yo sólo quiero traer ciertos elementos de la vida y actividad de Jesús que para mi son elementos que pueden fundar una pedagogía, que nos pueden hablar de un Jesús que aprende con sus amigos, que es frente a los otros y que ama profundamente. Un Jesús que no se toma por el centro ni que quiere lo honores, ni reconocimientos, sino un Jesús que calladamente propone nuevas formas de ver el mundo, nuevas formas de ver al Otro y nuevas formas de estar unos con otros en relación.

La respuesta de Jesús frente a su *situación problema*

Jesús personaje de su historia

Jesús fue un personaje de su historia. Napoleón también lo fue y siempre que hablamos de él lo situamos en su historia, hacemos una referencia a su contexto histórico. Me parece curioso lo fácil que nos es extraer a Jesús de su historia y traérselo al hoy como si fuera un personaje a-histórico. Creo en la hipótesis de Christian Grappe que afirma que:

La figura de Jesús histórico gana mucho al ser considerada a la luz de otros personajes de su tiempo [...] El estudio de estos personajes proporciona un terreno privilegiado para comprobar los modelos socio-históricos propuestos en vistas de un mejor acercamiento al hombre, Jesús de Nazaret, y de su mensaje.³⁷

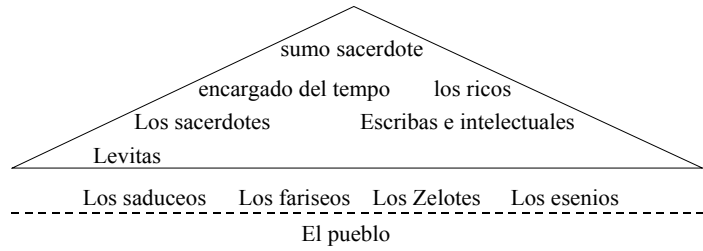
A Jesús no lo podemos arrancar de su historia para traérselo a la nuestra por más amor que le tengamos debemos respetar su tiempo. Porque su persona y sus acciones se hacen más significativos en su propio contexto. Jesús en su tiempo tomó ciertas opciones y lo hizo frente a

³⁷ « La figure du Jésus historique gagne assurément à être envisagée à la lumière de celle d'autres personnages de son temps [...]. L'étude de ces personnages fournit d'ailleurs un terrain privilégié pour éprouver les modèles socio-historiques proposés en vue d'une meilleure approche de l'homme, Jésus de Nazareth, et de son message. » Christian GRAPPE, *Messie prétendu ou Messie prétendant ?* en MARGUERAT, D., NORELLI, E., POFFET, J-M. (editors), *Op. Cit.*, p.269.

los demás. Por eso al recrear el tiempo de Jesús vemos la importancia de sus opciones y más fácilmente podemos ver cómo esas opciones nos tocan hoy.

Frente a Juan el Bautista que proclamaba una conversión. Jesús reacciona diferente prefiere a «los que tengan oídos para oír que oigan,»³⁸ prefiere esperar un año antes de cortar el árbol por la raíz pues «Puede ser que de fruto en el futuro» (Lc 13,9³⁹).

En torno a Jesús hay muchas personas podemos ver la pirámide social a la derecha. Es frente a todas estas diferentes relaciones que Jesús se sitúa en su historia. Cada grupo social espera de forma diferente y tiene sus preguntas. Jesús espera también y responde de forma muy particular a sus preguntas.



Cada uno de estos actores leyeron a Isaías y como es de esperarse cada uno llegó a conclusiones diferentes. Es lo que cada uno entiende lo que nos lleva a decir, hacer y ser diferentes. Veamos que nos dice Isaías (Is 61,1-2):

«El Espíritu del Señor Dios está sobre mi
 el SEÑOR, en efecto, ha hecho de mi un Mesías
 el me envió a llevar un mensaje de alegría a los humildes,
 aliviar a quienes tienen el corazón roto,
 proclamar a los cautivos la liberación,
 y a los presos la luz de salida
 proclamar el año de gracia del SEÑOR,
 el día de la venganza de nuestro DIOS,
 reconforte de todos los endeudados»⁴⁰

Este texto Jesús lo entendió de forma muy especial, es un texto que parece estar de trasfondo de las bienaventuranzas y del conjunto de la predicación de Jesús. Jesús no fue el único que leyó este

³⁸ Mt 11,15 (Celui qui a des oreilles, qu'il entende !); 13,9 ; 13,43 ; Mc 4,9 ; 4,23 : Lc 8,8 ; 14,35.

³⁹ « Peut-être donnera-t-il du fruit à l'avenir. »

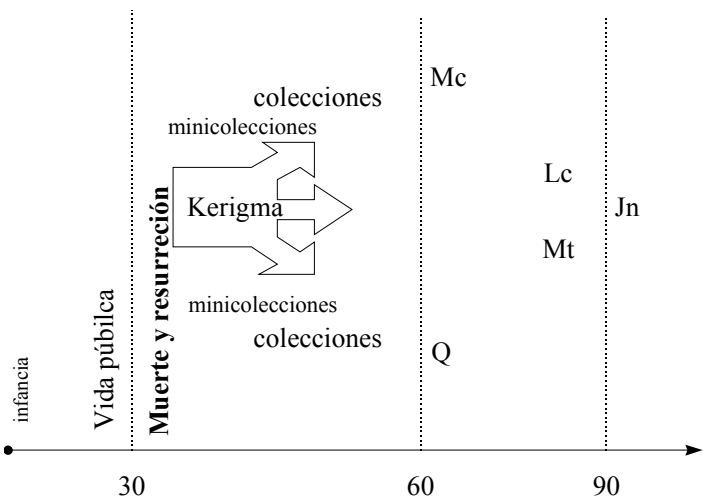
⁴⁰ L'Esprit du Seigneur DIEU est sur moi:
 le SEIGNEUR, en effet, a fait de moi un messie,
 il m'a envoyé porter joyeux message aux humiliés,
 panser ceux qui ont le coeur brisé,
 proclamer aux captifs l'évasion,
 aux prisonniers l'éblouissement,
 proclamer l'année de la faveur du SEIGNEUR,
 le jour de la vengeance de notre Dieu,
 reconforter tous les endeillés»

texto, pero su interpretación fue muy particular y para darnos cuenta de eso leamos la interpretación que hace un contemporáneo que se pretendía mesías y rey que se llamaba Simon bar Giora.⁴¹

Pues tu abriste una fuente en la boca de tu servidor, y en su lengua gravaste rectamente tus preceptos, para que él los proclame a la criatura, gracias a su inteligencia, y que él sirva de interprete en esas cosas para ese que es polvo como yo mismo.

Y tu abriste su fuente para reprochar a la criatura de arcilla su conducta y las faltas de aquel que ha nacido de la mujer de acuerdo a sus obras y para dar tus mandamientos de verdad a la criatura que tu sostienes por tu fuerza, a fin que él sea según tu verdad ese que *anuncia la buena noticia* en los tiempos de tu bondad, *evangeliza a los humildes* según la abundancia de tu misericordia [pues los conduce] a la fuente de la santidad, [y consuela a todos aquellos que están] tristes de espíritu y afligidos para darles la alegría eterna!⁴²

Dos preguntas luego de este texto. La primera cómo es posible que las palabras de Jesús y en especial su propia relectura del texto pudieran soportar los treinta años que separan el hecho pascual de la redacción de los primeros evangelios. Cómo soportó esta redacción una situación de interpretaciones múltiples del mismo texto. Más que pregunta es una constatación de la fidelidad que tuvieron los redactores a las palabras y hechos de Jesús. Experiencia de resucitado que nos envía a sus actividades cotidianas y actividades



cotidianas que nos envían al Mesías, el Ungido, el Hijo de Dios. En un ambiente de tan diversas interpretaciones de Isaías la interpretación de Jesús, tan fuera de centro, logra conservar su

⁴¹ En esta reflexión estoy muy cercano al pensamiento de Christian GRAPPE, *Op. Cit.*, p.281-287.

⁴² « [Car] tu as ouvert une [sou]rce dans la bouche de ton serviteur, et sur sa langue¹¹ tu as gravé au cordeau [tes préceptes], [pour qu'il] les proclame à la créature grâce à son intelligence et qu'il serve d'interprète en ces choses¹² pour ce qui est poussière comme moi-même!

Et tu as ouvert [sa] sou[rce] pour reprocher à la créature d'argile sa conduite et les fautes de celui qui est né¹³ de la femme conformément à ses oeuvres et pour ouvrir tes or[donnanc]es de vérité à la créature que tu as soutenue par ta force,¹⁴ afin qu'[il soit] selon ta vérité celui qui *annonce la bonne nouvelle* [dans le tem]ps de ta bonté, *évangélisant les humbles* selon l'abondance de ta miséricorde¹⁵ [en les abreuvant] à la source de s[ainteté], [et consolant ceux qui sont co]ntrits d'esprit et les affligés pour (leur donner) la joie éternelle! » IQH 18,10-15 citado en MARGUERAT, D., NORELLI, E., POFFET, J-M. (editors), *Op Cit.*, p.286.

novedad. Podemos decir que los redactores fueron más fieles a lo que Jesús había dicho y hecho que a lo que ellos veían y creían.

La otra pregunta es qué tiene de especial la relectura que hace Jesús de estos textos. Simon bar Giora él se nombra *servidor*, se dice a sí mismo *polvo*, una *criatura de arcilla*, todas estas afirmaciones no lo reconocen como persona humana, no se da dignidad, sino que lo hacen indigno, no hay persona. Luego esa proclamación de los *mandamientos* gracias a la *inteligencia* es una forma muy sutil de cerrarle las puertas a todos los que la escuela (sociedad) a dejado sin diploma (los marca como no inteligentes)... y para terminar les promete la *alegría eterna* que no tiene nada que ver con el hoy. De esta forma Simon bar Giora cierra la puerta a los *humildes* y les promete una *misericordia*, un consuelo, en lo eterno. Es una promesa alienante.

El discurso de Simon bar Giora me parece que ya lo he escuchado hoy en día. No estamos ausentes de diferentes corrientes, de diferentes interpretaciones.

Jesús, una pasión: la aproximación del Reino de Abba

*Por el contrario,
si alguno quiere ser grande entre ustedes,
que sea el servidor
Mt 20,26*

Jesús no da explicaciones cuando los discípulos de Juan el Bautista le interrogan sobre si es él al que hay que esperar. Jesús responde tranquilo: «Vallan y díganle a Juan lo que ustedes han visto y oído» (Lc 7,22⁴³). Jesús no se pone en el centro a explicar la llegada del Reino, sino que él se descentra para colocar en el centro el Reino. Tampoco hace ninguna interpretación de los acontecimientos sino espera que los discípulos de Juan cuenten lo que ven y entienden como mejor les parezca. Jesús respeta la persona humana, su pensamiento, su visión del mundo, su experiencia, su interpretación de los signos.

Jesús apasionado por el Reino, no lo impone sino que su predicación se

caracteriza primero por la proclamación de la llegada del Reino de Dios, se trata de un concepto particularmente englobante. Que no puede ser reducido a su sola significación social y política o a su sola dimensión religiosa, o a su sola significación presente o a su

⁴³ « Allez rapporter à Jean ce que vous avez vu et entendu »

sólo alcance futuro, se inscribe entre las dimensiones respectivas de un cumplimiento ya y una espera inminente de un todavía no.⁴⁴

Digamos que «Jesús nunca describe el *cómo* de la venida del Reino.»⁴⁵ Entonces qué es lo que hace Jesús para mostrarnos el Reino.

Jesús se aproxima a personas que se dicen pecadoras, a las marginadas de su sociedad teocrática en que él vivía. Esta actividad (*praxis*) de Jesús desequilibra el poder del templo y la institución de la ley. Jesús al hacerse próximo de los desplazados sociales ejerce una presión religioso—política que lo lleva a estar en conflicto continuo con las instituciones «que mantienen cautiva a la verdad en la injusticia» (Rom 1,18⁴⁶).

La categoría social de pecadores es un grupo de personas indignas pues su relación con la ley no es la que debe de ser, han cometido una falta a la moral, una falta a la ley, una falta en conocer la ley y llevarla en el pecho y por eso no tienen dignidad. Su marginación se justifica gracias a una imagen de dios ídolo. Pierden dignidad en el campo social, en el religioso y político.

La categoría social de desempleado son personas indignas pues su relación con el trabajo no es la que debe de ser, su diploma no es como debe ser, una falta a la ley inscrita en nuestros corazones de que todos debemos trabajar, no consume, no es un ciudadano completo, no tiene dignidad. Estas personas pierden dignidad, porque no cumplen lo que la sociedad les ha dicho que han de cumplir, se salen de la norma, de lo establecido y por ello se les considera como no dignas de estar en la sociedad.

No podemos hacer comparaciones, ni se trata de buscar reglas, sino sólo de ver si hay desempleados que encuentran trabajo digno, si hay personas que siendo *viH* positivas encuentran su dignidad fundamental. Es un descentrar lo que esperamos. «Yo se que buscan a Jesús, el crucificado, él no está aquí» (Mt 28,6-7⁴⁷). Siempre buscamos en otro lado y Jesús nos envía.

La reconstrucción histórica de la pascua no la podemos conocer con una exactitud histórica. No sabemos si el proceso de la cruz es en una continuidad de días como dice Lucas o una misma secuencia como lo presenta Juan. Pero lo que sí podemos retener como hilo conductor

⁴⁴ « caractérise d'abord par la proclamation de l'avènement de la *Basileia tou Theou* il s'agit là d'un concept tout particulièrement englobant. Qui ne saurait être réduit à sa seule signification sociale et politique ou à sa seule dimension religieuse, à sa seule signification présente, ou à sa seule portée future, s'inscrivait [...] entre les dimensions respectives d'accomplissement d'un déjà et d'attente imminente d'un pas encore.» Christlan GRAPPE, *Op. Cit.*, p.282-283.

⁴⁵ « Jésus ne décrit jamais le *comment* de la venue du Règne » Daniel MARGUERAT, *Jésus le sage et Jésus le prophète* en MARGUERAT, D., NORELLI, E., POFFET, J.-M. (editors), *Op. Cit.*, p.306.

⁴⁶ « qui retiennent la vérité captive de l'injustice »

⁴⁷ « Je sais que vous cherchez Jésus, le crucifié. Il n'est pas ici »

en la vida de Jesús es el amor profundo hacia los demás un amor que pone a Jesús en conflicto. Un conflicto que lo lleve a la cruz.

Una novedad no violenta

El llamado a resistir al agresor (Lc 6,29s; Mt 5,39) no es para animar a un acomodo pasivo a la violencia del violento sino que se orienta sobre todo hacia una denuncia profética de la violencia. No es exagerado el decir que dentro de esta actitud de resistencia provocadora al mecanismo mortal de la violencia, el discípulo de Jesús concretiza la oposición irreductible entre el Reino de Dios y el mundo.⁴⁸

« Y yo, yo les digo no se opongan al agresor, al contrario, si alguien te golpea la mejilla derecha muéstrale, también, la otra » (Mt 5,39). Yo volteo hacia el, no la segunda, la izquierda, sino la otra mejilla, yo no entro en ningún mimetismo con el, yo no hago lo que él ha hecho, yo no lo toco allí donde él me ha tocado y yo no lo dejo tocar el mismo lugar. Por lo tanto, yo reacciono a partir de su primer acto. Yo me desplazo a su terreno y allí le presento la alteridad.⁴⁹

Qué actitud es a la que se nos invita en los *logia* de Jesús. Es una contraria a la instintiva defensa personal, una contraria a la esperada por el otro y al final una donde me reconozco como persona y donde reconozco al otro como persona también. Cuando en los *logia* de Jesús encontramos que nos dice « A quien te pida tu cobertor, dale también tu túnica » (Lc 6,29; Mt 5,40⁵⁰). No es razonable lo que se nos pide, pero al mismo tiempo significa que cuando me piden algo injusto, yo, respetando a la persona que me pide injustamente, debo de mostrarle que soy también persona y eso lo hago no poniéndolo a él en el centro (no sigo al pie de la letra lo que pide) y lo hago también no poniéndome a mi en el centro (no reacciono con una violencia instintiva que parecería más justa) sino que la reacción que se pide es ir en contra de lo que me parece más evidente para hacer despertar en el otro una conciencia de su injusticia.

⁴⁸ « L'appel à ne pas résister au méchant (Lc 6,29s; Mt 5,39) n'est pas un encouragement à s'accommoder passivement de la violence du violent, mais s'aligne plutôt sur une dénonciation prophétique de la violence. Il n'est pas exagéré de dire que dans cette attitude de résistance provocatrice au mécanisme mortifère de la violence, le disciple de Jésus concrétise l'opposition irréductible entre le Règne de Dieu et le monde. » *Ibid.*, p.315.

⁴⁹ « Et moi, je vous dis de ne pas résister au méchant. Au contraire, si quelqu'un te gifle sur la joue droite, tends-lui aussi l'autre » (Mt 5,39). Je tourne vers lui non pas la seconde, la gauche, mais l'autre joue, je n'entre dans aucun mimétisme avec lui: je ne fais pas ce qu'il fait, je ne le touche pas là où il me touche et je ne le laisse pas me toucher au même endroit. Pourtant, j'agis à partir de son premier acte. Je viens sur son terrain et là je lui présente l'altérité Mary BALMARY, *Le sacrifice interdit. Freud et la Bible*, Bernard Grasset, Paris, 1986. P.186.

⁵⁰ « A qui te prend ton manteau, ne refuse pas non plus ta tunique »

Jesús gran inventor de parábolas

De Jesús podemos decir sin equivocarnos que es un gran inventor de parábolas. «Las parábolas de Jesús son generalmente consideradas como pertenecientes al material auténtico de Jesús»⁵¹ Ellas « componen una clara dimensión autobiográfica »⁵² de Jesús.

Las parábolas no son una demostración, ni tratan de explicar algo. Las parábolas son una pequeña historia platicada en un contexto determinado. Las parábolas parten de cosas concretas que conocemos para llegar a lo que no conocemos: una contradicción de dos diferentes actitudes que vivimos. Las parábolas nos ayudan a clarificar esa contradicción y vivir más profundamente nuestra relación con el Otro. Las parábolas nos presentan de forma simbólica dos actitudes, o dos posibles respuestas ante un problema clave.

Las parábolas de Jesús son también un modo de enseñanza sutil que es muy conveniente para situaciones conflictivas. Un modo de enseñanza donde uno dice sin decir, un modo de enseñanza que comprenden únicamente aquellos que tienen oídos para entender.⁵³

En las parábolas hay dos valores en tensión uno que habla de la realidad como se vive y el otro que esboza nuevas relaciones con el próximo.

Las parábolas están hechas de elementos simbólicos: signos a interpretar. La persona que interpreta debe estar dentro de un movimiento hacia la felicidad, es decir se debe de convertir, orientar su vida y sus actos rumbo al Otro: una nueva relación, una justa relación, próxima (cercana y lejana). Las parábolas solicitan la participación de tu interior, sin el deseo de la relación los símbolos de la parábola no se entienden. Si yo no entro en una dinámica de una nueva relación con el Otro, con el desconocido, la parábola no va a tener eco en mí. La parábola me presenta dos opciones una que me centra en mi egoísmo y la otra que me abre un espacio hacia el otro. Es por eso que muchas veces no las entendemos, porque nos cuestan mucho trabajo.

La interpretación del signo es una sorpresa, es algo inesperado, algo que es más.

⁵¹ « Les paraboles de Jésus sont généralement considérées comme appartenant au fonds du matériel authentique provenant de Jésus. » John S. KLOPPENBORG , *Évangile « Q » et Jésus hlstorique*, en MARGUERAT, D., NORELLI, E., POFFET, J-M., (editors), *Op. Cit.*, p.250.

⁵² « comportent une nette dimension autobiographique » Daniel MARGUERAT, *Les révisions qui nous attendent*, en *Op Cit.*, p. 564.

⁵³ « Les paraboles sont aussi un mode d'enseignement subtil qui convient bien à des situations conflictuelles. Un mode d'enseignement où l'on dit sans dire; un mode d'enseignement que comprennent uniquement ceux qui ont des oreilles pour comprendre. » José REDING, *Op. Cit.*, p.35.

El signo se da, independientemente de la conversión, es un regalo, algo que sin costar nada, significa: nos envía en dirección a algo más, traspasa (trasciende) va más allá del regalo, del signo y de lo esperado. El signo es independiente del hacer de las personas, y éstas no se deben al signo, no se da un signo por el mérito de la persona ni por el cumplimiento de un deber.

En el corazón de la relación

¡ Que les parece!,
un hombre tenía dos críos⁵⁴

Aproximándose a uno⁵⁵ le dice:
«Crío, ve hoy a labrar⁵⁶ al campo⁵⁷»
El respondió y dijo:
«Yo, no quiero⁵⁸.»
Luego cambiando de opinión⁵⁹ se dirigió⁶⁰

Aproximándose al otro⁶¹
Le dijo lo mismo
El respondió y dijo:
«Sí, Señor⁶²»
Y no se dirigió.

¿Cuál de los dos hizo el deseo⁶³ del Padre?
Ellos le contestaron: «el primero».

Mt 21,28-32.

Cambios que se dan a lo largo de la parábola, el *hombre* (humano) pasa a ser *Padre*. Las respuestas de los dos críos que van de un *Yo, no quiero* a un *Sí, Señor* incondicional. El actuar de los críos también es diferente uno si se desplaza el otro no.

Ante estos cambios podemos ver que el crío que cumple el deseo del *Padre* es aquél que dice *Yo, no quiero*, y no el que dice: *Sí, Señor*. Este *otro* crío, al no reconocerse a él mismo como un *yo* distinto del *hombre* que lo ha engendrado no reconoce al *Señor* como *Padre*. Esto lo lleva a

⁵⁴ *teknon* : hijo, en español engendro tiene una connotación negativa por eso prefiero usar críos para mantener el espíritu de la parábola donde se aprende a ser Padre e Hijo.

⁵⁵ *protos* : primer, uno (1), solemos decir uno y otro. No acostumbramos decir primero y otro.

⁵⁶ Trabajar.

⁵⁷ *ampelón* : viñedo. El viñedo se encuentra en el campo y éste es más universal.

⁵⁸ *thelo* : querer, desear.

⁵⁹ *metamelomai* : añorar, arrepentirse, lamentarse, cambiar de opinión.

⁶⁰ *aperchomai* : ir, partir, distanciarse, regresar, quitar, retirar, desaparecer.

⁶¹ *heteros* : otro.

⁶² *kurios* : Señor, maestro.

⁶³ *thelêma* : voluntad, deseo, querer.

vivir una relación de identificación con el *Señor* sin hacer diferencia de quién es él mismo. El *primer* crío en la relación que vive con quien lo engendró logra reconocerse a él como persona y en su reconocimiento reconoce al *Padre*. El *Padre* llega a serlo sólo hasta cuando lo reconocen.

Un humano (*anthrôpos*) puede engendrar muchos críos, pero es sólo en el reconocimiento donde llega a ser Padre. Un crío puede decir sí muchas veces, pero es sólo en el reconocimiento donde llega a ser Hijo. El hijo para llegar a ser Hijo tiene que reconocerse, primero a él como persona, yo, y luego tiene que reconocer al Padre como un ser distinto de él por quien es Hijo. Solamente en este reconocimiento mutuo se puede dar que el hijo sea Hijo y que el padre sea Padre.

Una parábola en educación nos lleva a descentrar el aprendizaje y a hacerlo una actividad del alumno y no una actividad del maestro.

Jesús nos invita a no ser el centro, y a siempre ir hacia: estar en constante envío, la tarea del profesor será enviar... y no dar respuestas.

La parábola es un excelente medio para enviar.

La justa relación

« Y ¿ si la autoridad que reivindicaba Jesús estaba construida esencialmente en un envío, no hacia él, sino hacia el Otro ? »⁶⁴ Sí, Jesús esta en un movimiento de descentrarse continuo. En esta forma muestra que el Reino se aproxima. Se aproxima para reconocerse. La resurrección es un proceso de reconocimiento, donde Dios se da cuenta que es Padre gracias al reconocimiento de su Hijo: la resurrección es un encuentro.

Jesús ama y por eso se hace próximo, no invade al otro (no se fusiona con él) ni tampoco lo quiere dominar (no se impone) sino que vive una relación en reciprocidad.

Jesús abraza a los niños (Mc 9,35-36;10,15-16). Jesús vive un amor profundo (Jn 11,5) que lo lleva a sentir un « escalofrío interior y perturbarse » (Jn 11,33⁶⁵). En el evangelio según san Juan es el amor profundo a Lázaro el que lo lleva a la cruz. Sus mismos discípulos se lo advierten: « Maestro, si todavía hace poco los judíos te buscaban para lapidarte y tu que quieres regresar para allá [Judea]? » (Jn 11,8⁶⁶). Pero Jesús guiado por su gran amor a Lázaro va a Judea.

⁶⁴ «Si l'autorité qu'avait revendiquée Jésus s'était essentiellement construite d'un renvoi, non pas à soi, mais à l'Autre?», Daniel MARGUERAT, *Les Révisions Qui Nous Attendent*, en MARGUERAT, D., NORELLI, E., POFFET, J-M. (editors), *Op. Cit.* p.564.

⁶⁵ « frémit intérieurement et il se troubla »

⁶⁶ « Rabbi, tout récemment encore les Juifs cherchaient à te lapider; et tu veux retourner là-bas [Judee] »

Se encuentra con que su amigo ha muerto, pues tardó varios días. Allí ese mismo cariño hace que se anime a regresar a Lázaro a sus hermanas y lo resucita. Después los enemigos de Jesús se ponen de acuerdo para atraparlo y crucificarlo.

El amor que tenemos es siempre sorprendente, cuando alguien me dice «te amo», es un sorpresa pues es nuevo y bueno y al mismo tiempo es algo que ya sabía, o que ya esperaba. El amor manifiesto es una sorpresa que nos asombra y nos llena de gusto. Cada encuentro justo con otro distinto de mi es una experiencia sorprendente.

Si estas enamorado o si estas enamorada de Dios no puedes permitir que usen su nombre para justificar una injusticia, no puedes soportar que en su nombre se discriminen a los oprimidos, si permites eso eres cómplice de las injusticias y discriminaciones.

Estar enamorado es creer en la posibilidad de una fraternidad aquí en la tierra. Lo cual definitivamente nos lleva a un compromiso, al yo comprometerme en el momento más profundo de mi donación, en su centro mismo, recibo: ¡qué sorpresa!, me sorprendo y al recibir reconozco que aquello me sobre pasa. Entro en un círculo de significado, una espiral de amor: «la semilla de hoy es la flor del mañana»⁶⁷

⁶⁷ Anónimo, texto inscrito en una pared dentro de una cárcel de tortura en América Latina. Citado por Luis Pérez Aguirre, sj, durante su homilía pronunciada en la celebración eucarística en memoria de Ignacio Ellacuría, sj y compañeros mártires, celebrada en Bruselas el 27 de diciembre de 1998.

El Encuentro, pistas ignacianas

Pistas

Cuando hablamos de Pedagogía Ignaciana nos referimos a una que nace de los Ejercicios Espirituales de san Ignacio. Cuando hablamos de los ejercicios espirituales se pueden resumir en general en un punto de partida, el principio y fundamento, luego las cuatro semanas con la elección en el centro de ellas y al final la contemplación para alcanzar amor. Las reglas se van acomodando a lo largo de las cuatro semanas y también las adiciones. Cuando hablamos de Pedagogía Ignaciana también nos referimos a toda una tradición educativa, donde tomando de aquí y de allá, siempre tanto cuanto mejor ayude al fin que se pretende se llega a su elaboración.

Estamos en un momento donde, ya vimos qué es lo que la pedagogía de hoy nos propone, luego también redescubrimos a Jesús y cómo él anunció el Reino y como fue pedagogo, es decir cómo estaba cerca del Otro. En este último momento quiero que repasemos dos elementos claves en los ejercicios, uno previo a los ejercicios y otro en los ejercicios mismos, una visión rápida de todo el proceso para descubrir qué es lo que san Ignacio nos propone como *situación problema*, y como él sitúa esto en el centro mismo del devenir humano : la libertad puesta en acto.

Dentro de los ejercicios podemos ver que hay una etapa preparatoria. La cual no se cumple sino hasta que encontramos en el ejercitante una actitud de disponibilidad, de deseos de entrar en el movimiento de los ejercicios. Pero esta disposición también tiene que ver con las capacidades de la persona como son su «edad letras o ingenio»[18]. Pero si la persona no tiene la disposición o no tiene las capacidades requeridas para hacer los ejercicios, si la persona es «ruda o de poca complexión,»[18] pero al mismo tiempo es animosa, quiere y tiene muchos deseos de hacer los ejercicios pues «se quiere ayudar para se instruir»[18]. San Ignacio sugiere que a esta persona se le den tres partes de los ejercicios, tres partes normalmente omitidas cuando se habla de los ejercicios *completos*. Tres elementos previos, que se espera que se conozcan en los ejercicios.

De los ejercicios de san Ignacio pretendo reflexionar sólo dos partes por un lado estos tres elementos previos y que voy a llamar metacognición en san Ignacio por otra parte lo que voy a llamar la situación problema en san Ignacio donde espero retomar el conjunto en general de los ejercicios, desde una óptica que nos pueda dar elementos parra sobrellevar el desequilibrio que genera una decisión y en general el acto de la libertad.

La metacognición en san Ignacio

Metacognición es una palabra que viene del griego y que la podríamos traducir al español por *darme cuenta del mis procesos cognitivos*,⁶⁸ es una toma de conciencia de los actos y actitudes que se producen en mí, en mi pensamiento y en mi que hacer. Es responder a la pregunta cómo llegué esta idea, de cómo hago una operación mental, de cómo obtengo un resultado. Es una pregunta que se fija en dos actividades mías, mi estado de ánimo y las acciones o pasos que sigo para obtener dicho resultado.

Los niños y las niñas van a la escuela pues «se quiere[n] ayudar para se instruir»[18] y normalmente les damos contenidos, pero no los preparamos para recibirlos. San Ignacio propone tres pasos para esta preparación que mucho tienen que ver con este darse cuenta de dos cosas, el estado de ánimo y las acciones o pasos, que no es sino la metacognición. Los tres elementos previos que propone san Ignacio son :

- el examen particular y cotidiano [24-31]
- el examen general [32-43]
- tres modos de orar [238-260]

Vamos releiendo cada uno de ellos.

El examen particular y cotidiano

Primero el examen es un momento que mira hacia el futuro con una actitud, con una propuesta : «proponer de guardarse»[24], «proponga de nuevo enmendarse»[25]. Este deseo interno, esta voluntad de corregir, enmendar y guardar despierta un movimiento actual que es un proponiendo, recordando, contando, gesticulando y comparando. El examen es un recuerdo del pasado hecho presente con vistas al futuro que se hace acto al volverse consciente. El examen no pretende borrar el mal hecho sino busca una actitud interna «para más presto quitar» [27].

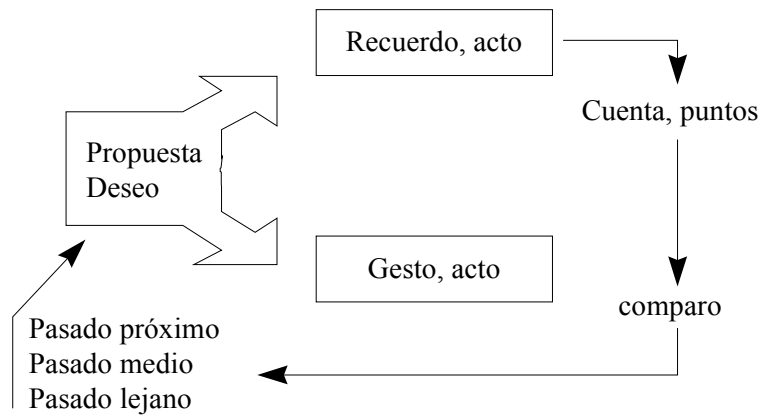
⁶⁸ Metacognition is being aware of our thinking as we perform specific tasks and then using this awareness to control what we are doing. Robert J. Marzano, *Dimensions of Thinking*, ASCD, Alexandria (USA), 1989, p.9. Podemos encontrar la misma definición en Jaques Tardif, *Pour un enseignement stratégique*, Logiques, Québec, 1997, pp 58-59.

<p>Propuesta = «proponer de guardarse» [24] «lo que quiere» [25]</p> <p>Acordarse = «discurriendo de hora en hora» [25] (gracia) [25]</p> <p>Anotar = «tantos puntos» [25] (animatorio) «Proponga de nuevo» [25] Repetición «asimismo» [26]</p> <p>Gesto = «ponga la mano en el pecho» [27]</p> <p>Comparar = «hay enmienda» [28] «se ha enmendado» [30-31] (gracia) [25]</p>
--

En el examen hay dos cosas que no importan, que son irrelevantes, la primera es el *nombre* del pecado mismo, o de lo que hemos de enmendar y mejorar. La segunda el *día*, basta con saber la referencia al domingo. Y lo que importa es

entrar en ese movimiento hacia la toma de conciencia de lo que hacemos, cuando lo hacemos, como...

El examen es pues una repetición, una espiral cuyo punto de partida lo encontramos en el deseo de la conciencia de sí, de conocer los actos realizados. Es una conciencia que se hace presente en un gesto, un «poner la mano en el pecho» [27]. Recuerdo y gesto, inteligencia y cuerpo, unidos en busca de un conocimiento de sí.



Resumamos, el examen es una promesa, una propuesta, que hace nacer una actitud, la que nos lleva a darnos cuenta, este darnos cuenta nos lleva a un gesto, un movimiento físico. Este proceso es muy personal como es personal la metacognición, este darnos cuenta de cómo aprendemos. Esta conciencia es la que nos habilita nuevos y futuros aprendizajes.

El examen general

No quiero retomar todo el examen general sino sólo aquello que se le añade, a nivel de método, al examen particular.

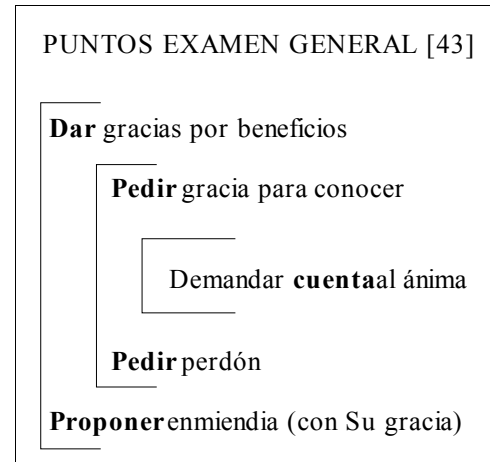
Lo primero que aparece es la separación al revisar entre lo que es del pensamiento, lo que es de la palabra y lo que es de la obra.

Sobre el pensamiento aparece la distinción entre los «tres pensamientos en mí» [32]. El primero es que viene de «mi mera libertad y querer» [32]. Los otros dos pensamientos, «que

vienen de fuera » [32], uno (el malo) se ha de rechazar y el otro (del buen espíritu) se ha de recibir. Es para mi importante hacer notar que el pensamiento que viene de mi libertad y querer no entra en lo que se ha de examinar, o mejor dicho no se trata: ni se le rechaza, ni se le recibe como se indica en el caso de los otros dos espíritus.

Otra de las cosas que aparecen es la graduación del pecado, los hay veniales y mortales, hay una cierta graduación por « mayor tiempo, intensidad y daño » [37], hay pecados de « mayor y menor calidad » [42].

Estas dos notas se añaden antes de llegar al « modo de hacer » [43] el examen general dentro del cual encontramos cambios importantes: el examen particular iniciaba con una propuesta, con un deseo, el general termina con una propuesta y comienza con una acción de gracias. El examen particular se presenta como un ciclo que se ha de repetir continuamente, un estar alerta y atento de todo cuanto hacemos, mientras que el examen general parece que se ha de hacer en una ocasión, en la preparación para la confesión de la cual se han de sacar tres provechos «entre otros muchos » [44].



Terminar el examen general con una propuesta es la forma de *cerrar* el círculo, lo que hace que, en lugar de terminar, se recomienza de nuevo. Del examen particular, con elementos más humanos, pienso en los gestos corporales, pasamos al examen general como parte del mismo movimiento. Empieza con una acción de gracias, que es una puesta en el presente de todo aquello que no se vio ni se habló al hacer el examen: es traer a la balanza lo del buen espíritu que se supone lo hemos recibido a lo largo de nuestros días. Dar gracias y recordar todo lo bueno es muy importante para no caer en una visión negativa de cuanto hacemos. La cuenta (contabilidad) de lo negativo tiene sentido, se ha de hacer, si se parte desde lo positivo. Esto no lo debemos olvidar. Es ver lo malo que he hecho, pero sólo desde el ancla, desde la seguridad, de tantas otras cosas buenas.

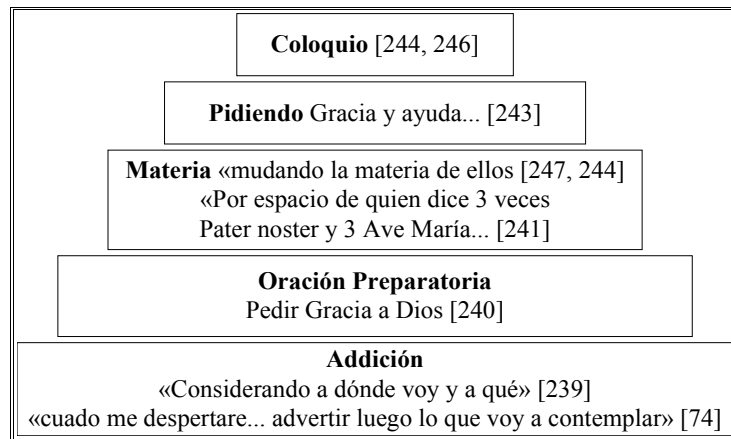
Lo que presentamos en el examen general son muchas cosas que nos rebasan puesto que en su segundo y tercer punto lo que hacemos es pedir: pedimos gracia y perdón. Pareciera que en este examen caemos en faltas y actitudes que en verdad no las queremos repetir, pero que al

mismo tiempo reconocemos que nosotros solos no podemos y por eso pedimos «con Su gracia» [43], no es sólo tarea nuestra. Es una tarea ayudada, donde nos toca ponernos a hacer todo, hasta el último detalle de nuestra parte, como en el examen particular y al mismo tiempo debemos dejar todo en el favor de una gracia recibida o que se va a recibir.

Los tres modos de orar

primer modo de orar

A la derecha podemos ver el esquema básico de la oración para san Ignacio. El esquema que vemos a la derecha es como una pirámide para mostrar que cada parte construye a la otra, o está puesta encima de la anterior. Se comienza con una adición, que es la base de la pirámide, es decir una nota extra,



algo más en lo que hay que fijarse, y es muy simple se trata de que antes de todo, antes siquiera de empezar el ejercicio propiamente: nos digamos a «dónde voy... y a qué...» Este desde antes saber a «donde voy y a qué» crea en mí una actitud distinta, una en la que me siento capaz de hacer la tarea.

Actitud importante en la vida académica pues estudios que presenta Goleman en su libro de *Inteligencia Emocional* nos muestra como si se le pide a un alumno con dificultades académicas que imite las actitudes de otro compañero que va bien en la materia. El alumno al imitar a su compañero, por el simple cambio de actitud, va a poder resolver más problemas de los que antes podía.⁶⁹

Esta adición de san Ignacio que simplemente nos propone considerar lo que voy a hacer, implica de alguna manera una esperanza de que puedo lograr eso que me he propuesto, es una tarea para mí, la puedo hacer y me preparo para lograr eso que me he propuesto. Este simple cambio de actitud donde hay de por un lado un *puedo llegar a donde quiero* y por el otro *qué voy a hacer allí* es el primer paso doble para lograr el fruto de la oración.

⁶⁹ Daniel Goleman, *Emotional Intelligence*, Bloomsbury, London, 1995, p.96-110 y 83-87.

Dentro de este método una cosa muy importante es la relación con el tiempo, en un doble aspecto, primero se dan « espacios » determinados por la duración de seis plegarias, pero luego se dice que si « no halla » cosa alguna « no es menester que se detenga tanto tiempo » [242]. La clave de la relación con el tiempo parece que es una medida para poder pasearnos a lo largo de toda la materia (contenido) del propuesto ejercicio. Por lo pronto es todo lo que podemos decir, el tiempo se va a manejar, es decir a limitar o medir para pasear (repasar) por todo el contenido dentro del espacio de oración. Es importante decir que lo que plantea san Ignacio en relación con el tiempo aquí no termina.

La otra cosa interesante de este método es que la materia (contenido) cambia, es decir, pueden ser los 10 mandamientos, los 7 pecados mortales (se suponen las 7 virtudes), las 3 potencias del ánima y los 5 sentidos corporales. Pero el método es el mismo.

segundo modo de orar

El objetivo es orar « contemplando la significación » de cada palabra de una oración que escojamos. Para lo cual se sigue en general el mismo esquema pero al terminar se « dirá un Ave María, Credo, Anima Christi y Salve Regina » [253]. Se añade una relación muy peculiar con el tiempo y con los sentimientos. También se añade que en la oración preparatoria se ha de dirigir a una persona ya sea a Dios o a la virgen María... [251] (supone la adición del primer modo de orar sobre los cinco sentidos corporales [248], que es la actitud previa).

El modo comienza haciendo referencia al cuerpo, a cómo se ora si: « de rodillas o sentado », y si « teniendo los ojos cerrados o hincados (fijos) en un lugar » [252]. Se toma en consideración el cuerpo y luego resulta interesante que la materia que se a orar está determinada a nivel de su contenido, no por el tiempo (como en el primer modo de orar), sino por las « significaciones, comparaciones, gustos y consolación » [252] que encuentre en cada palabra de la oración que esté contemplando. De tal manera que si se encuentra « tan buena materia » [254] en una palabra no es necesario seguir con todas las palabras de la oración, sino quedarse en la que se ha encontrado gusto. Cuando se ha cumplido la hora hay que terminar la tal oración que se contempla diciendo las palabras que no se contemplaron y luego pidiendo « virtudes y gracias » [257]. La contemplación de una oración no termina sino hasta que se han contemplado todas las

palabras de la dicha oración que en otro momento se ha de retomar la oración en «la palabra que sigue inmediatamente» [255].

Notemos que es lo que san Ignacio está uniendo de forma muy particular, une el contenido (que corresponde a la razón) con el significado y gusto (que corresponde a los sentimientos). La razón es la que es dueña de la contabilidad del tiempo, el sentimiento es dueño del gusto y del significado, san Ignacio ofrece un espacio en el que puede gobernar tanto la inteligencia que marca los límites como el sentimiento que marca el gusto, o las veces que aquello se ha de repetir. De tal manera es esta relación entre la inteligencia y el sentimiento que ninguno de los dos domina al otro, sino que en su momento cada uno toma una parte de la decisión. Esto completa nuestra visión del tiempo pues es la relación con el tiempo la que ayuda a la unidad entre los sentimientos e inteligencia.

tercer modo de orar

Se sigue el mismo esquema. En este modo de orar se utiliza el compás de la respiración. Se busca que en cada respiración se diga una palabra de una plegaria y en el tiempo entre una respiración y otra se piense en el fruto de la oración.

Este método de relajamiento ayuda a tener un nivel de bajo de excitación⁷⁰ que a su vez ayuda a tener más capacidad de estar más concentrado en la tarea que se pide.

Conclusiones

Estos modos de hacer oración se suponen conocidos y dominados para antes de entrar a la primera semana de los *Ejercicios*. En ellos se presuponen cuatro frutos, una actitud previa, una relación con el tiempo, una repetición de una serie de pasos dentro de la oración y un no poner en el centro al contenido, la materia a orar.

Para el aula me quedan preguntas: ¿ tengo una actitud previa y esta repercute positivamente en mis alumnos?, ¿ aprendemos una justa relación con el tiempo?, ¿ sigo un método claro?, ¿ es posible aprenderlo?, ¿ le doy el justo medio a la materia (contenido) en función de su relación con el método?

⁷⁰ *Ibid*, p.63

La repetición

Para hablar de la repetición en san Ignacio comienzo diciendo que me es irrelevante que diga «tercer ejercicio es repetición del primero y segundo» [62]. En un estudio semántico de las primeras 2288 palabras del libro de los ejercicios, es decir, de las primeras 20 anotaciones uno de los campos semánticos que más me impresionó fue el de las repeticiones. Repeticiones que no son una indicación de repetir algo, sino que de hecho es san Ignacio que se pone a repetir algo y es en su propia repetición donde yo encuentro el tono, la orientación de lo que ha de ser una repetición. Puede parecer un repetir para hacer hábito, para apropiarnos del método, pero no es sólo eso, veamos.

es a saber

La primera forma en la que san Ignacio hace repeticiones que quiero traer a la reflexión es la frase : *es a saber*. Aparece 43 veces en el librito de los ejercicios. Lo cual quiere decir que en uno de cada 10 párrafos aparece en promedio esta frase. Una cosa curiosa es que esta frase podría ser omitida y el sentido no se pierde. Se impone la pregunta ¿ para qué insistir tantas veces con una frase que no es *necesaria* ?

San Ignacio trata de explicar un método, que ve que no es fácil de comprender y necesita subrayar las cosas importantes y aclarar cada paso. Esta frase lo que logra hacer es llamar la atención al decir lo mismo de nuevo pero de forma distinta. Es la forma en que san Ignacio aclara lo que dijo antes, repite la idea pero de forma más completa, con un ejemplo, con una concretización.

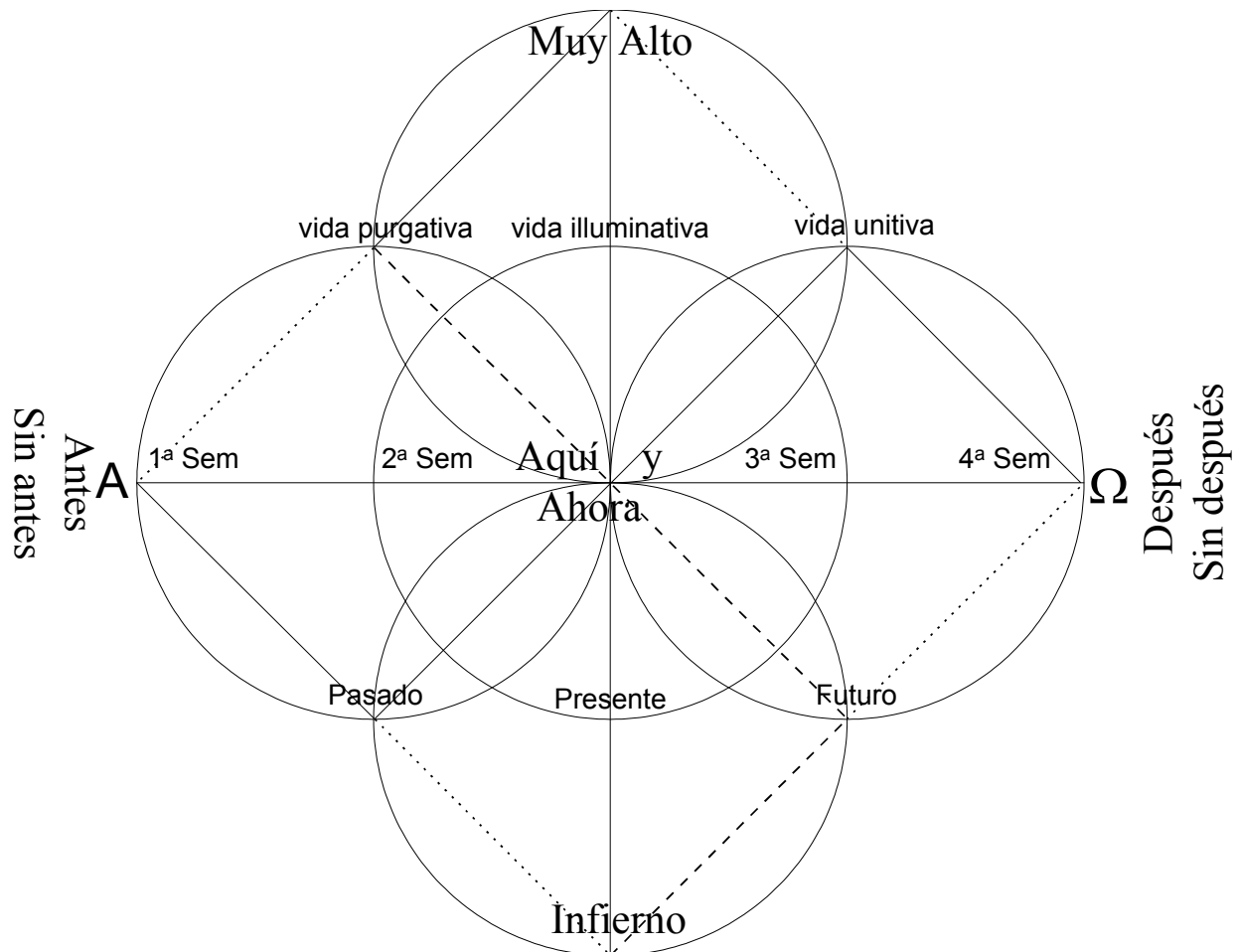
y

La otra forma en que san Ignacio repite es dando un segundo sinónimo de la tal palabra. Para unir a un sinónimo con otro puede usar **y** (68), **o** (20), **mismo** (8), **así (así—como)** (30). Estas palabras que nos indican una repetición representan el 6.5 % de las 2288 palabras que forman las primeras 20 anotaciones de los *Ejercicios*. Para aclarar conceptos san Ignacio da un sinónimo es decir algo igual y algo diferente, esto es importante, el sinónimo repite la idea pero la dice de forma diferente. De tal manera que no es una repetición sino un enriquecer.

Conclusiones

La repetición nos va a servir para dos cosas, la primera llamar la atención y la otra decir lo mismo pero de otra manera. La repetición puede ser una alienación para el ser humano, que a fuerza de repetir se convierte en un robot y pierde su creatividad e imaginación tan apreciadas en su humanidad y en su ir siendo humano. Por eso la repetición en la práctica ha de ser propuesta como un hacer lo mismo pero con un tono diferente de una novedad real. La repetición ha de ser para prestar atención a lo ya visto y con la nueva atención descubrir algo no comprendido en la primera ocasión. Repetición novedosa es la propuesta de Ignacio. Es repetir para encontrar un más, un algo extra no visto antes.

El cuerpo y el Alma



Si entendí bien a Fessard en su primer tomo de *La Dialéctica de los Ejercicios Espirituales de San Ignacio de Loyola*, él busca cómo se debe dar la unión de la práctica con la teoría, de lo

universal y lo particular, de tres y cuatro... Dice él que san Ignacio logró bien hacer esta unión y lo presenta en el esquema que vemos aquí arriba.⁷¹ Bueno de hecho trata de explicar esta unión a todo lo largo de su primer tomo que se termina en la página 177 pero la reflexión la continua otro tanto de páginas en un postfacio, luego un apéndice y un estudio complementario. A lo que luego sigue otro tomo... y una obra impresa luego de su muerte.

Pero mi pregunta sería qué tal si esta unión tan buscada de lo uno y lo múltiple, de lo particular y lo general, de la teoría y la práctica san Ignacio la logra precisamente en la forma como él presenta la relación del alma con el cuerpo, es decir de la inteligencia y el sentimiento. Para ello pasemos a ver cómo es ésta relación explícita en primera semana y luego veamos como es implícita en las anotaciones.

En la primera semana

Cuando san Ignacio propone el hacer penitencia en la décima adición de primera semana [82] es con el « fin de dolerse de sus pecados con el firme propósito de no cometerlos » [82]. Si tenemos presente la relación entre cuerpo y alma del examen particular el objetivo es el mismo, es hacer un gesto físico cuando haga una cosa que quiero cambiar, pues no la quiero repetir. En una lectura rápida de las tres maneras de hacer penitencia [83-86] y sus 4 notas [87-90] nos podríamos quedar con las ideas de « castigar la carne » [85] y de lograr que la « todas las partes inferiores [del cuerpo] estén subiectas (sometidas) a las superiores [razón]. » Pero sobre la penitencia no hay que quedarnos con la idea que se trata de simplemente generar dolor en uno mismo, sino que es para recordarnos algo, digamos que si mi conducta no es la que quiero que sea me golpee fuerte para que el dolor me recuerde que no lo debo de repetir.

San Ignacio hace una distinción importante que la penitencia puede ser en el comer, dormir y el dolor (castigar la carne). Dos notas importantes van ligadas a la penitencia. Lo primero es que no se trata de quitar lo superfluo sino lo conveniente, es decir lo necesario y lo segundo es que « no se corrompa el sujeto. » Es para poner dos límites extremos a la penitencia. Entre una penitencia que por ser tan poca no llega a serlo y otra que por ser tanta termine con la persona misma.

Es una relación con el cuerpo donde me ayuda a lo que quiero. Que no es para todo el tiempo, pues al llegar a la cuarta semana la penitencia se cambia por la temperancia [229].

⁷¹ Gaston Fessard, *La Dialectique des exercices spirituels de Saint Ignace...*, Aubier, Paris, 1956, p.220.

En las anotaciones

Del estudio de los grupos semánticos de las anotaciones que realicé encuentro que San Ignacio se refiere de forma directa al cuerpo en 40 palabras distintas de las 2288 palabras que usó para hacer las anotaciones. Si a eso le añadimos 63 que se refieren a los sentimientos, afectos y la voluntad. Para comparar si ponemos del otro lado de la balanza 32 palabras que se refieren a la inteligencia, además 19 que se refieren al espíritu y 16 al alma. La balanza se inclinaría hacia las emociones (103) y no hacia la inteligencia (67). Esto no quiere decir que san Ignacio opte por el cuerpo o lo sensible, sino simplemente que es muy importante para él. Por eso tenemos que poner más atención en el carácter corporal, sensible, emocional de la propuesta de san Ignacio.

Mucho podríamos discutir sobre la creación de estos grupos y sobre porque una palabra entra en tal o cual grupo. También si le podemos aplicar el método semántico a un texto antiguo. Lo que puedo decir es que una de las cosas más importantes para Ignacio es la presentación de un método, que nos pone dentro de un movimiento en el cual nos toca tomar partido y al mismo tiempo respetar tensiones.

No se trata de un tratado de moral entre lo bueno (9) y lo malo (11) sino de una propuesta de actitudes (67), tareas (122) y frutos (40) en vistas de un futuro (47) todo esto dentro de un tiempo (118) que se cuenta (70). Resulta más significativo el seguir un método (310), es decir tener una actitud, hacer una tarea, establecer una relación, entrar en una actividad, ser llevados por diversos movimientos (54) que seguir las leyes e indicaciones de la iglesia (24) o hacer un voto determinado (24).

Un grupo muy concurrido fue el de la negación (37) que si le añadimos los condicionales (16) se convierte en un grupo significativo.

Presento todo estos números para poner un poco en su lugar relativo aquellas 40 referencias al cuerpo. Mi hipótesis va a ser que la relación que san Ignacio propone entre inteligencia y cuerpo no es la que se presenta de forma directa en los textos (como dentro de las semanas) sino la que se va a ir leyendo entre líneas y que para mi va a suponer la pregunta inicial, ¿qué pasa si en esta relación san Ignacio llega a unir la teoría con la práctica?

No pretendo dar la respuesta, pues ésta es un ponerse en marcha, es un entrar en la dinámica y allí ir descubriendo la respuesta correcta. La respuesta va a estar precisamente en la forma en como el método de san Ignacio establece paso a paso la relación, que nunca deja de ser una tensión.

Qué se me viene a la mente cuando leo en san Ignacio «ver» [7, 14, 14, 18]. Es lo que veo algo que razono y por eso lo veo... o en verdad dejo que mi sentido de la vista vea de nuevo y me dejo tocar por los sentidos para hacer una verdadera relectura de la realidad. Cuando leo «tienta» [9, 10] en el texto de los ejercicios, ¿lo siento como la ropa que tienta mi piel?, o ¿de qué forma?... Este «tienta», ¿entra por los sentidos en verdad o sólo lo razono?

Este tratar de unir (o al menos respetar mutuamente) entre el sentimiento y el entendimiento creo que san Ignacio lo logra dentro de su propuesta metodológica. Me atrevo a decir que es por eso que la *pedagogía ignaciana* tiene éxito... y al mismo tiempo la razón por la cual es difícil de entender. Goleman en su libro *Inteligencia Emocional* presenta en la última parte⁷² diferentes escuelas experimentales en las que hacen un esfuerzo por aprender al lado de la inteligencia, las emociones. El simple título del libro nos dice de qué se trata.

La situación problema en san Ignacio

San Ignacio nos pone frente a una situación problema, ante la cual nos toca tomar una decisión, nos va a hacer aprender el duro proceso de una decisión para que luego en la vida tengamos una guía, un método a seguir y sepamos optar de forma correcta.

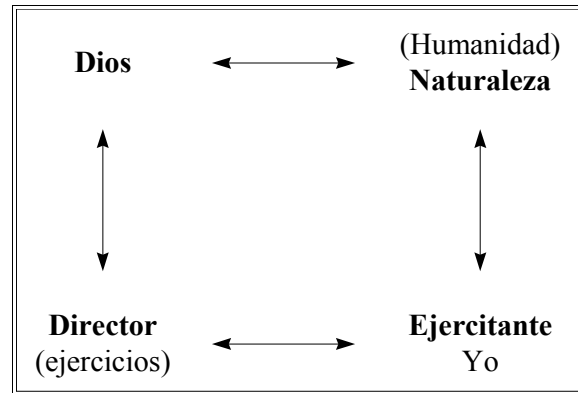
La situación problema tiene en ella una desestabilización ante la cual tenemos que decidir para de nuevo estar ajustados, estables en la nueva situación.

En los ejercicios de san Ignacio podemos decir que encontramos una camino para tomar una decisión, experiencia cotidiana que vivimos al escoger entre una publicidad y otra, entre el empaque de tal producto o aquel, entre ayudar al próximo o seguir de largo. Todos los días estamos frente a situaciones que nos desestabilizan y es ante ellas que tenemos que reaccionar: que tomar parte y decidir.

⁷² Es el capítulo 16, pp 261-287.

El principio y fundamento

Es el momento en que san Ignacio va a establecer la forma de relacionarme, yo, que hago ejercicios, yo que aprendo con lo que me rodea por un lado, Dios por el otro y el Director de los ejercicios, quien me ayuda a aprender. En el esquema de la derecha vemos que hay cuatro relaciones, todas básicas. Hay una relación que está antes de la misma relación donde se trata que frente a otra persona he de «salvar su proposición». Es, en cierta forma el aceptar que el Otro tiene parte de la verdad, que lo que dice o hace no es malo (necesariamente). Es precisamente esta primera aceptación la que me permite entrar en un desequilibrio necesario en la *situación problema*.



El principio y fundamento no sólo quiere establecer una relación también se pretende que seamos *diferentes*, se trata de saber qué quiero en la vida, qué es lo que ha de guiar mi ser y mi hacer y esta *diferencia* va a ser la que luego dirija mi quehacer y mis decisiones posteriores.

Se trata de ser *diferentes* y no indiferentes, veamos : en un caso simple, no puedo decidir qué comer si no soy *diferente* ante todas las comidas. No puedo querer algo si no me porto de forma *diferente*, si no me afecto más por una cosa que por otra y esta afección debe ser claramente guiada. De eso es de lo que se trata en este momento: de aclarar hacia dónde es que guío mis pasos, o qué es lo que debe de guiar mis pasos, donde me afecto, y eso debe de tener una orientación: la más divina.

Lo más divino no es necesariamente la negación del hombre, es decir que éste sea indiferente, sino por el contrario, lo más divino en el ser humano es su deseo, su querer, su esperanza, su apertura a un más, a lo nuevo a lo siempre nuevo y siempre Otro, lo divino.

Esta orientación ha de ir en la línea de «el hombre es creado para...» [23]. Toca que yo, en primera persona llene, termine la frase. San Ignacio lo hizo con los elementos de la filosofía de su tiempo, con su teología, hoy nos toca a nosotros hacer lo mismo y desde esa respuesta personal debemos de orientar las demás cosas de nuestra vida.

Es precisamente porque soy *diferente* de frente al « fin para el que soy criado » [23] que soy « indiferente a las cosas criadas » [23] pues estas no me lleva a ese fin. Decir lo mismo de

forma positiva porque el ser humano es apasionado, busca, quiere más, lucha... no es indiferente por naturaleza, sino *diferente*. Por eso la meta ha de ser una *diferencia* que me guíe en la vida, que me guíe a la vida, una pasión irremediamente viva.

Esta *diferencia* establece para relación entre los cuatro elementos del esquema.

La historia

Con esta *diferencia* que es orientación en nuestra vida puedo ya pasar a ver el pasado, qué tal me fue ayer, caminé en la línea de estas indicaciones, de lo que he sido llamado a ser... o no... Por eso entro a revisar muchos puntos :

- Si soy llamado a la libertad... ¿ fui libre ?
- Si soy llamado al amor, ¿ amé... ?
- Si soy llamado a la vida, ¿ viví... ?
- Si soy llamado a la amistad, a la sociedad, al otro... ¿ respeté ?, ¿ escuché ?, ¿ abrí mi corazón ?
- Si soy llamado...

a cada persona, en lo personal, le corresponde terminar de llenar estas frases, no son iguales para todos, no se pueden imponer como mejores unas que otras, simplemente son.

Son porque vienen de aquellos primeros parámetros, el principio y fundamento que guía esta segunda reflexión sobre mi historia. Que de hecho debe de guiar todo mi quehacer presente para que se convierta poco a poco en ese para lo que soy creado, futuro deseado, esperado reino de los Cielos.

Girando la historia

Ver para adelante se impone. Verme para adelante va a ser una de las cosas que más me van a ayudar a poder tomar una correcta determinación, correcta decisión. San Ignacio propone verme frente a un rey temporal, luego el rey Eternal, aplicar mis cinco sentidos en esto, contemplar a Jesús. Me propone situarme como quien estuviera en un campo de batalla y hay dos banderas, ¿ cuál tomar ? Al revisar el pasado descubrí los pasos dados, las decisiones tomadas, lo que me ayudó a ser más y lo que no me ayudó.

La elección

Tomar una decisión se impone. San Ignacio nos invita a meditar sobre cómo ciertos pares de hombres se afectan por un dinero que tienen [149-157], considerar y advertir tres maneras de humildad [164-167]. Para tomar la decisión me propone tres modos, el primero de ver pros y contras en la razón [178-183], el segundo es mirarme en otro hombre y qué le diría yo [185], luego mirarme en el lecho de muerte y preguntarme si estuviera contento y en paz con lo que he realizado [186] y mirarme el día del juicio [187] y preguntar lo mismo.

No puedo ser indiferente, sino *diferente* y he de decidir y trabajar en vistas a lo que he venido al mundo, para lo que he sido creado. La elección es el momento donde dejo de ser indiferente y me muestro *diferente* y hago y trabajo por ajustarme a la nueva realidad, al mismo tiempo recrear la realidad.

La confirmación

San Ignacio siempre espera que la elección tomada sea aceptada. Se hace la elección y luego se le ofrece a Dios «para que su divina majestad la quiera recibir y confirmar» [183]. Cuando Fessard dice de qué se tratan los ejercicios dice que son para llevar la teoría a la práctica, para llevar las verdades de la fe que el cristiano aprendió desde chico llevarlas a la realidad, a la práctica. Y añade: «El sentido de las verdades religiosas es revelado a la libertad en función de su compromiso histórico.»⁷³ Profunda y trágica frase donde el lograr unir la teoría con la práctica sólo se va a dar en el compromiso histórico, en el hacer cotidiano... allí también se va a confirmar la elección.

La plenitud en el amor

La práctica se impone. San Ignacio va a enmarcar los ejercicios con la contemplación en el amor. Comienza con dos notas que se imponen a todo lo que hasta ahora hemos dicho: «el amor se debe poner más en las obras» [230], es el compromiso histórico del que habla Fessard y luego la otra nota que dice «el amor consiste en comunicación de las dos partes» [231], que es la aceptación de mi por el Otro. Ya vimos que luego de la elección ha de darse una aceptación, también en la «oblación de mayor estima» [97] donde la persona se ofrece a trabajar por el rey

⁷³ «le sens des vérités religieuses est révélé à la liberté en fonction de son engagement historique» p. 9.

Eternal se termina dicho ofrecimiento al servicio, trabajo e imitación con la condición de si « vuestra santísima majestad [me quisiera] elegir y recibir... » [98]

Un reconocimiento se impone, es necesario por eso hay que « pedir cognoscimiento interno de tanto bien recibido, para que yo enteramente reconociendo, pueda en todo amar y servir a su divina majestad » [233]. En este conocimiento que es a la vez un re-conocimiento podemos descubrir como san Ignacio, al hacer un llamado a la inteligencia, al conocimiento, hace al mismo tiempo un llamado al amor, a la reciprocidad del amor, que es un movimiento de ida y de regreso, en dos sentidos, tanto afectivo como intelectual. Es una manera peculiar de integrar el *amor* y el *servicio* esta integración que se ha de dar siempre en un acto libre de la persona.

Apasionados, llenos de amor, allí seguir adelante.

Conclusión

Creo

Creo que aprendemos por que queremos, entendido este querer como amor. Aprendemos de las personas que nos significan, entendamos este significado como amor. Aprendemos de quien me acompaña a descubrir aquel amor primero y fundante. Aprendemos por una persona que quiere que quiera, que me significa y sintiendo con ella entiendo.

Se puede

La escuela es nuestra, sus alumnos nuestro futuro y el giro... ¡ nos pertenece !

La tarea no es fácil, se trata de que la escuela sea un lugar de aprendizaje y no de enseñanza, se trata de cambiar la imagen que tenemos, comenzando por la de Dios, siguiendo por la del profesor y la del alumno.

Aprender ha de ser un gusto tal que el esfuerzo de estudiar resulte insignificante.

Estar en el medio es estar siempre situado entre dos tensiones, no es fácil ni descansado, pero vale la pena pues es la esperanza en un mundo más humano, lleno de esta humanidad que cumple la voluntad de Dios y dice « yo, quiero ».

Bibliografía

Sobre educación

- ASTOFI, J.P., *L'école pour apprendre*, ESF, Paris, 1992.
- Cabinet du Ministre de l'Éducation, *Socles de compétences*, Bruxelles, 1994.
- CURWIN, Richard L. y MENDLER, Allen N., *Disciplina con Dignidad*, Iteso, Guadalajara, 1995.
- ESCOLANO, A. coordinador, *Espistemología y Educación*, Sigueme, Salamanca, 1978.
- GARNIER, C., BEDNARZ, N., ULANOVSKAYA, I., *Après Vygotski et Piaget. Perspectives sociale et constructiviste. Ecoles russe et occidentale.*, De Boeck, Bruxelles, 1991.
- GOLEMAN, Daniel, *Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ*, London, Bloomsbury, 1996.
- JONNAERT, Ph., *Psychopédagogie des apprentissages de base. Quelques facettes de apprentissages scolaires*, Syllabus de cours, Laboratoire de Pédagogie expérimentale, Louvain-la-Neuve, 1991.
- MARZANO, Robert J, and others, *Dimensions of Thinking a framework for curriculum and instruction*, The association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA, 1989.
- MEIRIEU, Ph., *Apprendre... oui, mais comment ?*, ESF, Paris, 1987.
- ——— *l'école mode d'emploi*, ESF, 5^e, Paris, 1990.
- MERSCH-VAN TURENHOUDT, Sylvie, *Gérer une pédagogie différenciée*, De Boeck, Bruxelles, 1989.
- MORISSETTE, Dominique et GINGRAS, Maurice, *Enseigner des attitudes ? Planifier, intervenir, évaluer*, De Boeck, Bruxelles, 1989.
- TARDIF, J. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Logiques, Montréal, 1997.

Sobre cristología

- BALMARY, Mary, *Le sacrifice interdit. Freud et la Bible*, Bernard Grasset, Paris, 1986.
- DUQUOC, Ch., *Jésus homme libre*, Cerf, Paris, 1974.
- MARGUERAT, D., NORELLI, E., POFFET, J-M. (editors), *Jésus de Nazaret, Nouvelles approches d'une énigme*, Labor et Fides, Genève, 1998.
- NOLAN, Albert, *Jésus avant le Christianisme, l'évangile de la libération*, Ouvrières, Paris, 1979.

- REDING, José, *Christologie, «Et vous, qui dites-vous que je suis?»*, Lumen Vitae, Syllabus de cours, Bruxelles, 1998.

Biblias consultadas

- LA BIBLE, TOB, Édition intégrale, Paris / Villiers-le-Bel, Cerf / Société biblique française, 7e édition, 1997.
- HEURICIEL-CIB-MICROBIBLE, *La concordance de la Bible TOB avec l'Heuriciel de Maredsous (CD-ROM)*, Maredsous / Cref / Société biblique française, Denée, 1996.

Sobre Ejercicios Espirituales y espiritualidad

- AZUELA, SJ, Fernando, *Guía para hacer Ejercicios Espirituales de San Ignacio de Loyola*, CRT, México, 1989.
- BACQ, SJ, Philippe, *Accompagner une retraite ignatienne*, apuntes de curso, Lumen Vitae, Bruxelles, 1998.
- CUSSON, SJ, Guilles, *Pédagogie de l'expérience spirituelle personnelle*, Desclée de Brouwer-Bellarmin, Paris-Montréal, 1968.
- FESSARD, SJ, Gaston, *La dialectique des exercices spirituelles de saint Ignace de Loyola*, tome I, Aubier, Paris, 1956., tome II, Aubier, Paris, 1966., tome III, Le Sycomore, Paris-Namur, 1984.
- GOUVERNAIRE, SJ, Jean, *Un Discernement plus subtil*, Supplément à Vie Chrétienne n° 339, Vie Chrétienne, Paris, 1993.
- GUTIERREZ, SJ, Enrique, *Ejercicios Espirituales*, CRT-Fotocopias, México, 1986.
- IPARRAGUIRRE SJ, Ignacio, *Vocabulario de Ejercicios Espirituales : ensayo de hermenéutica ignaciana*, Centrum Ignatianum Spiritualitatis, Roma, 1978.
- LACOIX, Natalie, *Crise de ma foi : chemin de salut. A propos du Dieu pervers*, Centre Sèrves - Faculté de Théologie, Mémoire en vue de l'obtention de la maîtrise en théologie, Paris, Juin 1998.
- LOYOLA, San Ignacio de, *Ejercicios Espirituales, autógrafo español*, Apostolado de la Prensa, 10 ed., Madrid, 1962.
- MARTINI, Carlo Maria, *Se retrouver soi-même*, Brepols, Paris, 1997.
- POUSSET, SJ, Edouard, *Compagnon du Christ Seigneur, sur la deuxième semaine des exercices spirituels de st Ignace de Loyola*, Supplément à Vie Chrétienne n°285, Vie Chrétienne, Paris, 1985.
- ———, *Foi et liberté*, Foi vivante 296, Vie Chrétienne, Paris, 1992.
- ———, *Quelques paraboles*, Supplément a Vie Chrétienne n°303, Paris, 1986.
- ———, *La vie dans la foi et la liberté, essai sur les exercices spirituels de st. Ignace de Loyola*, CERP, Paris, 1972.

- TELLECHEA IDÍGORAS, J. Ignacio, *Ignace de Loyola, Pèlerin de l'Absolu*, Nouvelle cité, Paris, 1992.
- VERHEECKE, Monique, *L'itinéraire du chrétien d'après les exercices spirituels d'Ignace de Loyola et ses présupposés anthropologiques*, Centre Cerfaux-Lefort, Louvain-la-Neuve, 1984.

Sobre Pedagogía Ignaciana

- Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL) *Desafíos de América Latina y Propuestas Educativas AUSJAL*, SEUIA-ITESO, Guadalajara, 1995.
- BAZDRECH PARADA, SJ, Juan E., *¿Cómo hacer operativa la formación humanista en la universidad?*, Cuadernos de reflexión universitaria 14, Universidad Iberoamericana, México, 1988.
- Comisión Internacional para el Apostolado Educativo de la Compañía, *Características de la educación de la Compañía de Jesús*, Colección Pedagogía Ignaciana 1, Iteso, Guadalajara, 1996.
- Delegados de Educación de América Latina XIV Reunión Regional, *Aportes para la implementación de la Pedagogía Ignaciana (documento de trabajo)*, UIA, México, 1995.
- El consejo Internacional de la Educación S.J., *Pedagogía Ignaciana : Un planteamiento práctico*, Colección Pedagogía Ignaciana 2, Iteso, Guadalajara, 1996.
- Iteso, *Misión del Iteso*, Iteso, Guadalajara, 1993.
- Secretaría de Atención Comunitaria, *Orientaciones Fundamentales del Iteso*, Iteso, Guadalajara, 1991.
- VERGARA ACEVES, SJ, Jesús, *¿Cómo entender aquí y ahora la Universidad de Inspiración Cristiana?*, Cuadernos de reflexión universitaria, Universidad Iberoamericana, México, 1993.

Tabla de Materias

INTRODUCCIÓN.....	3
Irremediamente vivo.....	4
Objetivo.....	4
Valores humanos.....	4
En el aula.....	4
¿Qué me lleva a unir estas tres visiones que parecen tan aparte?.....	5
Por qué la unión.....	5
Creo.....	6
Se puede.....	8
EL ENCUENTRO, ALUMNO—SABER—PROFESOR PEDAGOGÍA.....	10
Tres modelos de enseñanza.....	11
La transmisión.....	11
El condicionamiento.....	12
El constructivismo.....	12
Escoger un Modelo.....	13
El triángulo alumno—saber—profesor.....	14
Los vértices del triángulo.....	14
Alumno.....	14
Saber.....	15
Profesor.....	15
Los tres lados del triángulo pedagógico.....	16
La relación pedagógica (alumno - saber - profesor).....	16
El camino didáctico (profesor - alumno - saber).....	18
Las estrategias de aprendizaje (alumno - profesor - saber).....	19
Dimensiones de la situación problema.....	21
La ganancia, una razón al esfuerzo.....	22
El proyecto personal.....	22
Entorno social.....	23
Lo que ya se saben.....	23
Organización del conocimiento.....	23
Metacognición.....	24
Qué hacer, por dónde trabajar.....	24
El tetraedro de lo simbólico.....	25
EL ENCUENTRO, LA JUSTA RELACIÓN.....	28
La situación problema de Jesús.....	29
¿Quién eres Tu?.....	29
El Viviente.....	30
¿Quién soy?.....	30
La respuesta de Jesús frente a su situación problema.....	32
Jesús personaje de su historia.....	32
Jesús, una pasión: la aproximación del Reino de Abba.....	35
Una novedad no violenta.....	37
Jesús gran inventor de parábolas.....	38
En el corazón de la relación.....	39
La justa relación.....	40
EL ENCUENTRO, PISTAS IGNACIANAS.....	42
Pistas.....	43

La metacognición en san Ignacio.....	44
El examen particular y cotidiano.....	44
El examen general.....	45
Los tres modos de orar.....	47
La repetición.....	50
El cuerpo y el Alma.....	51
En la primera semana.....	52
En las anotaciones.....	53
La situación problema en san Ignacio.....	54
El principio y fundamento.....	55
La historia.....	56
Girando la historia.....	56
La elección.....	57
La confirmación.....	57
La plenitud en el amor.....	57
CONCLUSIÓN.....	59
Creo.....	59
Se puede.....	59
BIBLIOGRAFÍA.....	60
Sobre educación.....	60
Sobre cristología.....	60
Biblias consultadas.....	61
Sobre Ejercicios Espirituales y espiritualidad.....	61
Sobre Pedagogía Ignaciana.....	62
TABLA DE MATERIAS.....	63